

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Tamara Aparecida de Souza

**ÉTICA E INCLUSÃO ESCOLAR: os impactos de um
projeto de extensão intercultural na formação inicial de
professores**

Taubaté - SP

2019

Tamara Aparecida de Souza

**ÉTICA E INCLUSÃO ESCOLAR: os impactos de um
projeto de extensão intercultural na formação inicial de
professores**

Trabalho de Curso apresentado para obtenção do
Certificado Graduação pelo Curso de Pedagogia do
Departamento de Pedagogia da Universidade de
Taubaté.

Área: Educação

Orientador: Profa. Ma. Viviane Galvão Botelho

Neves

Taubaté - SP

2019

SIBi - Sistema Integrado de Bibliotecas – UNITAU

S729i Souza, Tamara Aparecida de
Ética e inclusão escolar: os impactos de um projeto de extensão intercultural na formação inicial de professores / Tamara Aparecida de Souza. -- 2019.
80 f. : il.

Monografia (graduação) - Universidade de Taubaté,
Departamento de Pedagogia, 2019.
Orientação: Profa. Ma. Viviane Galvão Botelho Neves,
Departamento de Pedagogia.

1. Diário de campo. 2. Formação inicial. 3. Inclusão. I.Título.

CDD – 370

TAMARA APARECIDA DE SOUZA

**ÉTICA E INCLUSÃO ESCOLAR: OS IMPACTOS DE UM PROJETO DE
EXTENSÃO INTERCULTURAL NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES**

Trabalho de Curso apresentado para obtenção do
Certificado Graduação pelo Curso de Pedagogia do
Departamento de Pedagogia da Universidade de
Taubaté.
Área: Educação

Orientador: Profª. Ma. Viviane Galvão Botelho
Neves

Data: ____/____/____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Profª. Ma. Viviane Galvão Botelho Neves

Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Profª. Ma. Cleusa Vieira da Costa

Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Profª. Dra. Suelene Regina Donola Mendonça

Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Dedico este trabalho a minha mãe.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus pelo cuidado durante os momentos de dificuldade, por ter sido tão bom comigo. Obrigada Aba por tudo que me tornei até aqui.

A minha família pelo apoio, minha mãe Marta pelo exemplo de mulher, por todo esforço, por ter acreditado em mim. Ao meu padrasto Marcio minha eterna gratidão por ter assumido em minha vida um importante papel.

Aos meus amigos (tropa), por todo respeito, apoio e cumplicidade. Em especial ao Félix Ferraz, que esteve ao meu lado durante todos esses anos, por ter sido meu parceiro, pelas lutas que enfrentamos, por cada riso, sou grata por ter te conhecido. Ao meu Trevo de Quatro Folhas, por ter aparecido na hora certa, trazendo consigo paz e afeto.

A minha orientadora Viviane Galvão, pelo carinho e atenção que teve ao pensar em transformar meus diários de campo em um trabalho de graduação.

A Pró-reitoria de Extensão – PREX, por meio do projeto de extensão Ética e Inclusão Escolar: falando com as mãos, gerido pelo Núcleo de Gestão de Convênios – Nugec da Universidade de Taubaté, do qual fui bolsista durante dois anos e meio.

Ao corpo docente desta instituição pelo conhecimento compartilhado, por essa pedagogia humanizadora e acolhedora.

E por fim, aos funcionários do departamento. Em especial a bibliotecária Luciene, ao Rafael, Paulinho e ao Pedro por todo carinho, paciência e profissionalismo, durante esses três anos.

“As crianças ficavam encantadas com a diversidade”

RESUMO

O presente trabalho trata dos impactos de um projeto de extensão universitária na formação inicial de professores, abordando a importância do contato intercultural entre universitários surdos e ouvintes, de boas formações e de vivência no cotidiano escolar, que nos levaram a tomada de consciência à luz da teoria e da prática. Este estudo é um relato de experiência, como objetivo refletir sobre as práticas de professores em processo de formação no projeto “Ética e Inclusão Escolar: falando com a mãos”, desenvolvido pelo Núcleo de Gestão de Convênios (NUGEC), visando identificar suas contribuições para boas práticas pedagógicas. Um dos impactos identificados ao longo deste processo de dois anos e meio de participação no projeto, foi que os futuros professores se sentem mais seguros e preparados, uma vez que refletir sobre a relação teórico-prático é indispensável durante a formação inicial. Para fundamentação teórica foram utilizados diversos autores, dentre eles, destaco aqueles que abordam a Língua Brasileira de Sinais/Surdos como Gesser (2009), Quadros (2004); e de outras temáticas como práticas de contação de história Dohme (2010), Busatto (2012); formação de professores Freire (1987), Garcia (1999); educação inclusiva Mantoan (2015); planejamento escolar, Libâneo (2008), Zabala (1998), entre outros autores. Por meio de análise de registro dos diários de campo, concluo que todos nós futuros professores, enfrentaremos adversidades em nosso cotidiano, entretanto a participação em projetos que nos coloque em imersão com a realidade escolar, contribuirá para formação de professores autônomos, conscientes da prática de registrar para fundamentar o conhecimento teórico-prático, desenvolvendo uma postura crítica e reflexiva, sobretudo, neste caso particular, com grandes aquisições de conhecimento sobre as diferenças para ser um facilitador da inclusão em futuras atividades profissionais.

Palavras-chave: Diário de campo, Formação inicial, Inclusão.

Lista de Figuras

Figura 1 - "Ética e Inclusão Escolar: falando com as mãos"	21
Figura 2 - Formação de Libras: família	24
Figura 3 – A escolha dos elementos para contação/ a contadora de histórias	27
Figura 4- Piquenique no Sítio do Picapau Amarelo	30
Figura 5 - Construção do mural do respeito	42
Figura 6- construção dos bonecos da identidade	42
Figura 7 - Primeira aula na educação infantil: tapete sensorial	48
Figura 8 - Construção do mural das cores	49

Sumário

INTRODUÇÃO	7
1. Ética e Inclusão Escolar: o encontro com o projeto e com o surdo	10
1.1. A entrada no projeto reuniões iniciais	10
1.2. A chegada na escola	11
1.3. A Palestra	12
2. Formação	22
2.1. Formação de Libras	22
2.2. Formação de Contação de História	25
2.3. Piquenique Literário	28
2.4. Mediação de Conflitos	31
2.5. A Importância do Planejamento	32
3. Ensino Fundamental e Educação Infantil: As aprendizagens nestes espaços peculiares	35
3.1. Ensino Fundamental	36
3.2. Educação Infantil	43
3.3. As Principais transformações percebidas durante o projeto	49
CONSIDERAÇÕES FINAIS	53
REFERÊNCIAS	56
Anexo A – Projeto do Ensino Fundamental	61
Anexo B – Projeto da Educação Infantil	71

INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores, vêm mostrando o quanto muitos se veem despreparados para atuarem em sala de aula. O encontro com o cotidiano escolar, faz com que professores ao final do processo de formação e recém-formados se sintam inseguros e incapazes de exercer a profissão, insegurança que acarreta práticas totalmente diferenciadas das questões teóricas aprendidas na universidade. Apenas o conhecimento teórico não é capaz de preparar o docente, assim como somente a prática não é o suficiente para formação, é necessário que desde a formação inicial, o insira no cotidiano escolar, expondo-o a uma atuação real, para que assim possa desenvolver práticas conduzidas pela teoria, revendo-as e replanejando, sempre que necessário, sob a supervisão e apoio de professores coordenadores.

A escolha do tema ao primeiro momento surgiu pelo contato intercultural entre bolsistas ouvintes e surda, visto a emergência e a dificuldade inicial de comunicação e interação no projeto “Ética e Inclusão Escolar: falando com as mãos”, desenvolvido pelo Núcleo de Gestão de Convênios (NUGEC). Porém no decorrer do projeto pude identificar modificações em minha visão e em meu desenvolvimento profissional, a partir da imersão no cotidiano escolar, no qual nos deparamos com enfrentamentos de desafios, a partir das formações proporcionadas pela coordenadora e pelo NUGEC, experiências que marcaram minha formação inicial de forma significativa. Diante das diversas oportunidades que o projeto proporcionou ao longo destes três anos, decidi abordar neste Trabalho de Graduação os impactos que um projeto de extensão universitária trouxe para minha vida e para meus colegas. Não só a percepção da tomada de consciência em relação a Língua Brasileira de Sinais – Libras, mas também sobre as contribuições teórico-práticas.

O objetivo deste trabalho foi construir um relato de experiência a partir do uso de meu próprio diário de campo, instrumento solicitado desde minha entrada no projeto, e apesar de muitos o enxergarem como algo burocrático e desnecessário, sempre o construí como um instrumento de registro de atividades e de reflexão sobre minha própria prática. Lewgoy e Scavoni (2002), afirmam que os relatos nada mais são do que embasamento para compreensão

teórico-prático, que contribuem para formação da nossa identidade, para analisarmos nossas ações, além de ser um instrumento científico de observação.

Diante da relevância do projeto de extensão, se fez necessário destacar algumas questões nas quais identifiquei as contribuições desta experiência para mim e para os demais bolsistas. Tal identificação foi direcionada por algumas questões norteadoras: qual importância do contato intercultural entre ouvintes e surdos? por que os professores recém-formados se sentem despreparados e inseguros; qual valor da imersão no cotidiano escolar durante o processo de formação?

Deste modo, a hipótese foi pautada na observação de que para que haja uma formação inicial de qualidade e conscientização da formação continuada, é necessário que os graduandos tenham mais contato com projetos de extensão universitária imersos nos diversos cotidianos escolares, a fim de fomentar as relações teórico-práticas e complementar as aulas proporcionadas pela matriz curricular do curso de Pedagogia, por fim, tal hipótese se confirmou, além do destaque da percepção das transformações e conhecimentos adquiridos sobre as diferenças que resultou em uma mudança de postura e de maior consciência e aumento de repertório profissional para a inclusão.

O primeiro capítulo apresenta a minha entrada no projeto e o contato intercultural entre bolsistas ouvintes e surdos, as desmistificações de crenças e desafios enfrentados neste novo cenário.

O segundo capítulo trata sobre algumas formações desenvolvidas durante meu período de atuação no projeto, e suas contribuições tanto para complementação teórica, quanto para orientação de nossas práticas em sala de aula. Uma vez que os professores precisaram ter consciência da importância das formações durante a licenciatura, e em suas práticas futuras.

O terceiro capítulo descreve as atividades planejadas e desenvolvidas nas escolas, diante dos contextos diversificados. A transição do Ensino Fundamental para a Educação Infantil, os impactos e transformações na vida de professores iniciantes e as contribuições para construção da práxis.

Espero que este trabalho contribua para o questionamento de práticas e discussões sobre a formação inicial, trazendo reflexão sobre a importância dos registros para construção da práxis reflexiva e do quão significativo é a imersão no cotidiano escolar, através dos projetos de extensão universitária, sobretudo e em especial este que participei, focalizando a inclusão

em seu amplo aspecto com uma abordagem bilíngue, com a Língua Brasileira de Sinais – Libras e a Língua Portuguesa presentes em todos os momentos.

1. Ética e Inclusão Escolar: o encontro com o projeto e com o surdo

Ao longo desse primeiro capítulo será apresentado relatos de como ingressei no projeto de extensão da universidade, o primeiro contanto intercultural entre ouvintes e surda, descrevendo como ocorreu esse primeiro encontro, os desafios encontrados a partir do contanto com outra língua e cultura, a passagem do senso comum para o conhecimento científico desmistificando os mitos e preconceitos.

1.1.A entrada no projeto reuniões iniciais

No ano de 2017, a diretora do departamento anunciou que a universidade daria início a um projeto de inclusão, ela não passou muitas informações, apenas avisou e que os interessados deveriam procurar a secretária para o preenchimento e alguns formulários. Após alguns dias fomos convocados para uma reunião no departamento de Pedagogia para seleção dos bolsistas, explicação do objetivo do projeto, e os dias de atuação e os horários.

Alguns dias depois da seleção tivemos nossa primeira reunião, a coordenador pediu para que cada um de nós nos apresentamos dizendo o nome, idade enquanto falávamos uma mulher mexia com a mãos na frente de uma das bolsistas. Ao chegar a vez da bolsista a mulher que mexia com as mãos se apresentou, disse boa tarde, seu nome e explicou que ela era tradutora-intérprete na universidade e que ela acompanhava a bolsista durante as aulas no período da noite, pois esta era surda e se comunicava através da Língua Brasileira de Sinais - Libras e que a partir daquele momento estaria nos acompanhando no projeto. Neste período tínhamos consciência de que “ Intérprete - Pessoa que interpreta de uma língua (língua fonte) para outra (língua alvo) o que foi dito. ” (QUADROS, 2004, p. 7), porém não sabíamos o que era tradutora-intérprete, Quadros (2004) explica “Tradutor-intérprete - Pessoa que traduz e interpreta o que foi dito e/ ou escrito”.

Naquele momento fiquei curiosa e espantada com tudo aquilo, assim como a autora Goldfeld (2002) descreve sobre os sentimentos comumente gerados ao ter o primeiro contato com a pessoa surda:

O primeiro contato com uma pessoa surda costuma causar espanto, sentimento de pena ou incompreensão. No entanto, após uma pequena aproximação, estes indivíduos, tão parecidos e ao mesmo tempo tão diferentes de nós ouvintes, provocam curiosidade e respeito (GOLDFELD, 2002, p. 13).

Deste modo, a minha primeira experiência com uma pessoa surda foi ao conhecer a bolsista surda na primeira reunião do projeto. Ao ver a intérprete conversando com as mãos fiquei um pouco curiosa, porém não me aproximei devido a algumas dificuldades que estávamos tendo para preenchimento de documento para o início do projeto na escola, apenas fiquei observando, mesmo sem nenhuma compreensão.

A professora coordenadora nos explicou que o foco projeto seria o trabalho com a inclusão, intitulado “Ética e Inclusão Escolar”, e no dia seguinte faríamos uma visita para conhecer o espaço escolar, para que assim as atividades pudessem ser planejadas de acordo com a realidade da escola. Como ainda estávamos no primeiro ano de graduação, ainda não tínhamos o conhecimento e a consciência de que:

[...]A ação de planejar, portanto, não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo, é, antes, a atividade consciente da previsão das ações político – pedagógicas, e tendo como referência permanente às situações didáticas concretas (isto é, problemática social, econômica, política e cultural) que envolve a escola, os professores, os alunos, os pais, a comunidade, que integram (LIBÂNEO, 1994, p. 222).

Deste modo, é preciso destacar que, não é possível pensar em educação sem antes pensar em qual realidade o sujeito está inserido, tendo em vista que o contexto tem influência direta em como esse sujeito aprende. É de extrema relevância que o professor conheça a realidade escolar para que planeje atividades de acordo com o contexto e as necessidades apresentadas por aquela comunidade, para que assim haja resultados positivos e a integração dos sujeitos nas atividades propostas.

1.2. A chegada na escola

Assim que chegamos para conhecer o espaço escolar no qual o projeto seria desenvolvido, a bolsista surda estava sentada em um dos bancos do refeitório aguardando sua intérprete que estava conversando com a coordenadora do projeto. Eu e o grupo de bolsistas já estávamos muito curiosos, e decidimos nos aproximar da bolsista surda, Freire (1996) afirma que a curiosidade nos move a um novo aprender e ensinar, destacando o quanto a curiosidade

seguida de uma ação é importante para o processo de ensino e aprendizagem de qualquer ser humano, sendo um instrumento para fomentar a construção de um indivíduo autônomo, para o qual o diferente não o amedronta, se torna uma oportunidade de um novo aprender. Destarte,

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos (FREIRE, 1996, p. 15).

Partindo do que Freire chamaria de “inquietação indagadora” nos aproximamos e tentamos a primeira comunicação. Assim, nos aproximamos e a surda nos disse “OI” em Libras, mesmo sem conhecimento da língua conseguimos compreender o que ela estava dizendo, em seguida eu e os demais bolsistas fizemos o uso do celular, lápis e papel para perguntarmos alguns sinais que gostaríamos de aprender. Esse primeiro contato despertou em nós bolsistas a vontade de aprender essa nova língua para que houvesse comunicação entre nós ouvintes e a surda.

A Diretora da escola apresentou os espaços escolar, mostrou onde ficavam as salas, quais oficinas aconteciam em cada uma delas e explicou que organizaria um cronograma para separar as faixas etárias e turmas que atenderíamos. A escola não dispunha de muito espaço, pois naquele polo funcionava apenas o período integral e os alunos só iam para lá fora do período do ensino regular, partindo dessa observação precisávamos pensar em atividades que seriam trabalhadas dentro da sala de aula.

1.3. A Palestra

Quando retornamos à escola para que pudéssemos apresentar o projeto para os alunos e oficinairos, a diretora avisou que não seria possível apresentá-lo para as turmas, pois aconteceria uma palestra naquele dia. Após alguns minutos a coordenadora do projeto enviou uma mensagem avisando que a intérprete da bolsista surda não poderia estar presente, pois sua filha estava doente e não havia quem a levasse ao médico.

A diretora explicou que antes da palestra começar nós iríamos nos apresentar para que assim todos pudessem saber quem éramos, como a intérprete não estaria presente, fiquei inquieta, pois, a bolsista não teria a oportunidade de falar, então pedi que a bolsista escrevesse o que diria e assim eu faria a voz dela enquanto se apresentava. Ela se apresentou dizendo qual era seu nome, seu sinal e que cursava pedagogia.

Assim que palestrante começou a falar, percebi que a surda não estava entendendo nada, então fiquei inquieta, me senti mal e pensei no que fazer para que ela pudesse entender o que estava acontecendo. Naquele momento me dei conta de que ela não estava participando da palestra, apenas estava ali presente, porém não estava sendo inclusa. Neste sentido, Freire (1996) afirma que nos movemos como educador, porque antes nos movemos como gente, ou seja, quando nos movemos como gente não ignoramos o outro. A partir de então que surgiu a ideia de digitar aquilo que o palestrante falava no celular. Neste instante, me lembrei do nosso primeiro contato, onde escrevíamos para que ela nos ensinasse os sinais, foi então que tomei esta mesma atitude durante a palestra.

Me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente.
Posso saber pedagogia, biologia como astronomia, posso cuidar da terra como posso navegar. Sou gente. Sei que ignoro e sei que sei. Por isso, tanto posso saber o que ainda não sei como posso saber melhor o que já sei. E saberei tão melhor e mais autenticamente quanto mais eficazmente construa minha autonomia em respeito à dos outros (FREIRE, 1996, p. 37).

Só nos percebemos quando começamos a perceber o outro e quando tomamos consciência do outro, começamos a nos constituir, pois é através da alteridade da relação com o outro que as experiências acontecem, quando pensamos o outro (re)pensamos nossas ações. Estes eventos nos impulsionam à refletir que fazemos parte de uma sociedade excludente, que discursa sobre o outro, mas que dificilmente o enxerga.

A palavra alteridade, em sua origem latina, *alteritas*, tem como significado a ideia de transmissão de uma qualidade, uma condição, um estado de ser do “outro”. Este estado de ser, que pertence ao diverso, ao diferente, traça os liames daquilo que se reconhece como seu, como o que somos (OLIVEIRA, 2012, p. 87).

Segundo Goldfeld (2002, p. 43), “[...] os surdos formam uma comunidade, com cultura e língua própria”, mostrando que eles possuem uma identidade e que ela precisa ser respeitada, que não devemos tentar modificar sua cultura ou língua para que eles façam parte de uma sociedade ouvinte.

O contato com o diferente nos faz entender que cada comunidade possui sua cultura, tomando este termo conforme a conceituação de Santos (2006), que considera em uma de suas concepções a cultura como “genérica”, representada por aspectos de como um povo se organiza. É preciso compreender e conhecer e reconhecer quais são as características, costumes, hábitos para que possa entender o outro.

1.4. O Espantamento do Primeiro Contato Intercultural em Sala de Aula: conhecendo o sujeito surdo

Nos primeiros encontros com as turmas fazíamos a apresentação do projeto, então a bolsista surda decidiu batizar cada um de nós com um sinal, para que pudéssemos apresentar nosso nome e sinal. Dalcin explica que:

[...] O ritual do batismo consiste na escolha de um sinal próprio que o nomeará na comunidade. Esse sinal é escolhido pelos membros da comunidade surda, podem ser vários membros ou um único, dependendo da situação. Os critérios para a escolha envolvem características físicas e/ou expressivas, acessórios utilizados e outros. Esse sinal é único na comunidade, ou seja, pode haver vários nomes iguais, mas nenhum terá o mesmo sinal (DALCIN, 2009, p. 34).

As pessoas que passam a ter contato com o surdo são batizados com um sinal, essa é uma característica da comunidade surda, apenas eles podem dar sinal, pois isso pertence a sua cultura. Como passamos a ter contato com a surda cada um recebeu um sinal relacionado a uma característica física.

Durante a apresentação do projeto quando os alunos perceberiam que havia alguém diferente era notório o espantamento, logo as perguntas começavam. Como a intérprete sempre nos acompanhava, ela interpretava e traduzia aquilo que os alunos estavam dizendo, como esse contato era novo para todos nós, muitas das curiosidades dos alunos também eram nossas.

Naquele momento ocorria o início de um contato intercultural, ou seja, um “diálogo” entre duas culturas diferentes, não de uma forma em que uma seja superior ou inferior a outra,

mas em que ambas interajam sendo capaz de ampliar os conhecimentos, mostrando o quanto duas culturas podem estar conectadas ou desconectadas numa mesma sociedade, desta maneira, “[...] a interculturalidade não pode propor que uma cultura seja superior à outra, apenas diferentes, em diálogo e em situação” (WEISSMAN, 2018, p. 27).

Para Moreira e Candau (2007) quando diferentes grupos culturais se encontram ocorre uma transmissão de conhecimento, só podemos compreender o significado de um povo ou de uma história através das práticas sociais que os mesmos consideram significativas, que expressam sua visão de mundo, que contribui para a construção de sua identidade.

[...] Quando um grupo compartilha uma cultura, compartilha um conjunto de significados, construídos, ensinados e aprendidos nas práticas de utilização da linguagem. A palavra cultura implica, portanto, o conjunto de práticas por meio das quais significados são produzidos e compartilhados em um grupo (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 27).

Uma pessoa diferente como o sujeito surdo costuma despertar a curiosidade, ainda há um mito fixado na sociedade ouvinte, levando a crença de que o surdo é mudo, acompanhado de outras terminologias errôneas. Gesser (2009) expressa algumas ideias construídas dos ouvintes, sobre o sujeito surdo, tais como “[...] mudo, surdo-mudo ou mudinho”, atribuindo-lhe aspectos equivocados. Assim que iniciávamos o projeto na escola foi possível comprovar tal afirmação apontada pela autora, com perguntas que os alunos e oficinairos faziam durante as aulas, tais como “se ela falava com as mãos era porque não tinha voz”; “se ela estivesse em perigo, como pediria socorro? final de contas, não tinha voz”. Esses eram alguns dos primeiros questionamentos que apareciam constantemente em cada uma das escolas nas quais o projeto era desenvolvido.

Os mitos relacionados ao surdo são transmitidos pela falta de conhecimento e contato com este e de acordo com dicionário Houaiss (2015) a palavra mito significa “[...] uma noção falsa ou não comprovada”, ou seja, os mitos fazem com que as pessoas acreditem em ideias que não são verdadeiras, assim como a crença de que o surdo é mudo por não utilizar a fala oral. Durante essas perguntas, a surda se posicionou explicando que sua língua era a Libras e que tinha voz, porém só a usava com sua família. Em seguida a intérprete complementou a fala da bolsista salientando que essa ideia do surdo ser mudo é um mito, que surgiu na sociedade pelo fato dos surdos usarem a Libras e de não usarem muito a voz.

Segundo professor Surdo, (2003, apud GESSER 2009, p. 45) “O termo surdo-mudo não é correto porque o surdo tem aparelho fonador, e se for treinado ele pode falar”. Sobre esta questão, sempre explicamos para os alunos que o surdo possui voz e o fato de usarem a Libras não significa que são mudos. Era notório o espantamento dos alunos e também dos professores, quando a surda afirmava que não era muda, que tinha voz e que o termo correto era surda e não surda-muda

Por longos anos essa crença fez parte da sociedade e pela falta de informações ainda está presente nos dias atuais. Além disso, conforme a autora Gesser (2009, p. 45) “a palavra surdo parece imprimir preconceito”, me trazendo à memória o início do contato com a surda, em que eu tentava ser politicamente correta, levando-me ao uso de terminologias erradas pela falta de conhecimento, a partir do contato com esta bolsista aprendi que ela não se enxergava como deficiente, mas se identificava como surda. A autora Woodward (2000) salienta que a postura que assumimos e a forma que nos definimos é o que forma nossa identidade.

Em uma das escolas na qual desenvolvemos o projeto, os alunos perguntaram se a surda era triste por não ouvir, se ela tinha vontade de ouvir. Após a interpretação, a bolsista respondeu que tinha orgulho por ser surda, que isso não a impedia de ter uma vida “normal”, que e também tinha amigos, se divertia, estudava como qualquer outra pessoa.

É de extrema relevância entender que ser surdo compõe a identidade de uma comunidade, que possui marcas de um passado de lutas e conquistas, transmitidas através de um povo e sua língua. Porém não devemos pensar o surdo de forma genérica, ou seja, apenas com base em único “modelo”, pois assim como qualquer outro indivíduo cada um possui suas características e identidade própria, Perlin (1998) esclarece que:

[...]A concepção do conceito de identidades surdas muda de sujeito para sujeito. Ela muda da mesma forma que não temos uma identidade única de surdos. No meu conceber, não existe um modelo de identidade surda. Se percebe a fragmentação das identidades surdas no momento que se olha a diferença existente entre os surdos. Nessas identidades, no que as constitui diferentes, entram os diferentes aspectos históricos e sociais, a transitoriedade dos discursos representados e representantes de sujeitos. Existem diferentes possibilidades de identificação das identidades (PERLIN, 1998, p. 41).

A sociedade ouvinte, por falta de contato e informação, acredita que pelo fato do surdo não ouvir ele é deficiente. Porém o sujeito surdo não se enxerga como deficiente (na perspectiva

da ausência de audição) e sim como uma pessoa “diferente” (considerando sua singularidade linguística), ele fala através das mãos, que corresponde a sua voz, e por meio da visão ele capta todas as informações, o que corresponde a audição. Visto que esse sujeito tem acesso à duas línguas e culturas, pode ser considerado bicultural e bilíngue.

[...] temos a visão sociológica, que encara o sujeito surdo como “diferente” dos ouvintes, que pertence a uma mesma cultura, dividindo uma mesma língua. Sendo assim, os surdos tornam-se biculturais e bilíngues, pois tem acesso a duas línguas: a língua de sinais e a língua oral (LIMA; ROSSI, 2002, p. 113).

Por muito tempo o sujeito surdo foi ignorado, rotulado como alguém incapaz, pois acreditavam que para houvesse a sua integração na sociedade ouvinte, deveria ser oralizado. De acordo com Gesser (2009, p.50) “Oralizar é sinônimo de negação da língua dos surdos” e observando a história, durante anos e ainda atualmente, a língua do surdo tem sido ignorada, sendo oprimido por uma sociedade que espera que ele oralize e faça leitura labial para facilitar a comunicação, traços marcantes o ouvintismo. Skliar explica que o ouvintismo:

[...] Trata-se de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se, e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte, percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais (SKLIAR, 1998, p. 15).

Ainda nos dias atuais as pessoas têm preconceito e dificuldade em aceitar a Língua Brasileira de Sinais, porém a língua de sinais contém toda a complexidade linguística de qualquer outra língua, possuindo apenas uma modalidade diferente. Assim conforme explica Gesser (2009):

A língua de sinais tem todas as características linguísticas de qualquer língua humana natural. É necessário que nós, indivíduos de uma cultura de língua oral, entendamos que o canal comunicativo diferente (visual-gestual) que o surdo usa para se comunicar não anula a existência de uma língua tão natural, complexa e genuína como a língua de sinais (GESSER, 2009, p. 21).

Durante séculos os surdos foram proibidos de utilizar a língua de sinais, pois lhes era imposto que oralizassem e aqueles que insistiam em sinalizar, tinham suas mãos amarradas. Apesar de toda repressão e imposição, por meio da resistência do povo surdo, a língua

sobreviveu e continua viva, “[...] enquanto tivermos dois surdos compartilhando o mesmo espaço físico, haverá sinais” (GESSER, 2009, p.26). E Goldfeld (2002) ainda afirma que:

Cada comunidade guarda em sua língua a memória, o passado [...]. Se um povo muda de língua ele deixa de ser ele mesmo, já que sofre diversas transformações culturais. Seu passado corre o risco de desaparecer, suas crenças e costumes modificam-se (GOLDFELD, 2002, p. 163).

A língua de sinais carrega consigo marcas e memórias, de um passado de lutas.

No ano de 2018 ocorreram algumas modificações, tanto no nome do projeto quanto na coordenação. A intérprete da bolsista surda assumiu a coordenação e partindo de algumas observações durante o período que nos acompanhou, percebeu a curiosidade dos alunos, professores e oficinairos, então decidiu fazer uma pequena alteração complementando o nome do nome do projeto que de “Ética e Inclusão escolar”, passaria a ser chamado de “Ética e Inclusão Escolar: falando com as mãos”. A presença surda no projeto despertava curiosidade sobre a Libras e isto possibilitou que nós bolsistas trabalhássemos com os alunos a inclusão em seu sentido mais amplo, a importância de reconhecer e respeitar as diferenças dentro do ambiente escolar sob uma perspectiva bilíngue, desenvolvendo todas estas temáticas não apenas na língua portuguesa, mas incorporando a Libras à elas.

Com estas mudanças na proposta do projeto, começamos a nos apropriar de algumas terminologias, como entender que o correto é dizer língua de sinais e não linguagem de sinais, compreender que a língua de sinais não é universal, pois segundo Gesser (2009), “Ora, sabemos que nas comunidades de línguas orais, cada país por exemplo tem sua (s) própria (s) língua (s)”, considerando as diferenças culturais e em paralelo, sobre as línguas de sinais, no Brasil por exemplo se utiliza a Libras, nos Estados Unidos ASL, na França LSF, comprovando que cada país possui sua própria língua. Logo, é necessário compreender que assim como a língua portuguesa, a Libras também é uma língua.

A partir de então começamos a trabalhar com uma abordagem bilíngue, pois a intenção não era ensinar a Libras separada da Língua Portuguesa, o foco era um ensino em que as duas línguas estivessem presentes, para que de fato os alunos pudessem experimentar a diferença linguística, além das demais anteriormente abordada no ano anterior.

Com as novas modificações na coordenação do projeto, surgira um novo desafio, no qual nós bolsistas passaríamos a experienciar a interpretação e a tradução das aulas para a bolsista surda, uma vez que a intérprete, que agora passara também a ser nossa coordenadora, estaria durante um período conosco e o restante com outra equipe, porque o projeto, que antes era apenas aplicado em uma escola de Ensino Fundamental, foi estendido também para outra escola de Educação Infantil, conseqüentemente não podendo permanecer integralmente interpretando, já que teria responsabilidades adicionais com duas equipes, observando que na segunda equipe entrara outro bolsista surdo para atuar com os demais bolsistas ouvintes. A princípio fiquei apavorada, pois assim como afirma Quadros e Karnopp (2004) a língua de sinais é tão complexa quanto qualquer outra língua e para a aprendizagem de outra língua é preciso tempo dedicados a estes estudos e treino.

As pessoas pensam que as línguas de sinais são de fácil aquisição por estarem diretamente relacionadas com o sistema gestual utilizado por todas as pessoas que falam uma língua. Como isso não é verdade, as línguas de sinais são tão difíceis de serem adquiridas quanto quaisquer outras línguas. Precisamos de anos de dedicação para aprender uma língua de sinais, mas com base neste mito, as pessoas pensam que sabem a língua de sinais por usarem alguns gestos e alguns sinais que aprendem nas aulas de língua de sinais (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 31).

Nesse período precisamos buscar novas estratégias para comunicação durante as aulas e as reuniões de planejamento, pois não considerávamos a Língua Portuguesa superior a Libras, e nem a Libras superior a Língua Portuguesa, tínhamos a ideia de que ambas eram importantes tanto para os alunos, quanto para nós bolsistas ouvintes e surda.

Durante nosso período de atuação no projeto, contribuimos uns com os outros, nós ouvintes a ajudamos com a língua portuguesa na modalidade escrita e compartilhamos características de nossa cultura, e a surda compartilhava sua cultura e nos ensinava a Libras e suas variações. Assim como na língua portuguesa existem “sotaques”, variações linguísticas e variações regionais, Gesser (2009) enfatiza que existem as variantes da língua de sinais e durante esse período aprendemos algumas variações da língua, como as diferenças do sinal “CHATO” na cidade de Taubaté e em São Paulo.

A língua de sinais, ao passar, literalmente, “de mão em mão”, adquire novos “sotaques”, empresta e incorpora novos sinais, mescla-se com outras línguas em contato, adquire novas roupagens. O fenômeno da variação e da

diversidade está presente em todas as línguas vivas, em movimento (GESSER, 2009, p. 40).

Assim como ela nos explicava e nos ensinava as variações, em outros momentos soletrávamos alguma palavra para perguntar o sinal, as vezes ela não conhecia e fazíamos uso de sinônimos para explicar. Em outras ocasiões ela enviava mensagem com alguns textos para que eu pudesse traduzir ou perguntando o que significava alguma palavra. Certa vez ela me pediu ajuda para “pegar um livro novamente pela internet” na biblioteca online da universidade, quando ela entrou no sistema apareceu a palavra “renovar” e ela me perguntou o que significava, pois não conhecia essa palavra, então expliquei que “renovar” era como pegar o livro “de novo ou novamente” ou continuar com este livro.

Mantoan (2015, p. 36), acentua que “Nem todas as diferenças necessariamente inferiorizam as pessoas. Há diferenças e há igualdades — nem tudo deve ser igual, assim como nem tudo deve ser diferente”, dessa maneira foi possível perceber o quanto o contato intercultural entre surda e ouvintes, no projeto de extensão “Ética e inclusão escolar: falando com as mãos”, contribuiu para a ampliação dos conhecimentos, (re)construindo nossas concepções.

Diante das emergências do novo grupo e ampliação dos projetos para outros cursos e para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, o NUGEC organizou algumas formações voltada para o planejamento e a resolução de conflitos, e a coordenadora do nosso projeto ‘Ética e Inclusão Escolar: falando com as mãos’, organizou e solicitou algumas formações voltada para Libras e para contação de história.

Figura 1 - "Ética e Inclusão Escolar: falando com as mãos"



Fonte: acervo da autora (2018)

2. Formação

No decorrer deste capítulo serão relatadas algumas formações proporcionadas pelo Núcleo de Gestão de Convênio (NUGEC), solicitadas e organizadas pela coordenadora do projeto para atender às necessidades percebidas por ela, apontando suas contribuições durante nosso processo de formação inicial e seus impactos na tomada de consciência da imprescindibilidade da formação continuada. Visto que o Plano Nacional de Educação (PNE), que propõe vinte metas no período de 2011 – 2020 para melhoria da educação, em suas metas 15 e 16 salientam relevância de uma formação inicial e continuada de qualidade, para que assim possam proporcionar bons resultados no ensino e aprendizagem dos alunos.

É relevante lembrar que nossa formação inicial tem influência em nossa atuação enquanto professores e é preciso que a teoria e a prática tenham um diálogo, uma vez que uma ilumina a outra, possibilitando o nosso encontro com a práxis. Para Freire (1987, p. 25) práxis “é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo”, a reflexão entre teoria e prática exige reconhecimento das nossas ações, pois assim poderemos realizar as modificações necessárias.

2.1. Formação de Libras

Esta formação foi a primeira de todas que estava voltada exclusivamente a este projeto, pois conforme anteriormente exposto, havia uma grande necessidade de adquirirmos sinais para comunicação e interação com os bolsistas surdos durante o planejamento e execução das atividades, além de refletirmos a nova atuação em nossas atividades na escola, assim, o objetivo desta foi aprender sinais básicos da Libras e possibilitar aos surdos exercer o protagonismo do compartilhamento de sua língua de maneira sistematizada. Embora fossem sinais básicos, os demais que trabalharíamos nas atividades desenvolvidas nas escolas seriam adquiridos durante as reuniões de planejamento, por meio da contribuição dos bolsistas surdos, da coordenadora e por meio de pesquisas.

Para conhecer uma língua é necessário compreendê-la como cultura, não devemos aprender uma língua de maneira descontextualizada, pois ela só tem sentido quando inserida e utilizada dentro de um contexto.

A formação de Libras foi ministrada por dois bolsistas surdos que faziam parte do projeto “Ética e Inclusão escolar: falando com as mãos” e ao iniciá-la, os dois explicaram que a partir daquele momento seria permitido apenas o uso da Libras e do alfabeto manual, já que eram dois surdos, nós precisamos nos adequar à aula e à língua deles. Começaram ensinando alguns sinais básicos como os sinais de “bom dia, boa tarde, boa noite, beber água, ir ao banheiro”, depois ensinaram os sinais de família, pois seriam sinais que usaríamos no cotidiano em sala de aula. Não tive muita dificuldade, porque devido ao contato com a surda, no ano de 2017 comecei assistir vídeo - aulas de Libras e a treinar o alfabeto manual, a presença dela em nosso grupo exigia uma mudança de postura. Mantoan (2015, p. 24), afirma que “Se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças”, logo, já que pretendíamos ensinar uma língua diferente da nossa, precisaríamos buscar meios para interagir sem pena ou preconceito, além do aprendizado da língua.

Enquanto ensinavam os sinais, chamavam nossa atenção para o cuidado com a configuração de mãos, pois pode modificar o significado ou trazer prejuízos para o entendimento do sinal. É relevante ressaltar que a Libras é composta por cinco parâmetros, conforme Ferreira Brito (1995), a configuração de mãos (CM), as Locações (L) e pelos movimentos (M), expressão facial ou corporal, e orientação das mãos. A configuração de mão refere-se a forma em que a mão se apresenta, a locação ao lugar, o movimento é complexo se refere a como a mão se movimenta, a expressão transmite da emoção que dá sentido ao sinal, a orientação é a direção da palma das mãos.

Para finalizar a formação foi organizada uma atividade de conversação em Libras na qual todos nós nos organizamos em duplas e a proposta era montar uma conversa com sinais ensinados durante a formação, precisávamos estar atentos aos sinais, a configuração e de que maneira iríamos contextualizar, porque a Língua Brasileira de Sinais possui uma estrutura. Quadros, Pizzio e Rezendo (2009, p. 26) afirmam que “As línguas de sinais mostram grande similaridade em suas estruturas morfológicas. Todas as línguas de sinais já estudadas

apresentam as mesmas particularidades em sua complexa morfologia”, foi um grande desafio para todos nós bolsistas ouvintes, pois não basta conhecer diversos sinais é necessário saber como e em que ordem utilizar, respeitando sua estrutura, que se aprende processualmente, com estudos e prática.

Esta formação proporcionou uma complementação sobre as aulas de Libras da universidade, considerando que o número de horas oferecido para disciplina não é o suficiente para uma aprendizagem significativa. A formação contribuiu não apenas para aprendizagem de novos sinais, mas para repensarmos nossas práticas considerando as diferenças, “Ser professor de alunos surdos significa considerar suas singularidades de apreensão e construção de sentidos quando comparados aos alunos ouvintes” (LACERDA; SANTOS; CAETANO, 2013, p. 185). O aluno precisa ser incluído e não integrado, considerando isso pensaremos nas especificidades do sujeito, preparando aulas com metodologias que não comprometam o ensino e aprendizagem dos alunos surdos e contemplem a compreensão de surdos e ouvintes, no contexto de inclusão.

Figura 2 - Formação de Libras: família



Fonte: acervo da autora (2018)

2.2. Formação de Contação de História

Contar história é uma arte que pode estimular a imaginação da criança, o “faz de conta”, o “era uma vez” pode levar a criança a viajar para lugares que nunca viu antes, a conhecer outros povos, outras culturas e a escola é um ambiente propício para essas experiências.

[...]é na escola que o resgate do contador de histórias tem surgido com mais força, visto que cada vez mais o espaço escolar tem sido utilizado para a experiência lúdica e afetiva. Assim, muitos professores têm-se tornado contador de histórias (CAVALCANTI, 2002, p. 73).

Esta formação foi solicitada pela coordenadora do projeto, devido a algumas observações das dificuldades que nós bolsistas tínhamos para realizar contação de história. A formação de contação de história foi ministrada por uma das professoras do departamento de pedagogia, o objetivo era desenvolver habilidades para que assim pudéssemos usar isso dentro de sala de aula. A professora iniciou trazendo elementos norteadores para o desenvolvimento da contação de história, pois parece um ato simples, mas exige técnicas e métodos, “[...]um segredo: para uma boa narração é preciso absoluta segurança naturalidade, e isto só se consegue quem está perfeitamente entrosado com um assunto, domina a técnica e está convenientemente preparado para contá-la” (DOHME, 2010, p.38).

Começamos com uma técnica de relaxamento, sentamos em roda e começamos a nos alongar. Estas técnicas de aquecimento fizeram com que nos soltássemos, trazendo a reflexão de que o público que irá ouvir a história precisará se sentir à vontade. Após o aquecimento com a brincadeira “mata mosquito”, todos os bolsistas estavam mais relaxados, ao mesmo tempo que foi divertido, exigiu que tivéssemos atenção.

Em seguida ela trouxe alguns lenços, cachecóis e echarpes, coisas que usamos em nosso dia a dia, para nos mostrar que para uma boa contação de história não são necessários muitos objetos ou materiais sofisticados, “[...] importante é que o uso dos objetos não esclareça tudo, mas sim que a imaginação se encarregue de modificar as formas” (BUSATTO, 2012, p. 78). A professora pediu que escolhêssemos um daqueles objetos e depois explicasse o motivo pelo qual escolhemos aquela cor. A formadora destacou o cuidado com o excesso e a importância do cuidado ao escolher os elementos dos objetos, pois o tecido, a cor são elementos que podem facilitar ou dificultar a compreensão da história, por exemplo um tecido rendado pode remeter

ao vestido de uma noiva; o tecido verde pode representar elementos da natureza, um tecido azul ao céu ou ao mar.

A entonação de voz, a expressão e o movimento corporal são elementos importantes, pois isso transmite a mensagem que você deseja, estando de acordo com Dohme (2010, p.44) “[...] a voz é o instrumento principal do narrador, saber usá-la é primordial e isto se consegue, com tudo, com treino e dedicação”. Devemos levar em consideração que durante a contação de história, temos aquele que transmite a mensagem e aquele que recebe, é importante que a mensagem seja transmitida de maneira clara, para que aquele que está ouvindo/vendo compreenda a mensagem, por exemplo no caso do surdo a expressão fácil é um elemento indispensável corresponde a voz e as emoções. Fizemos um exercício com a brincadeira “João” em que a professora dizia “João, comprou, pagou, quanto custou”, nós bolsistas respondíamos, foi perceptível que a medida em que ela modificava a voz, todos nós respondíamos na mesma “frequência”, nos mostrando que devemos transmitir a mensagem de maneira adequada.

A formadora perguntou para cada um de nós bolsistas quais livros estavam lendo, e ressaltou a importância de conhecer a história antes realizar uma contação, pois somente dessa forma seremos sensibilizados e sensibilizaremos aquele que a escuta/vê.

Antes de sensibilizar o ouvinte o conto precisa sensibilizar o contador. A maneira como enxergamos o conto será a mesma maneira com que o outro irá vê-lo. Se o considerarmos uma mera distração e entretenimento, será assim que ele irá soar, porém, se acreditarmos que ele pode ser uma pequena luz lançada no nosso caminho, ele será ouvido como tal (BUSATTO,2003, p. 47).

Vivenciar o universo leitor contribui para qualidade de histórias ricas, antes de sermos um bom contador é necessário sermos bons leitores.

Finalizamos com a importância do cenário “ou ambiente”, assim, a formadora pediu para que cada grupo montasse um cenário para sua contação de história e depois pediu que todos avaliassem, cada um apresentou um elemento interessante e outros elementos negativos ou confusos, neste momento ela explicou que é necessário pensar em elementos essenciais, pois os excessos de elementos no cenário podem tirar a atenção da criança, fazendo com que ela perca o foco na contação de história. É nossa tarefa enquanto professores transformar este momento em algo prazeroso e acolhedor.

[...]costuma-se dizer que uma das tarefas fundamentais de um professor (...) é saber organizar um ambiente estimulante e possibilitar às crianças que assistem a essa aula terem inúmeras possibilidades de ação, ampliando assim, as suas vivências de descobrimento e consolidação de experiências (de aprendizagens, afinal) (ZABALA, 1998, p. 53).

Através desta formação foi possível perceber os desafios para adequar a contação de história para as particularidades da criança surda, uma vez que a expressão corresponde ao tom de voz e do sentido tanto para os sinais, quanto para a história. Foi possível repensar diversos fatores que contribuem para aquele que escuta/vê, pois, a contação de história é um recurso pedagógico capaz de levar os alunos a explorarem sua criatividade, a ampliação do vocabulário, a compreensão de mundo, aproximação de outras culturas, a interação com o outro, ao desenvolvimento das expressões e emoções.

Figura3 – A escolha dos elementos para contação/ a contadora de histórias



Fonte: acervo da autora (2019)

2.3. Piquenique Literário

A partir do diálogo podemos compartilhar experiências, expor ideias, analisar fatos, discutir os mais diversificados temas, possibilitando ações para (re)pensarmos o mundo. Freire, em sua obra “Pedagogia do oprimido” afirma que somos “seres inacabados” e tomando como base está reflexão, a comunicação nada mais é do que um instrumento de reconhecimento do outro e de nós mesmos, permitindo que um se (re)construa por meio da cultura e das diferenças do outro.

Em uma de nossas reuniões de planejamento semanal a coordenadora do projeto propôs um piquenique literário, que teve origem em uma metodologia aplicada em algumas de suas aulas com base no World Café Community (2002). A proposta era realizar previamente a leitura do livro “Libras? Que língua é essa?” da autora Audrei Gesser, proporcionando em seguida um momento prazeroso, para discussão do tema e diálogo entre os bolsistas para que assim ocorressem novas aprendizagens.

O piquenique aconteceu no Sítio do Pica-Pau Amarelo e a ideia de realizar neste local foi criar um espaço acolhedor, com objetivo de nos sentirmos a vontade, para expormos nossas observações sobre a leitura, contribuindo uns com os outros, “Quando as pessoas sentem -se confortáveis para serem elas mesmas, tornam o seu pensamento, fala e escuta mais criativos” (The World Café Community, 2002).

O livro “Libras? Que Língua é essa? ”, apresenta situações que ocorrem constantemente na sociedade, partindo do olhar da comunidade ouvinte para o sujeito surdo e responde, nesta perspectiva, muitas curiosidades. Gesser (2009) não se preocupou com o uso de linguagens complexas que confundissem a cabeça do leitor, sua ideia é justamente responder de maneira clara e simples que língua é essa, que possui uma história e pertence ao povo surdo. Strobel (2009, p.6), conceitua que, “O povo surdo é grupo de sujeitos surdos que tem costumes, história, tradições em comuns e pertencentes às mesmas peculiaridades, ou seja, constrói sua concepção de mundo através da visão”.

A autora divide o livro em três capítulos, capítulo 1 “ A LÍNGUA DE SINAIS” foi subdividido em doze subcapítulos, que se preocupou exclusivamente em explicar o que é língua de sinais, que é tão complexa quanto qualquer outra língua, que ela não se limita a apenas um país, o alfabeto manual e sua utilidade no meio da comunidade surda. O capítulo 2 “O SURDO”,

foi subdividido em treze subtítulos, trazendo as diferenças entre Surdo, surdo-mudo e deficiente auditivo; o que é intérprete, o surdo, sua identidade e cultura, o uso da L2² (nota de rodapé para explicação de L1 e L2), a as crenças sociais sobre o surdo e a leitura labial. No capítulo 3 “A SURDEZ”, foi subdividido em dez subtítulos, retratando o olhar social para a surdez, porque é vista de forma tão negativa, se é hereditária, os graus e os diferentes tipos e de que maneira a integração desse sujeito vem ocorrendo na sociedade.

Para estimular o diálogo, a coordenadora pediu que todos começassem a comer, e enquanto comíamos ela iniciou comentando sobre a introdução do livro e em seguida, dialogávamos sobre o que havíamos lido e a parte que mais chamou nossa atenção, um dos bolsistas iniciou contando que havia lido que os surdos eram proibidos de usar a língua de sinais e que aquele que desobedecesse era castigado, foi notória a indignação e espantamento durante sua fala. Em 1880, na Itália aconteceu o Congresso de Milão, um momento marcante das histórias dos surdos, pois esse Congresso era em defesa do oralismo, os surdos não puderam votar, o uso da língua de sinais foi proibido, causando uma ruptura na educação dos surdos:

[...]ocorre uma fase de isolamento da comunidade surda em consequência do congresso de Milão de 1880 que proíbe o acesso da língua de sinais na educação dos surdos, nesta fase as comunidades surdas resistem à imposição da língua oral (STROBEL, 2009, p.12).

Outro bolsista apresentou uma dúvida que surgiu durante a leitura, explicando que havia lido um dos subtítulos que respondia se a língua de sinais é exclusivamente icônica, entretanto ele não tinha entendido o que ela queria dizer com icônica. Durante a explicação da coordenadora foi possível entender que icônico está relacionado a um tipo de “figura” que representa um objeto, ou um símbolo criado para lembrar algum tipo de coisa. É comum as pessoas acreditarem que a língua de sinais é icônica devido a alguns sinais que remetem à “figuras” dos objetos e da “realidade”, como por exemplo os sinais de beber água, casa, árvore, telefone, entre outros sinais.

[...]Se por um lado, na Libras, há sinais que representam nitidamente ou lembram o referente, o objeto ou a ideia, que são sinais icônicos, por outro, há os sinais que não mantêm nenhuma relação com seu referente ou não mantêm nenhuma semelhança com o dado da realidade que se representam, que são chamados sinais arbitrários (GODOI, 2016, p. 287).

Para Freire (1989, p.9), “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”, assim, nosso conhecimento de mundo foi ampliado a partir de dois momentos o primeiro um diálogo que fizemos com o próprio texto, o segundo quando nós bolsistas dialogamos uns com os outros. Esse momento trouxe esclarecimentos de muitos mitos e preconceitos sobre a língua de sinais, mostrando a história, significados e realidades da comunidade surda.

Figura 4- Piquenique no Sítio do Picapau Amarelo



Fonte: acervo da autora (2019)

2.4. Mediação de Conflitos

A escola é um ambiente diversificado, formado por diferentes grupos culturais e sociais. Diariamente estamos enfrentando desafios, portanto é necessário pensarmos em como resolver esses conflitos através de uma mediação reflexiva, olhando e se colocando no lugar do outro, “[...] a escola deve ser um local de diálogo, de aprender a conviver, vivenciando a própria cultura e respeitando as diferentes formas de expressão cultural” (BRASIL, 1997, p. 32).

O tema dessa formação foi a mediação de conflitos e alteridade no ambiente escolar. A formadora, distribuiu a cópia de um texto para cada um de nós bolsistas que estávamos presentes, cujo tema era “Respeito Mútuo”, com base no Parâmetro Curricular Nacional (PCN) de temas Transversais e Ética do terceiro e quarto ciclo. Após a entrega dos textos a formadora pediu para lermos, em seguida perguntou qual era nossa compreensão e a relação que isso tinha em nosso dia a dia no ambiente escolar. Alguns bolsistas relataram acontecimentos negativos que ocorreram na escola e que os marcaram. Outros relataram gritos dosicineiros com os alunos, a rispidez com que estavam sendo tratados, o menosprezo com o trabalho dos bolsistas ou dos próprios alunos.

Depois dos relatos, a professora perguntou qual foi a reação dos bolsistas diante dessa adversidade, alguns responderam que já haviam desistido, outros que estavam cansados de tentar criar um ambiente "harmônico" com osicineiros, que não aguentavam mais ouvir osicineiros gritando com os alunos. Em seguida, a professora perguntou o que os outros bolsistas achavam disso e qual conselho poderia dar para aqueles que estavam passando por isso, pois aquela formação era justamente para isso para troca de experiências.

Então decidi compartilhar o que havia acontecido com o nosso grupo quando iniciamos o projeto no ano de 2017, expliquei que em uma das escolas que desenvolvemos o projeto, que não éramos muito bem-vindos, que eles desprestigiavam os alunos, faziam comparações, que em um dos dias, uma dosicineiros fechou a porta para que não entrássemos na sala. Mas depois dessa experiência decidimos mudar nossa visão e entender que nós enquanto seres humanos estamos muito apegados a "coisas", quando chegamos em um espaço diferente a tendência é que o outro tente se proteger, pois basicamente estamos invadindo um espaço.

Qualquer pessoa é digna de ser ouvida e de ouvir, portanto, de ser eleita interlocutor, mesmo que suas opiniões sejam diferentes da maioria. O diálogo só é possível quando as pessoas envolvidas se respeitam mutuamente. O objetivo do diálogo em situação de conflito, é encontrar a solução é justa, ou seja, evitar que se imponha a lei do mais forte, fazer com que os direitos de cada um sejam respeitados (BRASIL, 1997, p. 130).

A partir da primeira experiência decidimos modificar nossa postura. Conversamos com os oficinairos da outra escola, explicamos o que era o projeto, qual era o seu objetivo, que gostaríamos de receber ideias, sugestões, que estávamos abertos para parcerias e que gostaríamos de ter a ajuda deles. Desse momento em diante, houve um amadurecimento do nosso grupo e ganhamos parceiros e não competidores, pois eles se sentiram respeitados e parte do projeto, e nós parte daquele grupo escolar.

Essa formação me trouxe à memória nossas aulas de Currículo e Diversidade Cultural e a nossa prática no cotidiano, nos mostrando a importância de mediarmos os conflitos de maneira reflexiva. Não basta apenas pensarmos em nosso bem-estar é necessário pensar no outro que faz parte daquele espaço, pois só será possível a construção de um ambiente harmônico se estimularmos e cultivarmos o diálogo, tanto em nós professores, quanto em nossos alunos.

2.5. A Importância do Planejamento

O ato de planejar é uma atividade importante e constante na vida de todo docente, pois nos permite traçar objetivos. Para Veiga (2008, p. 267), “A aula, lugar privilegiado da vida pedagógica, refere-se às dimensões do processo didático – ensinar, aprender, pesquisar e avaliar – preparado e organizado pelo professor e seus alunos”, somente por intermédio da aula que poderemos pensar e repensar nossas ações.

Na formação “A Importância do Planejamento”, a formadora trouxe a influência do planejar para termos uma aula bem-sucedida, um dos pontos que discutimos desde o início na universidade nas aulas de didática. A professora ressaltou que isso nos permite pensarmos o que e como iremos trabalhar, quais matérias utilizaremos, repensarmos o que foi trabalhado, se foi uma aula interessante e se os objetivos foram alcançados e replanejar.

A didática é o principal ramo de estudos da Pedagogia. Ela investiga os fundamentos, condições e modos de realização instrução do ensino.

A ela cabe converter objetivos sociopolíticos e pedagógicos em objetivos de ensino conteúdos e métodos em função objetivos, estabelecer os vínculos entre aprendizagem, em vista o desenvolvimento das capacidades mentais dos alunos (LIBÂNEO, 1994, p. 25).

A professora ressaltou que é importante que as atividades planejadas tenham uma sequência, pois o aluno não aprende em apenas um momento é necessário que seja reforçado outras vezes para que ele se aproprie daquilo que está sendo ensinado, por meio de outras estratégias.

Zabala (1988) considera 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 (...) (ZABALA, 1998, p. 18).

Durante nossas aulas nas escolas, planejadas pela equipe do projeto, sempre trabalhamos com sequência didática, porque a Libras é uma língua nova para os alunos e para que essa aquisição acontecesse, precisávamos de diversos momentos, e atividades para trabalhar os sinais.

Em outro momento falamos sobre a importância do avaliar, pois é só através da avaliação que poderemos analisar se nossos objetivos foram atingidos. Esse é um momento de reflexão sobre nossas ações, pois é através dela que poderemos replanejar. Essa é a oportunidade de diagnosticamos o que fez com que a aula fosse ou não fosse bem-sucedida, o que faltou para que essa aula fosse interessante, porque os alunos não entenderam aquilo que foi ensinado. Libâneo (1994), pensa a avaliação como:

Uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Através dela, os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar progressos, dificuldades, e reorientar o trabalho para as correções necessárias. A avaliação é uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos. Os dados coletados no decurso do processo de ensino, quantitativos ou qualitativos, são interpretados em relação a um padrão de desempenho e expressos em juízos de valor (muito bom, bom, satisfatório, etc.) acerca do aproveitamento escolar (LIBÂNEO, 1994, p. 195).

Quando avaliamos repensamos e precisamos decidir quais ações teremos com os resultados obtidos, já que diagnosticamos os pontos positivos e negativos, é momento de buscarmos a solução para mudarmos as estratégias. Utilizando recursos que contribuam para uma aula interessante, para que assim possamos replanejar, ou seja, de reorientar as nossas ações futuras.

Essa formação e as nossas práticas contribuíram para complementação das aulas de Didática, pois são ações que desenvolveremos em nosso cotidiano enquanto professores. Uma aula é composta por diversos momentos, precisa ser significativa com planejamento de quais objetivos desejamos atingir, os recursos que usaremos, como avaliaremos e replanejarmos as nossas ações, pois somente a partir disso poderemos proporcionar uma educação de qualidade para os nossos futuros alunos.

3. Ensino Fundamental e Educação Infantil: As aprendizagens nestes espaços peculiares

Neste terceiro capítulo apresentarei relatos do meu diário de campo, situações que vivenciei na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, refletindo sobre as atividades desenvolvidas, as dificuldades e conflitos do cotidiano, relação entre nosso grupo de bolsistas e a coordenadora, e nossa transformação durante esse processo. Para a articulação da teoria e a prática utilizarei de autores discutidos durante esses três anos de estudos na universidade e outros autores, para refletirmos o quanto a prática é sustentada pela teoria, e como as atividades desenvolvidas pela equipe do projeto nas escolas fortaleceram nossos conhecimentos sobre tais teorias apresentadas durante esse percurso, pois:

A teoria estudada nas diversas disciplinas precisa encontrar-se com a prática docente nas salas de aula, precisa ser cortejada com ela, precisa estar indicando o que deve ser melhorado ou conservado na prática e o que, eventualmente, precisa ser revisto ou acrescentado à teoria (ROCHA, 2000, p. 21).

Nossas atividades eram divididas em quatro momentos diferentes: O primeiro era a observação, olhando atentamente aos detalhes pré-estabelecidos e orientados por um roteiro explicitado em reunião com a nossa coordenadora, professora e intérprete, assim, Weffort (1996, p. 14) ressalta que “Observar uma situação pedagógica é olhá-la, fitá-la, mirá-la, admirá-la, para ser iluminado por ela.”, ou seja, observar é olhar atentamente aos detalhes; o segundo era o planejamento e sobre ele, Libâneo (1994, p. 221), destaca que “O planejamento é um meio para se programar as ações docentes[...]”, sem o qual as atividades desenvolvidas não têm finalidade e colocam em risco todo o objetivo educativo; o terceiro se trata das ações em sala de aula ou demais espaços escolares, às quais todos os esforços são empregados para um determinado fim; e por último o replanejamento, momento de avaliação e reflexão sobre nossas ações, Libâneo (1994, p. 225) enfatiza que “[...]o professor está sempre organizando e reorganizando seu trabalho”, para tanto, precisamos ter flexibilidade a fim de alcançar nossos objetivos, pois não é possível prevermos os resultados antes de colocar o planejamento em prática.

Apresentarei momentos peculiares selecionados por mim, experiências vivenciadas em duas etapas diferentes da Educação Básica, que contribuíram para fomentar nosso desenvolvimento enquanto futuros professores, tendo em vista que o objetivo do estágio é

promover práticas reflexivas que estimulem as ações transformadoras, fiz a seleção de algumas atividades, pois durante três anos muitas foram desenvolvidas.

3.1. Ensino Fundamental

No ano de 2017, iniciamos no projeto atuando no Ensino Fundamental, nesta fase eu e os outros bolsistas nos identificávamos com este segmento, devido a atuação em outros estágios. Durante essa fase acreditávamos que era mais fácil nos comunicar com os alunos em virtude da proximidade da linguagem, por conjecturarmos que pelo fato de eles terem um tempo maior de concentração, teriam mais facilidade para nos entender, e que assim teríamos facilidade para nos expressarmos.

No início, o nome do projeto era “Ética e Inclusão Escolar” e nosso objetivo era o trabalho com a inclusão de maneira mais ampla, pois é uma realidade presente no contexto escolar, os temas propostos para trabalharmos eram: respeito, identidade, diferenças. Uma vez que “A inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas os alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral” (MANTOAN, 2015, p. 28).

O objetivo das primeiras atividades foi o reconhecimento e valorização do outro, conforme Mantoan (2015, p. 84) “Todos somos sujeitos únicos, singulares, heterogêneos”, a partir das diferenças é possível respeitar as singularidades. Trabalhamos a atividade “o feitiço virou contra o feiticeiro”, na qual organizamos os alunos em roda, orientando que cada um deveria escrever em um papel uma tarefa que queria que o colega fizesse, em seguida faria a leitura do feitiço, porém o feitiço se voltava para o próprio feiticeiro e ele teria que realizar a tarefa que escreveu. Trazendo como reflexão a ideia de respeitar o próximo, uma vez que não devemos fazer aos outros, aquilo que não queremos que façam com a gente. Para finalizar essa atividade utilizamos a música “Você vai gostar de mim”, a coordenadora nos ajudou com a interpretação da letra, para que assim a bolsista surda participasse.

Libâneo (2008, p. 219), considera que “o papel do coordenador pedagógico é de monitoração sistemática da prática pedagógica dos professores, sobretudo mediante procedimentos de reflexão e investigação”, no princípio tivemos um pouco de dificuldade para planejar, pois estávamos no segundo semestre da Universidade. Com o acompanhamento, apoio

e instruções da coordenadora, que neste período inicial era a professora Roseli, conseguimos, planejar e replanejar as atividades de acordo com as peculiaridades da escola.

Planejamos uma atividade com o tema “as diferentes formas de comunicação”, com o objetivo demonstrar aos alunos que existem diversos meios de comunicação, como havia uma bolsista surda em nosso grupo demos enfoque à Libras. Escolhemos a temática “animais”, os alunos deveriam fazer a mímica do animal, e assim que o grupo adivinhasse qual era o animal a graduanda surda ensinaria o sinal em Libras e assim se procedeu. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), destaca em sua terceira competência específica de linguagem no Ensino Fundamental, que é necessário:

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital -, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação (BRASIL, 2018, p. 9).

Como os alunos tinham curiosidade, utilizamos a Libras para que assim pudessem perceber a diferença entre a Língua Portuguesa e a Libras. Ensinamos o alfabeto manual e os números, dividimos os alunos em três grupos acompanhados de dois bolsistas, e em seguida estimulamos os alunos a um diálogo através da apresentação do seu nome e sua idade em Libras, porquanto:

No Brasil com a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, oficializou-se também a Língua Brasileira de Sinais (Libras), tornando possível, em âmbito nacional, realizar discussões relacionadas à necessidade do respeito às particularidades linguísticas da comunidade surda e do uso dessa língua nos ambientes escolares (BRASIL, 2018, p. 70).

Em virtude da presença da bolsista surda, tornava-se necessária a discussão e uso da Libras no ambiente escolar, levando a uma mudança na coordenação e alteração no nome do projeto para “Ética e Inclusão Escolar: falando com as mãos”, dando um novo rumo para as atividades no ano de 2018. A partir desse momento começamos a planejar atividades com abordagem bilíngue (Libras – Língua Portuguesa) e que trabalhassem as diferenças de maneira abrangente.

No ano de 2018, retornamos para escola na qual atuamos em 2017, para que pudessemos dar continuidade e finalizar as ações anteriormente iniciadas. Como já

conhecíamos o contexto escolar, planejamos atividades que trabalhassem o respeito, pois os alunos tinham dificuldade em respeitar uns aos outros. Iniciamos com a construção do “mural do respeito”, a proposta da atividade, era a construção de um mural após algumas reflexões importantes sobre a temática, perguntamos o que era respeito para cada um deles e assim que respondessem a pergunta iam até o mural para escrever a palavra indicada por eles como representativa a este tema. Durante essa atividade um dos alunos queria escrever “sem agressão física”, ele perguntou se a palavra “física” se escrevia com “s” ou “z”, então perguntei o que ele achava e ele respondeu que com a letra “s”, alguns colegas começaram a se manifestar e argumentar que se escrevia com a letra “z”, pois tinha som de “z”. Escreviam a palavra e em seguida ensinávamos o sinal. Sobre este momento descrito, Silva e Morais (2007, p. 68), ressaltam que “Os alunos devem ter a oportunidade de expressar suas dúvidas sobre como se escrevem as palavras [...]”, é importante que os alunos duvidem daquilo que escrevem, para que assim possam aprender a escrever de maneira reflexiva.

Para dar sequência na atividade “mural do respeito”, fizemos a brincadeira “telefone sem fio em Libras”, organizamos os alunos em fila, todos de costas uns para os outros, sendo que o último deveria escolher um sinal que aprendeu durante a atividade, tocar nas costas de quem estava à frente e mostrar-lhe o sinal que deveria ser percebido e repassado adiante, e assim todos deveriam fazer até chegar no primeiro colega, o qual deveria reproduzir o sinal e dizer qual era. Para finalizarmos a atividade, explicamos aos alunos que era necessário que eles respeitassem uns aos outros, pois o desrespeito pode magoar, gerar brigas, e que a partir daquele momento eles deveriam pensar antes de agir.

Após alguns meses fomos transferidos para outra escola, antes de iniciarmos as atividades tivemos uma reunião com a diretora responsável pelo período integral, nossa coordenadora, que neste ano passou a ser a professora e intérprete de Libras Viviane, explicou sobre o projeto e sua proposta. A diretora nos apresentou o espaço escolar, o oficinairos, e os funcionários, explicou que a escola apresentava um contexto diferente e diversificado, pois tinha parceria com uma escola de educação especial que ficava bem próxima e que no período da manhã havia uma aluna surda. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDB), no seu Capítulo V, sobre a Educação Especial:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2013, p. 24).

Entretanto, a escola a qual a diretora dissera ter parceria, não era de rede regular, mas especial ou exclusiva.

Diante desse novo contexto, precisamos contribuir não para integração dos alunos, mas sim para sua inclusão, pois na maioria das vezes a inserção desse aluno é confundida com sua inclusão dentro desse espaço. Mantoan (2015), esclarece que:

O objetivo da integração é inserir um aluno, ou um grupo de alunos, que foi anteriormente excluído. O mote da inclusão, ao contrário, é o de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar. As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos, estruturado em função dessas necessidades (MANTOAN, 2015, p. 28).

Portanto, é importante que tenhamos essa ideia esclarecida uma vez que temos o dever de promover ações inclusivas, já que todos têm direito ao acesso integral à educação e esta é dever do Estado e da família (BRASIL, 1998).

Nesta escola, após as observações da realidade escolar, iniciamos as atividades com a apresentação do projeto e dos nossos nomes, perguntamos o nome e a idade de cada um dos alunos e dosicineiros. Através de nossas primeiras experiências em outra escola, repensamos nossas ações a fim de incluir a todos que fizessem parte do corpo escolar, assim como Freire (1996) preconiza, deste modo, tivemos uma determinada ação anteriormente e por refletimos criticamente sobre esta ação, repensamos sobre como deveríamos fazer, visto que, pelo fato de em nossas experiências na primeira escola que atuamos não conseguimos estabelecer tantas parcerias com osicineiros como gostaríamos, tomamos uma nova postura, buscando envolvê-los nas atividades.

Pensando na comunicação que os alunos ouvintes poderiam ter com a aluna surda desta escola, optamos por começar a trabalhar com o alfabeto manual, durante nossas reuniões de planejamento todos nós bolsistas do projeto construímos vários alfabetos moveis de Libras, para que a crianças pudessem manipular durante os aprendizados. Primeiro apresentamos cada letra do alfabeto em uma folha de sulfite A4 plastificada, em seguida dividimos a turma em quatro grupos, acompanhados cada um de um de nós bolsistas, os alunos deveriam montar o

nome com o alfabeto móvel e na sequência se apresentarem aos colegas. O grupo que acompanhei havia um autista, foi um momento muito enriquecedor, achei que o aluno teria dificuldade para realizar a atividade, porém ele soletrava o nome em Libras com muita agilidade e ajudava aos colegas com a configuração de mão para que fizessem o próprio nome. Nossa postura enquanto professor, ou futuro professor, nestes momentos é de extrema relevância, uma vez que nossa intervenção pode influenciar diretamente na construção da aprendizagem. Orrú (2009) ressalta que:

Nesse processo de mediação, o saber do aluno, enquanto sujeito ativo é muito importante na formação de seu conhecimento. O ensino é compreendido como uma intervenção repleta de intencionalidade, inferindo nos processos intelectuais, sociais e afetivos do aluno, visando à construção do conhecimento (ORRÚ, 2010, p. 09).

E ainda, de acordo com Carvalho (2012), Vygotsky traz um conceito chamado Nível de Desenvolvimento Potencial, que é a capacidade de resolver um problema com a ajuda de outra pessoa, ou seja, foi a partir do auxílio do aluno autista que os demais alunos conseguiram soletrar o nome em Libras.

Para construirmos com os grupos um “mural da identidade”, com a finalidade de refletir o modo como as crianças se enxergavam, para nos nortear em nossas próximas ações, na reunião de planejamento recortamos bonecos feitos de cartolina branca. Iniciamos a atividade entregando um boneco para cada um dos alunos, explicamos que deveriam pintar o boneco como eles imaginavam a si mesmos, para que depois se apresentassem e aprendessem novos sinais relacionados à esta atividade. Os resultados foram muito interessantes, pois a todo momento perguntávamos aos alunos o que e por que estavam desenhando a roupa, a cor do cabelo, os acessórios, mediávamos para que eles se expressassem. Durante a atividade um dos alunos me chamou, explicando que o colega o chamou de “menininha”, pois o seu boneco usava brincos. Perguntei ao aluno o porquê havia dito aquilo, ele explicou que o pai disse que apenas meninas usavam brincos, aproveitei o momento para explicar que não devemos em momento algum desrespeitar as pessoas pela cor da pele e do cabelo, pelos acessórios e demais coisas que percebemos, porque todos somos diferentes.

Mantoan (2015, p. 35), afirma que “O direito à diferença nas escolas descontrói, portanto, o sistema atual de significação escolar excludente, normativo, elitista, com medidas e seus mecanismos de produção da identidade e da diferença. É exatamente neste ambiente que

os estereótipos construídos pela sociedade, pode ser desconstruído, sem que o outro seja menosprezado ou excluído

Neste período de atuação no Ensino Fundamental, tivemos um pequeno conflito em nosso grupo, precisamos solicitar a intervenção da nossa coordenadora, pois não gostaríamos que o trabalho fosse prejudicado. A coordenadora marcou uma reunião com todos nós e pediu que cada apresentasse aquilo que estava nos incomodando ou atrapalhando nossas atividades, as relações em grupo, pois aquela reunião era para crescimento e melhoria do projeto e não para expor ou prejudicar alguém. Vasconcellos (2009, p. 88), considera que “a atuação do coordenador pedagógico se dá no campo da mediação”, a postura da coordenadora como mediadora do conflito nos conduziu a conversarmos e buscarmos uma solução para o problema.

Nesta escola que estávamos atuando, muitos dos alunos que estudavam na sala da aluna surda no período da manhã, perguntavam alguns sinais para a bolsista surda. Em um dos meus encontros com a professora desta aluna, relatou que os alunos estavam interagindo mais com ela, que faziam a apresentação dos sinais que haviam aprendido no projeto e que isso promoveu uma mudança significativa em sala de aula. Charlot (2003, p. 24) afirma que “A criança tem uma atividade no mundo e sobre o mundo, na escola e fora da escola”, é imprescindível que vejamos a criança como agente direta sobre o mundo, podendo contribuir para sua transformação.

Estes diferentes espaços escolares do ensino fundamental permitiram que entendêssemos que cada escola apresenta um contexto, que cada indivíduo, independente de suas condições é único, que precisamos buscar diferentes estratégias para inclusão e respeito às diferenças.

Figura 5 - Construção do mural do respeito



Fonte: acervo da autora (2018)

Figura 6- construção dos bonecos da identidade



Fonte: acervo da autora (2018)

3.2. Educação Infantil

No ano de 2019 aconteceu nossa transição do Ensino Fundamental para a Educação Infantil, foi um momento desafiador para nosso grupo, todos ficamos assustados, pois no período de um ano e meio tivemos contato apenas com alunos do Ensino Fundamental. Nesta fase buscamos ajuda inúmeras vezes nos livros, com os bolsistas que já tinham experiência na educação infantil, com a coordenadora do projeto, da coordenadora com a equipe pedagógica do Núcleo de Gestão de Convênios - NUGEC, com as professoras da Universidade, realmente naquele momento nos sentimos aflitos, pois:

Uma consequência do isolamento dos professores individuais e da falta de atenção para o contexto social do ensino, no desenvolvimento do educador, é que este passa a ver seus problemas como exclusivamente seus, sem relação com os outros professores ou com a estrutura e os sistemas escolares (ZEICHNER, 2003, p. 45).

Havia em nós a consciência de que não podíamos trabalhar de maneira individualizada, pois quando se tem uma equipe o problema não é exclusivamente seu, mas sim de todos aqueles que compõem a equipe, desde bolsistas, até os coordenadores.

No entanto, deveríamos lidar com a nova realidade e iniciamos nesta escola de Educação Infantil apresentando o projeto para a coordenadora da escola, ela nos apresentou o espaço escolar, as professoras e as Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADIs). Nossa coordenadora explicou que no dia seguinte iríamos à escola para observar as salas de aulas para que assim pudéssemos preparar nossas atividades, nos passou um roteiro do que iríamos observar e explicou que faríamos esta observação durante a primeira semana. A coordenadora da escola foi muito acolhedora e nos orientou a nos dividirmos e visitarmos as salas de dois em dois, pois as crianças perdiam a atenção com facilidade.

No dia seguinte fomos para escola para fazer observação, assim que entramos passamos em frente a uma sala de maternal I e ouvimos/vimos que uma criança começou a chorar, em questão de segundos diversas crianças começaram a chorar, ficamos desesperados e perguntamos uns aos outros o que estávamos fazendo ali. Naquele momento mais uma vez a

teoria de Wallon (1968), se confirmava de que a emoção tem o poder contagiante, ou seja, o chora daquele aluno afetou e impulsionou os outros a chorarem também.

Na semana seguinte retornamos à escola para desenvolver as atividades planejadas, iniciamos a aula ensinando a música que escolhemos para acolhida “Boa tarde, tudo bem? ”, cantada em língua portuguesa e Libras, e a repetimos algumas vezes, pois seria uma música que faria parte da nossa rotina, assim que entrássemos na sala de aula.

Boa tarde, boa tarde! Tudo bem? Eu estou contente, eu estou contente em te ver, em te ver! (registro de diário de campo, 2019).

Depois preparamos uma pequena contação de história para trabalharmos os sinais das palavrinhas mágicas (desculpa, por favor, obrigada, de nada) e o respeito, usamos apenas movimentos e expressões, porém a atividade levou menos tempo do que imaginávamos e ficamos de mãos atadas. Ao relatar este dia em meu diário de campo, o intitulei como “desastre”, pois para mim aquele dia e as aula havia sido um desastre.

Montamos uma pequena contação de história “Dividir sim, brigar não”, eram dois alunos começam a brincar, depois um queria o brinquedo do outro, a professora aparecia e dizia que não poderia brigar, pois eram amigos. Depois ela explicava que era necessário pedir desculpas, pedir por favor para o amiguinho emprestar o brinquedo, e também agradecer. Os alunos tiveram um pouco de dificuldade no começo depois com ajuda da professora que começou a narrar a história eles conseguiram compreender (registro de diário de campo, 2019).

Mas uma vez recorremos a ajuda das coordenadoras, e elas explicaram que o tempo de concentração deles era curto, que precisaríamos planejar mais de uma atividade, de acordo com o Referencial Curricular Nacional (1988, p. 73) “A rotina pode orientar as ações das crianças, assim como dos professores, possibilitando a antecipação das situações que irão acontecer”. A partir desse momento começamos a repensar e replanejar nossas atividades estabelecendo uma rotina, para que pudéssemos alcançar nossos objetivos.

Durante nosso planejamento as atividades foram pensadas em um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento da educação infantil trazidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia (BRASIL, 2018).

Começamos a trabalhar com os alunos os sinais das cores e para tanto, utilizamos um tapete sensorial construído com papel pardo, nele havia várias mãos, três cores e texturas diferentes, os alunos aprendiam os sinais enquanto exploravam o material. Cunha (2011, p. 33), nos orienta que “[...]é interessante oferecer às crianças objetos construídos com diferentes materiais, de diversas texturas, consistências, volumes, tamanhos, pesos, formas e cores”. No decorrer da atividade os alunos mediam a própria mão, nos moldes de mão do tapete e diziam se era grande ou pequena, elas deram um novo significado e rumo. Conforme o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998, p. 71), “As crianças exploram os objetos, conhecem suas propriedades e funções e, além disso, transformam-nos nas suas brincadeiras, atribuindo-lhes novos significados”.

Para fechamento da atividade das cores, decidimos construir um mural das mãos com cada uma das salas, os alunos faziam o sinal da cor escolhida então pintávamos a mão deles e eles carimbavam no papel pardo. O objetivo era que eles explorassem o próprio corpo, as cores, e trabalhar a identidade, pois cada sala é uma e cada criança é única.

Em outra atividade, ensinamos aos alunos a música ‘a dona Aranha’ em Libras, Joly (2002, p. 227), afirma que “[...] a música pode trazer muitos benefícios para o desenvolvimento da criança”. O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, considera que devem ser desenvolvidas algumas capacidades nas crianças, entre elas:

utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas idéias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva; (BRASIL, 1988, p. 63).

Desenvolvemos a música com uma abordagem bilíngue (Libras – Língua Portuguesa), explicamos a música parte a parte para facilitar a aprendizagem e em todos os momentos enfatizamos as expressões, pois o que determinava alguns sinais eram as expressões, de maneira lúdica pudemos explorar os medos de cada aluno. Uma vez que:

O processo de aprendizagem deve ser prazeroso para todos os envolvidos. Enquanto canta, o professor deve manter o contato visual com a criança, explicar os significados das palavras da canção e incentivá-la a dramatizar o contexto em que está inserida (JOLY, 2002, p. 229).

Para finalizarmos a atividade, fizemos aranhas de papel pardo e os alunos pintaram e cada deles colocaram um nome em sua aranha, enquanto nós bolsistas participávamos deste processo. Joly (2002, p. 230), salienta que “A interação do adulto com a criança é muito importante no processo de aprendizagem, portanto é aconselhável que o professor participe de todas as atividades propostas para a seus alunos”, durante interação nós perguntávamos qual era o sinal das cores que eles haviam usado, qual o nome da aranha, quantos anos ela tinha, o que ela gostava de fazer.

Depois de alguns meses fomos transferidos para outra escola, neste período já havíamos nos adaptados ao trabalho com a educação infantil, de acordo com Malavasi (2000, p. 43), quando vivemos uma experiência “[...]algo muda; há outro olhar; uma nova forma de viver um acontecimento”, tivemos um novo olhar para planejar e replanejar atividades.

Planejamos uma contação de história para que os alunos soubessem como os pais da bolsista descobriram que ela era surda com o objetivo de aprender as diferenças e o sinal de surdo e ouvinte. Separamos os materiais necessários, e fizemos a divisão dos personagens, pois já havíamos tido uma experiência de contação na outra escola e os alunos ficaram dispersos e não entenderam muitas coisas. Partindo da nossa experiência achamos que os alunos, em especial o maternal I, não ficariam atentos e teriam dificuldade para nos entender, mas para nossa surpresa os alunos ficaram atentos e interagiram do início ao fim. No momento em que explicamos o que era surdo os alunos apontavam para bolsista surda, e quando explicamos o que era ouvinte eles apontavam para eles mesmos. Uns dos primeiros Campos de Experiências destacado na Base Nacional Comum Curricular é:

O eu, o outro e o nós – É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista.[...]Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos (BRASIL, 2018, p. 40).

Essa contação permitiu que os alunos interagissem uns com os outros, com cada um de nós bolsistas, criando uma situação problema que os levassem a pensar e percebendo que existem pessoas diferentes.

Fizemos uma adaptação da música “seu Lobato”, pois tínhamos a presença de um homem em nosso grupo, então planejamos trabalhar os sinais em Libras dos animais através da música. Iniciamos a atividade perguntando se eles sabiam que o bolsista tinha um sítio, que nesse sítio haviam muitos animais e se eles imaginavam quais eram os animais, utilizamos nossa criatividade e permitimos que eles usassem a deles. Joly indica que o professor “Use a criatividade da sala de aula. Cante em vez de falar. Faça gestos para se comunicar; use dramatização e expressão facial. A criança aprender melhor quando há alegria envolvida no processo” (JOLY, 2002, p. 228).

Em nossa última aula nesta escola, uma aluna da Etapa II, com idade entre 5 ou 6 anos, se sentou do meu lado e disse que ela e mais três amigos brincavam de “tios de Libras”, que ela fingia ser eu, e que o outros três eram os outros tios. Este foi um momento muito marcante, pois os alunos estavam observando não apenas nossas ações, mas cada um deles buscou características semelhantes à nossa para selecionar as crianças que pareciam conosco para serem os nossos representantes mirins, a aluna que brincava de ser eu era morena e tinha o cabelo escuro e longo, o menino cortou o cabelo para ficar igual ao bolsista, a outra tinha a pele branca e os cabelos todos cacheados e a última representante fez trancinhas no cabelo para ficar parecida com a bolsista surda. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil:

[...]para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhes novos significados. Essa peculiaridade da brincadeira ocorre por meio da articulação entre a imaginação e a imitação da realidade. Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das idéias, de uma realidade anteriormente vivenciada (BRASIL, 1998, p. 27).

Ao passo que:

Para brincar é preciso que as crianças tenham certa independência para escolher seus companheiros e os papéis que irão assumir no interior de um determinado tema e enredo, cujos desenvolvimentos dependem unicamente da vontade de quem brinca (BRASIL, 1998, p. 28).

Partindo das orientações do Referencial Nacional Curricular para Educação infantil, foi possível identificar que os alunos tinham se apropriado de detalhes, falas, sinais, que de maneira independente cada um escolheu o bolsista que iria imitar.

Este contato com a educação infantil permitiu que os estereótipos já existentes em nossa mente fossem quebrados, que refletíssemos sobre a experiência vivida trazendo uma mudança de pensamento, e a oportunidade de planejar e replanejar nossas ações, com intenção de melhorarmos a nossa prática.

Figura 7 - Primeira aula na educação infantil: tapete sensorial



Fonte: acervo da autora (2019)

Figura 8 - Construção do mural das cores



Fonte: acervo da autora (2019)

3.3. As Principais transformações percebidas durante o projeto

Ao longo dessa trajetória todos nós bolsistas fomos transformados através de experiência, interação, estudos, pesquisas e formações. Vivenciamos situações que não esperávamos e assim cada um foi modificado de forma singular, experiência que só foi possível viver porque cada um de nós nos permitimos. Freire ressalta que ser gente é ser inacabado e isso nos permite aprendermos uns com os outros e não com a experiência do outro. “Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado” (FREIRE, 1996, p. 23).

No ano de 2019, recebemos uma nova bolsista em nosso grupo, pois uma bolsista havia sido transferida para outro projeto. Eu e os outros dois bolsistas estávamos trabalhando juntos desde 2017, então foi possível acompanhar as transformações de perto.

O bolsista homem era muito tímido, afinal é raro ver homens em um curso de pedagogia e atuando com crianças, para ele ser o único homem no grupo sentia-se um pouco

inseguro e tímido devido aos estereótipos impostos pela sociedade. Apesar de toda timidez, a experiência do bolsista na educação infantil exigiu que ele fosse mais expressivo, literalmente o tirou da zona de conforto pois o uso das músicas, brincadeiras, a faixa etária que precisava de uma postura diferenciada, ou seja, mais afetiva. Com a presença masculina nestes espaços, as crianças queriam se aproximar, conversar, queriam atenção, outras até choravam, pois queriam ficar no colo dele. Garcia (1999, p. 115), salienta que “[...] o professor deverá adaptar-se ao meio onde tem que exercer a sua função, para compreender as necessidades que apresenta e poder responder com eficácia as exigências desse meio”. Estes fatores contribuíram imensamente para que o bolsista perdesse a timidez e percebesse a necessidade de interagir com as crianças, desenvolvendo suas expressões e afetividade.

A nova bolsista não teve muita dificuldade em se adaptar ao grupo, pois nossa intenção era que ela se desenvolvesse no uso da Libras e que tivesse a liberdade de interagir conosco, pois éramos um grupo. Como o grupo tinha um bom desenvolvimento na Libras, a nova bolsista rapidamente começou a aprender os sinais e a tentar se comunicar com a bolsista surda sem a nossa ajuda. Garcia (1999, p. 58), afirma que “[...] os elementos do ambiente influenciam os seus colegas, assim como sua própria concepção e motivação para aprender”. Quando iniciamos as atividades na escola sempre fazíamos a apresentação do projeto para os alunos, geralmente eu interpretava e soletrava o nome de cada um para que a bolsista surda pudesse participar de tudo. A nova bolsista me surpreendeu ao perguntar se ela poderia soletrar o nome dos alunos para bolsista, a partir desse momento ela começou a participar do projeto e das atividades de maneira ativa.

Sempre tive um pouco de dificuldade nas questões afetivas com crianças da educação infantil, quando entrei nas salas evitava muito contato com as crianças, não gostava muito de abraçar, beijar ou pegar no colo. Mas durante poucos meses comecei a compreender a importância do afeto, do cuidar, do olhar nos olhos da criança, o quanto isso interfere no processo de desenvolvimento, para que criança aprenda é necessário que ela se sinta segura. Nascimento e Pacheco (2015, p. 90) salienta que “A reflexão possibilita aos professores a compreensão de suas crenças e suposições, guiando sua prática em busca das metas estabelecidas”. Assim que percebi a importância disto, minha postura e meu olhar foi modificado, pude perceber que os cuidados são atributos indispensáveis para o processo de ensino e aprendizagem da criança.

A bolsista surda acreditava que teria dificuldade para conversar com os alunos, porém durante alguns anos de projeto e experiência, ela percebeu que a curiosidade dos alunos os levava a tentar se comunicar com ela sem a nossa ajuda. Segundo Freire (1996, p. 41), “Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas”. A partir desses momentos ela começou a se posicionar de maneira autônoma, quando os alunos estavam fazendo bagunça, ou não estavam prestando atenção na aula ela rapidamente fazia algum sinal e os alunos a respeitavam. Como por diversas vezes algumas alunas da educação infantil só paravam de chorar se a bolsista as pegasse no colo, só faziam o sinal se ela olhasse para eles e mostrasse o sinal, ou seja, ela passou a se comunicar com os alunos sem barreiras, as crianças pediam para ir ao banheiro e beber água em Libras, pois a compreendiam com mais facilidade do que os adultos.

Nós sempre corrigimos nossas ações, a partir da crítica construtiva um do outro, se um percebia que o outro havia tido uma postura inadequada, rapidamente olhávamos uns para os outros ou conversávamos ao final da aula. Assim como nossa postura em relação aos planejamentos e as estratégias desenvolvidas durante as atividades, sempre conversávamos e apontávamos aquilo que precisava ser melhorado, que as estratégias precisavam ser modificadas ou que precisávamos replanejar. Freire (1996), afirma que podemos amadurecer ou não, que as experiências diárias servem para nos transformar, porém nós temos a liberdade de escolher amadurecer ou não.

A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade (FREIRE, 1996, p. 41).

Esses dois anos e meio, permitiram a nós bolsistas um pensar e repensar de nossas práticas, o trabalho com a inclusão tem sido um grande desafio nos dias atuais, visto que os professores se sentem despreparados para trabalhar com os alunos que possuam algum tipo de deficiência, o contato com a inclusão, permitiu-nos compreender os indivíduos em suas particularidades. O contato com a surdez despertou a sensibilidade, uma vez que a evolução na Libras poderá me aproximar de alunos surdos, pois é nosso papel enquanto professores planejar aulas adequadas a todos. No começo foi um grande desafio a interação entre ouvintes e surda,

pois eu precisava fazer o uso do celular para me comunicar. No decorrer desses anos, me ganhei maior fluência na Libras com o contato intercultural, e atualmente faço a voz e interpreto para a bolsista surda. Foi a partir do trabalho em equipe que fizemos trocas e modificamos nossas ações, somente por intermédio da experiência e da ação que podemos ser transformados em meio a esse processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os objetivos propostos para este trabalho foram alcançados, sobretudo refletir sobre os impactos gerados por um projeto de extensão universitária intercultural entre bolsistas ouvintes e surda na vida de professores iniciantes. Destaca-se nesta reflexão que muitos licenciados e professores recém-formados afirmam que a prática é totalmente dicotômica em relação a teoria. O propósito de identificar quais as contribuições que o projeto “Ética e Inclusão Escolar: falando com as mãos” para docentes iniciantes foi atingido, pois este proporcionou grandes transformações em nós futuros docentes, contribuiu para que exerçamos a profissão de forma consciente, de maneira que a teoria ilumine a nossa prática.

A lei estabelece que é dever da família e do Estado proporcionar uma educação de qualidade, mas como ofertar tal educação se muitos não se sentem seguros para ensinar? Se não conseguem visualizar o real significado dos estágios? Durante três anos na licenciatura em pedagogia, pude presenciar muitas angústias vivenciadas por colegas de sala de aula, pessoas que se sentiam inseguras e outras desesperadas ao perceber que estavam praticamente formadas e estariam em uma sala de aula como docente.

Concordo com Moreira e Candau (2007), quando visualiza a escola como lócus de aprendizagem, pois é ali que encontraremos desafios, o estágio é uma das fases necessárias para o desenvolvimento das práticas pedagógicas, cabe a nós futuros professores percebermos o seu real valor. Os anos de atuação no projeto, foram fundamentais para minha formação e direcionamento futuro, pois nossa formação não termina a partir do momento que recebemos nosso diploma, esta oportunidade me fez refletir e repensar minhas práticas passadas, presentes e futuras. Um dos pontos primordiais para a construção desse trabalho foram meus diários de campo, uma das exigências colocadas pelo Núcleo de Gestão de Convênios – NUGEC e reforçado pela nossa coordenadora. Não conseguia visualizar o diário como um objeto burocrático, para mim era um objeto de reflexão, indagações, questionamentos sobre a minha prática e postura em sala de aula.

Para que possamos ofertar oportunidades aos nossos futuros alunos, nós licenciados precisamos de uma boa formação inicial. E foi exatamente isso que a participação no projeto trouxe, a possibilidade de imergirmos no cotiado escolar, diante do fazer, levando a entrar em contato com o encontro entre a teoria e a prática, fazendo com que eu analisasse todo esse

trajeto. O encontro intercultural entre ouvintes e surdos que o projeto “Ética e Inclusão Escolar: falando com as mãos” proporcionou a nós bolsistas, foi de extrema valia para minhas futuras ações em sala de aula, pois como falaremos do sujeito surdo se não o conhecemos? Se não compreendemos sua língua e cultura? Como poderemos pensar em metodologias e estratégias, se nem ao menos conseguirmos nos comunicar? Assim, foi possível perceber o despreparo de muitos professores diante de alunos surdos, os quais se afastam, transferindo sua responsabilidade para intérpretes. Quando o docente ignora e não respeita as condições do sujeito, sem perceber ridiculariza e interfere em seu processo de ensino e aprendizagem, pois o meio tem total influência no desenvolvimento. Visto que a carga horária da disciplina de Libras na graduação é bastante reduzida, este contato possibilitou a compreensão da cultura, de terminologias, da importância do uso de recursos visuais, a compreensão da estrutura da Libras, e de que a aquisição da língua portuguesa escrita não acontece de maneira natural com ocorre com a língua de sinais.

Outro ponto chave foi o conhecimento da inclusão de forma mais ampla, a oportunidade de estagiarmos em uma escola regular que tinha parceria com uma escola de educação especial, foi enriquecedor, pois ali encontramos um ambiente inclusivo diversificado. Trazendo a tomada de consciência de que não basta que esse sujeito esteja em sala de aula, são necessárias estratégias que o inclua nas atividades e o ajude a se desenvolver, entretanto grande parte dos professores se queixam que não tiveram “capacitação”, para atuarem com alunos com deficiência ou surdos. É possível identificar o quanto a educação inclusiva ainda é precária e apesar de a disciplina de educação especial ser ofertada pelo curso de licenciatura, os professores ainda se sentem perdidos diante da inclusão, acabando por confundir, como afirma Mantoan (2015), integrar com incluir.

As formações oportunizadas pelo NUGEC e pela coordenadora do projeto, aprimorou as concepções teóricas aprendidas nas aulas, aclarando nossas práticas, nossa postura, nossos planejamentos, reuniões, resoluções de conflitos, pois se não houver formação, nossas ações enquanto professores ficaram estagnadas.

Também a atuação de forma direta com os alunos durante o desenvolvimento das atividades, contribui com a construção de um repertório significativo, gerando autonomia e segurança, pois esta formação inicial imersa nas atividades do projeto nos permitiu aperfeiçoarmos nossas práticas diariamente no cotidiano escolar.

Esta participação durante todo nosso período de formação inicial no projeto “Ética e Inclusão Escolar: falando com as mãos”, foi o encontro com o que Freire (1996), chamaria de práxis, que nada mais é do que a reflexão acompanhada de uma ação, que resulta na transformação e melhoria de nossas práticas. Foi por meio dos meus registros no diário de campo, que pude analisar os impactos em nossa vida ao longo destes três anos, a quebra dos pré-conceitos que tínhamos a respeito da educação infantil, a consciência de que cada contexto e ser humano é singular, independentemente de suas “semelhanças”, e que para alcançar nossos objetivos teremos que planejar, repensar e replanejar, e isso dependerá da nossa postura.

Concluo o presente trabalho, ratificando que os professores iniciantes devem ser inseridos no contexto escolar de forma concreta, por meio de projetos para que assim encontre na teoria fundamentos para suas próprias práticas, uma vez que, aprendemos mais quando encontramos relação entre ambas. O professor aprende quando interagem com a realidade, quando a questiona, e uma das maneiras eficazes é por meio da participação em projetos de extensão que exijam autonomia e reflexão, para que os sujeitos sejam preparados e se sintam mais seguros ao iniciarem sua profissão.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, v. 3, 1988.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, v. 1, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília : MEC, 2018. 600 p. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 9 Dez. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: temas transversais e ética. Brasília: MEC/SEF, 1997. 146 p.

BRASIL. **Constituição**. República Federativa do Brasil de 1988. Dos Princípios e Fins da Educação Nacional. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 9 Dez. 2019.

BUSATTO, C. **Contar e Encantar**: pequenos segredos da narrativa. Petrópolis: Vozes, 2003.

CAETANO, J. F; LACERDA, C. B. de; SANTOS, L. F. dos. Introdução à Libras e Educação de Surdos. In: LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. dos (Org.). **Tenho um aluno surdo, e agora?**. São Carlos: EdUFSCAR, 2013, p. 185 - 200.

CARVALHO, A. M. P. O Ensino de Ciências e a Proposição de Sequências de Ensino Investigativas. In: CARVALHO, A. M. P. de (Org.). **O Ensino de Ciências por Investigação**: condições para implementação em sala de aula. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

CAVALCANTI, J. **Caminhos da Literatura Infantil e Juvenil**: dinâmicas e vivências na ação pedagógica. São Paulo: Paulus, 2002.

CHARLOT, B. O Sujeito e a Relação com o Saber. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de Educadores**: desafios e perspectivas . São Paulo: UNESP, 2003.

CUNHA, S. R. V. da (Org.). **As Artes no Universo Infantil**. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

DALCIN, G. **Psicologia da Educação de Surdos**. Florianópolis, 2009. 65 p. Monografia (Letras-Libras) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. Disponível em: http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoPedagogico/psicologiaDaEducaoDeSurdos/assets/558/TEXTOBASE_Psicologia_2011.pdf. Acesso em: 6 Dez. 2019.

DOHME, V. **Técnicas de Contar História**. 1. ed. São Paulo: Vozes, 2010.

FERREIRA-BRITO, L.. **Por uma gramática de língua de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro UFRJ, 1995.

FREIRE, P. **A Importância do Ato de Ler** : em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P.. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCIA, C. M. **Formação de Professores**: Para uma mudança significativa. Portugal: Porto, 1999.

GESSER, A. **Libras? que Língua é Essa?** : crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. 17. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GODOI, E. Sinais Icônicos e Arbitrários, Produção de Texto em Língua de Sinais Escrita de Sinais. In: GODOI, E.; LIMA, M. D; ANDRADE, V. A. B (Org.). **Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS**: a formação continuada de professores. Uberlândia: EDUFU, v. 3, 2016. 362 p. cap. V, p. 287 - 362. (Educação especial e Inclusão Escolar: políticas, saberes e práticas).

GOLDFELD, M. **A Criança Surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. 7. ed. São Paulo: Plexus, 2002.

HOUAISS, A; VILLAR, M. de S; FRANCO, F. M. de M. **Pequeno Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. São Paulo: Moderna, 2019.

JOLY, I. Z. L. Vamos Levar a Música para a Escola? Abordagens da Educação Musical no Contexto Escolar. In: PALHARES, M. S; MARINS, S. **Escola Inclusiva**. São Carlos: EdUFCar, 2002. cap. III, p. 225 - 235.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão escolar**: Teoria e Prática . 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

MALAVASI, A. Estágio e Experiência Formativa: encontros e desencontros. In: RIANI, D. C. R; ROCHA, V. H. R. **O Pensar e o Fazer na Formação Docente**. São Paulo: Scortecci, 2000, p. 41 - 48. (Práticas Educativas).

MANTOAN, M. . **Inclusão Escolar**: O que é? Por quê? Como fazer?. 1. ed. São Paulo: Summus, 2015.

MOREIRA, A. F. B; CANDAU, V. M. Currículo, Conhecimento e Cultura. In: BEAUCHAMP, J. (Org) et al. **Indagações Sobre Currículo**. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. cap. 3, p. 17-48.

NASCIMENTO, E. S. do; PACHECO, M. D. R. Estágio Curricular como Instrumento de Reflexão da Prática Docente no Parfor. In: EUGENIO, C. A (Org.). **A Formação de Professores no Parfor**: UNITAU reflexão, debates, experiências. Taubaté : EDUNITAU, 2015. 169 p, p. 87 - 98.

OLIVEIRA, A. C. Alteridade e Identidade: “quem somos”, “quem são” nas vivências de processos migratórios. In: DANTAS, S. D. (Org.). **Diálogos Interculturais** : reflexões interdisciplinares e intervenções psicossociais. São Paulo: São Paulo, Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, 2012. cap. I, p. 85-107. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/pesquisa/grupos-de-pesquisa/dialogos-interculturais/publicacoes/dialogosinterculturais.pdf>. Acesso em: 9 Dez. 2019.

PERLIN, G. T. T. **Histórias de Vida Surda**: Identidades em questão. Porto Alegre - RS:. 93 p. Dissertação (Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre , 1998.

QUADROS, R. M. de ; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira**: estudos lingüísticos . Porto Alegre: ArtMed, 2004.

QUADROS, R. M. de . **O Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Brasília: MEC ; SEESP, 2004. 93 p.

QUADROS, R. M. de; PIZZIO, A. L.; REZENDE, P. L. F. **Língua Brasileira de Sinais I**. Florianópolis, 2009. 39 p. Monografia (Letras - Libras) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

ROCHA, V. H. R. A Prática da Reflexão nas Atividades de Prática de Ensino. In: RIANI, D. C; ROCHA, V. H. R. **O Pensar e o Fazer na Formação Docente**. São Paulo: Scortecci, 2000, p. 21 - 24. (Práticas Educativas).

ROSSI, T. R. de F; LIMA, M. C. M. P. A Surdez. In: PALHARES, M. S; MARINS, S. C. **Escola Inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, 2002. cap. II, p. 113 - 125.

SANTOS, J. L. **O Que é Cultura**. 16. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006. (primeiros passos).

SILVA, A. da; MORAIS, A. G. de. Ensinando Ortografia na Escola. In: SILVA, A. da; MORAIS, A. G de; MELO, K. L. R. de (Org.). **Ortografia na Sala de Aula**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 144 p, p. 61 - 76.

SKLIAR, C. **A Surdez** : um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Medição, 1998.

STROBEL, K. **História da Educação do Surdo**. Florianópolis, 2009. 49 p. Monografia (Letras - Libras) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

THE WORLD CAFÉ COMMUNITY. **Café to go! (Café para Viagem!)**: Um guia simplificado para auxiliar os diálogos durante um World Café. **The World Café**. 2002. 8 p. Disponível em: http://www.theworldcafe.com/wp-content/uploads/2015/07/World_Cafe_Para_Viagem.pdf. Acesso em: 9 Dez. 2019.

VEIGA, I. P. A. Organização Didática da Aula: um projeto colaborativo. In: VEIGA, I. P. A. **Aula**: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papirus, 2008, p. 267 - 298.

WALLON, H. **A Evolução Psicológica da Criança**. Tradução A. M. 1. ed. Brasil: Livraria Martins Fontes, 1968. Tradução de: BESSA.

WEFFORT, M. F. Educando o olhar da observação: direcionando o olhar; aprendizagem do olhar. In: WEFFORT, M. F et al. **Observação, Registro, Reflexão**: instrumentos metodológicos I . São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996, p. 10 - 14.

WEISSMANN, L. **Multiculturalidade, Transculturalidade, Interculturalidade**. Scielo. PUCSP, 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cp/v26n27/04.pdf>. Acesso em: 9 Dez. 2019.

WOODWARD, K. Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da (Org.). **Identidade e Diferença**: A perspectiva dos estudos culturais. Tradução T. T. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 7 - 72. Tradução de: SILVA.

ZABALA, A. **A Prática Educativa**: como ensinar. Tradução E. F. da F. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. 224 p. Tradução de: ROSA.

ZEICHNER, K. M. Formando Professores Reflexivos para a Educação Centrada no Aluno: possibilidades e contradições. In: BARBOSA, R. L. L (Org.). **Formação de Educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003, p. 35 - 54.

Anexo A – Projeto do Ensino Fundamental



Universidade de Taubaté

Autarquia Municipal de Regime Especial

Reitoria

Rua 4 de Março, 432, Centro – Taubaté

PROJETO DE TRABALHO

1. IDENTIFICAÇÃO DO PROJETO

Título: Ética e Inclusão Escolar: falando com as mãos

Professora Coordenadora: Viviane Galvão Botelho Neves

Departamento: Pedagogia

Departamentos envolvidos: Pedagogia

Dia da semana: Segunda – Feira

Horário: 7h 30 às 11h30/ 13h às 17h

Dia da semana: Terça-Feira

Horário: 7h 30 às 11h30/ 13h às 17h

Dia da semana: Quarta-Feira

Horário: 7h 30 às 11h30/ 13h às 17h

Dia da semana: Quinta – Feira

Horário: 7h 30 às 11h30/ 13h às 17h

Dia da semana: Sexta – Feira

Horário: 7h 30 às 11h30/ 13h às 17h

- **Os dias destacados em negrito são os que correspondem aos que os bolsistas estarão em atividade na escola.**

Nº de alunos atendidos: 300

Faixa etária: 6 a 11 anos

Graduandos envolvidos:

Departamento: Letras e Pedagogia

2.JUSTIFICATIVA

A inclusão tem sido um tema frequentemente abordado em sua amplitude, no que tange às questões sociais do indivíduo como ser integral e que, como cidadão precisa participar do meio no qual vive, todavia é necessário destacar que para que ela aconteça na sociedade, apresentá-la de uma forma prática e lúdica em ambiente escolar, faz com que essa experiência se torne significativa às crianças para que incorporem-na abrangendo outros ambientes nos quais participam.

Com a participação de alunos da graduação que são surdos, será utilizada a língua de sinais em todas as atividades planejadas, atendendo às orientações do Decreto Federal nº 5.626/2005 que no capítulo IV, aponta que para que haja inclusão também na comunicação, deve-se “apoiar, na comunidade escolar, o uso e a difusão de Libras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares”, motivando-os em uma educação na perspectiva bilíngue abordando todas as demais diferenças, ampliando o seu repertório para interação. Assim, destaca-se a relevância de, a partir dessa diferença linguística, envolver todos os alunos participantes nesse projeto para trabalharem com sinais elementares em todas as atividades, tornando – se possível entre os alunos do Ensino Fundamental das escolas municipais, o reconhecimento e respeito às diferenças.

3.OBJETIVOS

- Promover a permanência do educando na escola, assistindo-o integralmente em suas necessidades básicas e educacionais, reforçando o aproveitamento escolar, autoestima e o sentimento de pertencimento;
- Proporcionar experiências educativas que levem o aluno a perceber-se como diferente do outro, respeitando a si mesmo e aos outros em suas singularidades, incluindo a linguística e cultural por meio da Língua Brasileira de Sinais - Libras;

- Reconhecer e valorizar a diversidade humana presente no contexto escolar, incentivando adoção de ações educativas inclusivas;
- Estimular o interesse de professores eicineiros na construção de conhecimentos ligados ao tema;
- Fomentar projetos interdisciplinares aproximando temas como diversidade, inclusão e deficiência, representadas em diferentes ações pedagógicas e envolvendo alunos do Programa de Ensino Integral;
- Estimular a implementação de projetos de pesquisa orientados para os temas relacionados a inclusão e diversidade escolar.

4.METODOLOGIA

Organizar e programar atividades em torno do tema Ética e Inclusão escolar e a Libras. Tal projeto poderá incluir-se entre as atividades de diferentes unidades escolares, envolvendo grupos de alunos do Ensino Integral, visando ressaltar entre os envolvidos a importância do respeito ao outro e a necessidade do estabelecimento de relacionamentos fraternos e solidários no contexto educativo. Essa temática poderá ser desenvolvida em diferentes áreas do conhecimento, seguindo quatro eixos: **Conhecendo a realidade escolar; Planejando e desenvolvendo as ações na escola; Refletindo sobre a atividade pedagógica;**

Produzindo e partilhando conhecimentos.

Dentro da escola o trabalho será desenvolvido por meio de brincadeiras, jogos, atividades com músicas, rodas de conversas e dinâmicas englobando os objetivos.

5.DESENVOLVIMENTO DO PROJETO / ALINHAMENTO ESTRATÉGICO		
METAS (De acordo com Plano de Trabalho)	AÇÕES PREVISTAS	RESULTADOS ESPERADOS
<p>1 –</p> <ul style="list-style-type: none"> • Coletar dados que contribuam para um trabalho mais direcionado às necessidades do contexto escolar. <p>2 –</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planejar e colocar em prática atividades planejadas, visando atingir aos objetivos propostos. <p>3 –</p> <ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre as atividades aplicadas e replanejá-las de acordo com a necessidade. <p>4 –</p> <ul style="list-style-type: none"> • Registrar as ações realizadas durante o planejamento e aplicação das atividades no espaço escolar. 	<p>1-Conhecendo a realidade escolar: entendemos este primeiro momento com uma oportunidade para conhecimento mútuo, no qual a equipe do Projeto (coordenadores e bolsistas) deve, em contato com a equipe da Escola, estabelecer expectativas favoráveis em relação às atividades que serão realizadas. Esse momento inclui a apresentação dos bolsistas à direção, alunos e professores, com acompanhamento do professor coordenador, no sentido de tornar claros para os parceiros os objetivos e sentidos da presença dos bolsistas no espaço escolar. Pode compreender, por</p>	<p>1 – Obter dados sobre todo o contexto escolar que permitam o conhecimento das necessidades a serem contempladas no planejamento.</p> <p>2 – Perceber a participação das crianças nas atividades, bem como as primeiras mudanças frente ao reconhecimento das diferenças.</p> <p>3 –</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atingir de maneira mais assertiva os objetivos propostos. <p>4 –</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aprendizado com com os registros e possíveis publicações de relatos de experiências.

	<p>exemplo, as seguintes ações:</p> <p>a. Reunião inicial com a equipe pedagógica da universidade para discussão das atribuições do aluno bolsista e posturas adequadas no ambiente escolar.</p> <p>b. Reuniões iniciais com a equipe pedagógica da escola para apresentação do projeto e discussão de possíveis adequações</p> <p>c. Adequação da proposta de trabalho delineada após discussão com gestores, coordenadores pedagógicos, oficinairos e demais participantes da escola parceira, definindo-se assim um plano de trabalho dos bolsistas.</p> <p>2- Planejando e desenvolvendo as ações na escola: a essa etapa correspondem as seguintes ações:</p>	
--	---	--

	<p>a. Planejamento e desenvolvimento na escola, das ações previstas, sob orientação da professora coordenadora de projeto.</p> <p>b. Registro das atividades desenvolvidas, para discussão e análise posterior, em cadernos de campo e/ou portfólios</p> <p>3- Refletindo sobre a atividade pedagógica: em momentos de trabalho coletivo, quando as ações desenvolvidas são trazidas à discussão, analisadas, refletidas e redefinidas para continuidade do trabalho. Requer as seguintes ações:</p> <p>a. Reuniões semanais dos alunos bolsistas e professores coordenadores de projeto, para avaliação e replanejamento das</p>	
--	--	--

	<p>atividades e produção de materiais;</p> <p>b. Atividades de estudo e reflexão teórica sugeridas pela análise dos dados registrados.</p> <p>4- Produzindo e compartilhando conhecimentos, que compreende momentos nos quais os conhecimentos produzidos pelos participantes são registrados, organizados e comunicados, no sentido de valorizar alunos e professores da universidade e da escola como produtores e autores de saberes pedagógicos.</p>	
--	---	--

6. RESPONSABILIDADES E PARTES INTERESSADAS

Aos bolsistas competem as responsabilidades de planejar e aplicar as atividades no contexto escolar, replanejá-las sempre que necessário, registrar todas elas.

À professora coordenadora competem as responsabilidades de orientar os bolsistas para o planejamento e aplicação das atividades, bem como a necessidade de replanejamento sempre que observada, assim como no preenchimento de relatórios e documentos relacionados ao projeto e aos bolsistas.

7.TEMPO ESTIMADO

12 meses

8.RESURSOS MATERIAIS

- EVA;
- Tesoura;
- Cola quente;
- Cola fria;
- Materiais recicláveis;
- Lápis de Cor;
- Tinta Guache;
- Papel cartão (diversas cores);
- Papel pardo;
- Cartolina (diversas cores);
- Sulfite;
- Jogos bilíngue (Libras – Língua Portuguesa);
- Polasil;
- Papel contact.

9.CRONOGRAMA							
Ações Previstas	Maio	JUNHO	JULHO	AGOSTO	SETEMBRO	OUTUBRO	NOVEMBRO
Planejamento e Aplicação das atividades na escola				X	X	X	X

Anexo B – Projeto da Educação Infantil



Universidade de Taubaté

Autarquia Municipal de Regime Especial

Reitoria

Rua 4 de Março, 432, Centro – Taubaté

PROJETO DE TRABALHO

2. IDENTIFICAÇÃO DO PROJETO

Título: Ética e Inclusão Escolar: falando com as mãos

Professora Coordenadora: Viviane Galvão Botelho Neves

Departamento: Pedagogia

Departamentos envolvidos: Pedagogia e Letras

Escolas envolvidas: EMEI Mãe Maria e EMEI Comunitária Irmã Celeste

Dia da semana: Segunda – Feira

Horário: 7h 30 às 11h30/ 13h às 17h

Dia da semana: Terça-Feira

Horário: 7h 30 às 11h30/ 13h às 17h

Dia da semana: Quarta-Feira

Horário: 7h 30 às 11h30/ 13h às 17h

Dia da semana: Quinta – Feira

Horário: 7h 30 às 11h30/ 13h às 17h

Dia da semana: Sexta – Feira

Horário: 7h 30 às 11h30/ 13h às 17h

- **Os dias destacados em negrito correspondem aos que os bolsistas estão em atividade na escola.**

Nº de alunos atendidos: 300 Faixa etária: 2 a 5 anos

Graduandos envolvidos:

Departamento:

Bianca Carvalho Silva Cesário

Pedagogia

Michelle Sabrina Leite Apolinario

Pedagogia

Félix Nathanael dos Santos Ferraz

Pedagogia

Tamara Aparecida de Souza

Pedagogia

Amanda Mendonça Soares de Medeiros

Pedagogia

Ana Carolina dos Santos

Pedagogia

Ana Flávia Dias	Pedagogia
Denise Maria Marcondes Lima	Pedagogia
Clara Elisa Guerreiro Silva	Pedagogia
Pâmela Priscila dos Santos	Pedagogia

2.JUSTIFICATIVA

A inclusão tem sido um tema frequentemente abordado em sua amplitude, no que tange às questões sociais do indivíduo como ser integral e que, como cidadão precisa participar do meio no qual vive, todavia é necessário destacar que para que ela aconteça na sociedade, apresentá-la de uma forma prática e lúdica em ambiente escolar, faz com que essa experiência se torne significativa às crianças para que incorporem-na abrangendo outros ambientes nos quais participam.

Com a participação de alunos da graduação que são surdos, será utilizada a língua de sinais em todas as atividades planejadas, atendendo às orientações do Decreto Federal nº 5.626/2005 que no capítulo IV, aponta que para que haja inclusão também na comunicação, deve-se “apoiar, na comunidade escolar, o uso e a difusão de Libras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares”, motivando-os em uma educação na perspectiva bilíngue abordando todas as demais diferenças, ampliando o seu repertório para interação. Assim, destaca-se a relevância de, a partir dessa diferença linguística, envolver todos os alunos participantes nesse projeto para trabalharem com sinais elementares em todas as atividades, tornando – se possível entre os alunos do Ensino Fundamental das escolas municipais, o reconhecimento e respeito às diferenças.

3.OBJETIVOS

- Promover a permanência do educando na escola, assistindo-o integralmente em suas necessidades básicas e educacionais, reforçando o aproveitamento escolar, autoestima e o sentimento de pertencimento;

- Planejar as ações a serem realizadas nas escolas juntos aos monitores alunos da graduação, considerando o princípio “O eu, o outro e o nós” apresentado na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, levando em consideração o quadro de objetivos de acordo com a faixa etária dos alunos da educação infantil contidos no mesmo documento;
- Proporcionar experiências educativas que levem o aluno a perceber-se como diferente do outro, respeitando a si mesmo e aos outros em suas singularidades, incluindo a linguística e cultural por meio da Língua Brasileira de Sinais - Libras;
- Reconhecer e valorizar a diversidade humana presente no contexto escolar, incentivando adoção de ações educativas inclusivas;
- Estimular o interesse de professores e ADI's na construção de conhecimentos ligados ao tema;
- Estimular a implementação de projetos de pesquisa orientados para os temas relacionados a inclusão e diversidade escolar.

4.METODOLOGIA

Organizar e programar atividades em torno do tema Ética e Inclusão escolar e a Libras. Tal projeto poderá incluir-se entre as atividades de diferentes unidades escolares, envolvendo grupos de alunos do Ensino Integral, visando ressaltar entre os envolvidos a importância do respeito ao outro e a necessidade do estabelecimento de relacionamentos fraternos e solidários no contexto educativo. Essa temática poderá ser desenvolvida em diferentes áreas do conhecimento, seguindo quatro eixos: **Conhecendo a realidade escolar; Planejando e desenvolvendo as ações na escola; Refletindo sobre a atividade pedagógica;**

Produzindo e partilhando conhecimentos.

Dentro da escola o trabalho será desenvolvido por meio de contação de histórias, brincadeiras, jogos, atividades com músicas, teatros, rodas de conversas e dinâmicas englobando os objetivos.

5.DESENVOLVIMENTO DO PROJETO / ALINHAMENTO ESTRATÉGICO

METAS (De acordo com Plano de Trabalho)	AÇÕES PREVISTAS	RESULTADOS ESPERADOS
<p>1 –</p> <ul style="list-style-type: none"> • Coletar dados que contribuam para um trabalho mais direcionado às necessidades do contexto escolar. <p>2 –</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planejar e colocar em prática atividades planejadas visando atingir aos objetivos propostos. 	<p>1-Conhecendo a realidade escolar: entendemos este primeiro momento com uma oportunidade para conhecimento mútuo, no qual a equipe do Projeto (coordenadores e bolsistas) deve, em contato com a equipe da Escola,</p>	<p>1 – Obter dados sobre todo o contexto escolar que permitam o conhecimento das necessidades a serem contempladas no planejamento.</p> <p>2 – Perceber a participação das crianças nas atividades, bem como as primeiras mudanças frente</p>

<p>3 –</p> <ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre as atividades aplicadas e replanejá-las de acordo com a necessidade. <p>4 –</p> <ul style="list-style-type: none"> • Registrar as ações realizadas durante o planejamento e aplicação das atividades no espaço escolar. 	<p>estabelecer expectativas favoráveis em relação às atividades que serão realizadas. Esse momento inclui a apresentação dos bolsistas à direção, alunos e professores, com acompanhamento do professor coordenador, no sentido de tornar claros para os parceiros os objetivos e sentidos da presença dos bolsistas no espaço escolar. Pode compreender, por exemplo, as seguintes ações:</p> <p>a. Reunião inicial com a equipe pedagógica da universidade para discussão das atribuições do aluno bolsista e posturas adequadas no ambiente escolar.</p> <p>b. Reuniões iniciais com a equipe pedagógica da escola para apresentação do projeto e discussão de possíveis adequações</p>	<p>ao reconhecimento das diferenças.</p> <p>3 –</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atingir de maneira mais assertiva os objetivos propostos. <p>4 –</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aprendizado com com os registros e possíveis publicações de relatos de experiências.
--	--	--

	<p>c. Adequação da proposta de trabalho delineada após discussão com gestores, coordenadores pedagógicos, oficinairos e demais participantes da escola parceira, definindo-se assim um plano de trabalho dos bolsistas.</p> <p>2- Planejando e desenvolvendo as ações na escola: a essa etapa correspondem as seguintes ações:</p> <p>a. Planejamento e desenvolvimento na escola, das ações previstas, sob orientação da professora coordenadora de projeto.</p> <p>b. Registro das atividades desenvolvidas, para discussão e análise posterior, em cadernos de campo e/ou portfólios</p>	
--	--	--

	<p>3- Refletindo sobre a atividade pedagógica: em momentos de trabalho coletivo, quando as ações desenvolvidas são trazidas à discussão, analisadas, refletidas e redefinidas para continuidade do trabalho. Requer as seguintes ações:</p> <p>a. Reuniões semanais dos alunos bolsistas e professores coordenadores de projeto, para avaliação e replanejamento das atividades e produção de materiais;</p> <p>b. Atividades de estudo e reflexão teórica sugeridas pela análise dos dados registrados.</p> <p>4- Produzindo e partilhando conhecimentos, que compreende momentos nos quais os conhecimentos</p>	
--	---	--

	<p>produzidos pelos participantes são registrados, organizados e comunicados, no sentido de valorizar alunos e professores da universidade e da escola como produtores e autores de saberes pedagógicos.</p>	
--	--	--

6.RESPONSABILIDADES E PARTES INTERESSADAS

Aos bolsistas competem as responsabilidades de planejar a aplicação das atividades no contexto escolar, replanejá-las sempre que necessário, registrar todas elas.

À professora coordenadora competem as responsabilidades de orientar os bolsistas para o planejamento e aplicação das atividades, bem como a necessidade de replanejamento sempre que observada, assim como no preenchimento de relatórios e documentos relacionados ao projeto e aos bolsistas.

7.TEMPO ESTIMADO

4 meses

8.RESURSOR MATERIAIS

- EVA;
- Tesoura;
- Cola quente;
- Cola fria;
- Materiais recicláveis;
- Lápis de Cor;
- Papel cartão (diversas cores);
- Cartolina (diversas cores);
- Plástico Polaseal para Plastificação;
- Lápis de cor e grafite;
- Réguas;
- Borrachas;
- Tinta guache;
- Folha sulfite (branco e colorida);
- Tesoura de picotar;
- Argila;
- Cola glitter;
- Palitos de picolé;
- TNT;
- Feltro;
- Colorset;
- Papel Cartão;
- Durex.

