

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Ingrid Caroline Winter de Souza

PRÁTICAS ALTERNATIVAS E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO EM
CIÊNCIAS: DA CRIAÇÃO PEDAGÓGICA AO AFETO

Porto Alegre - RS

Junho - 2018

Ingrid Caroline Winter de Souza

**PRÁTICAS ALTERNATIVAS E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO EM
CIÊNCIAS: DA CRIAÇÃO PEDAGÓGICA AO AFETO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Comissão de Graduação do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto de Biociências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Licenciatura em Ciências Biológicas.

Orientadora: Prof^a Dr^a Eunice Kindel

Co-orientador: Prof^o Me. Francisco Dutra dos Santos Jr

Porto Alegre – RS

Junho - 2018

“Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem e, também, toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas.” (DECLARAÇÃO, DE SALAMANCA, 1994)

Dedico este trabalho a minha prima Estela, que sempre foi fonte de inspiração e acolhimento.

AGRADECIMENTOS

Este TCC tem um pouco da minha história, não apenas da minha formação docente, mas também humana. Serei grata por toda a vida pela honra de ter construído este trabalho juntamente com duas das pessoas que mais admiro, Prof^a Dr^a Eunice Kindel e Prof^o Me. Francisco Dutra dos Santos Júnior.

Agradeço à Orientadora Eunice, um ser humano incrível que, além de se mostrar uma presença estruturante para minha formação como professora de Ciências e Biologia durante toda a graduação, trouxe-me acolhimento e um aprendizado imensurável como orientadora, dois fatores indispensáveis para a construção de um trabalho de qualidade e rico em sensibilidade.

Ao Co-orientador Chico, uma pessoa radiante que se transformou em uma ponte entre minha formação e atuação na Escola Básica, sempre me apresentando a realidade dos desafios da inclusão no cotidiano escolar e me incentivando nas práticas e na minha busca por integrar este universo à academia.

Agradeço às professoras que compõem a banca examinadora deste trabalho, Prof^a Dr^a Tatiana de Camargo e Prof^a Dr^a Simone Bicca, que fizeram parte da minha trajetória acadêmica e hoje são testemunhas da minha formação como licencianda.

À minha colega de curso e parceira de trabalho durante o primeiro ano do projeto “A Educação Inclusiva e a Construção do Pensamento Científico”, Elise Teixeira da Fontoura. Nossa prática discente nos fez crescer como educadoras, mas acima de tudo, como seres humanos. Imergimo-nos no lindo universo da Educação Inclusiva, repleto de desafios e vivências inesquecíveis e construímos uma trajetória regada a afeto, criatividade e dedicação.

Ao Prof^o Dr José Cláudio Fonseca Moreira, orientador do projeto “A Educação Inclusiva e a Construção do Pensamento Científico” que, ao longo de todo o projeto mostrou-se aberto às propostas pedagógicas, fomentando nossa criatividade e oferecendo ideias e recursos de forma a tornar nosso trabalho mais autônomo e humano.

À Prof^a Dr^a Gabriela Barbosa Brabo, uma pessoa maravilhosa e excelente professora e pesquisadora, que me apresentou literatura de qualidade sobre Educação Inclusiva, revelando seus paradigmas e proporcionando-me uma formação sensível e de excelência na área enquanto graduanda e aluna da disciplina “Intervenção Pedagógica em Necessidades Educacionais Especiais”. Também, à Prof^a Dr^a Tatiana Montanari, que disponibilizou seu material para que eu utilizasse nas práticas sobre sexualidades.

Às professoras e aos professores, diretora e vice-diretora, estagiárias e estagiários e demais funcionários da escola, agradeço por toda a receptividade e apoio dado ao projeto.

Por último, mas não menos importante, às minhas amigas, amigos e familiares agradeço pelo apoio, carinho e paciência. Foram a base para a minha de luta e resiliência para realizar meus sonhos que, sem todo o amor que recebi, não seria possível.

SUMÁRIO

1	Introdução	8
1.1	DIFERENÇAS E EDUCAÇÃO INCLUSIVA	8
1.2	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ALTERNATIVAS NA EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS	10
1.3	JUSTIFICATIVA DO TRABALHO	13
1.4	ENSINANDO POR MEIO DA AFETIVIDADE	13
1.5	OBJETIVO E QUESTÕES DE PESQUISA.....	15
2	Métodos	17
2.1	DELINEAMENTO METODOLÓGICO	17
2.2	MOMENTO 1: CONSTRUÇÃO DOCENTE	19
2.3	MOMENTO 2: ORGANIZAÇÃO DOS DADOS E CRIAÇÃO DO PORTFÓLIO	20
2.4	MOMENTO 3: DISCUSSÃO E ANÁLISE	20
3	Percursos Pedagógicos e Resultados (Portfólio de PPAs)	21
3.1	GUIA DO PORTFÓLIO	21
3.2	PORTFÓLIO.....	22
	1ª TEMÁTICA: EDUCAÇÃO AMBIENTAL	22
	PROJETO 1: Corredor Verde	22
	PRÁTICA 1: Jardim Sensorial	26
	PROJETO 2: Abelhudo	28
	PRÁTICA 1: A formiga e a abelha: iguais e diferentes	28
	PRÁTICA 2: Jardim Abelhudo	31
	PRÁTICA 3: Visita da Bibi: polinização das flores	42
	PRÁTICA 4: Teatro abelhudo: “O sumiço das Abelhas”	46
	2ª TEMÁTICA: CORPO HUMANO E SAÚDE	51
	PROJETO ÚNICO: De olho no Piolho	51
	PRÁTICA 1: Bita e os insetos	51
	PRÁTICA 2: Godofredo, o piolho	53
	PRÁTICA 3: Olhin, o piolho	55
	PRÁTICA 4: O piolho de pertinho	57
	PRÁTICA 5: Pintando o piolho	59
	3ª TEMÁTICA: SEXUALIDADE	60
	PROJETO ÚNICO: Autoconhecimento e Relação Sexual	60
	PRÁTICA 1: Conceitos e combinações	60

PRÁTICA 2: O Sexo e o Palavrão.....	63
PRÁTICA 3: As sexualidades na História.....	65
PRÁTICA 4: Autoconhecimento.....	67
PRÁTICA 5: Ciclos Hormonais e Saúde Feminina.....	71
PRÁTICA 6: Métodos Contraceptivos e ISTs.....	73
4ª TEMÁTICA: DIFERENÇAS E QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS.....	75
PROJETO ÚNICO: Semana da Consciência Negra.....	76
PRÁTICA 1: Descrevendo o colega.....	76
PRÁTICA 2: O normal é ser diferente.....	78
PRÁTICA 4: Que cor é a minha cor?.....	79
PRÁTICA 5: O cabelo de Lelê.....	81
PRÁTICA 6: Dança da África.....	82
PRÁTICA 8: O menino mestre e o rei zumbi.....	84
PRÁTICA 9: Giz de cera cor de pele.....	86
4 Análise e Discussão.....	88
4.1 A IMPORTÂNCIA DAS PRÁTICAS ALTERNATIVAS.....	88
4.2 EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E INCLUSÃO.....	89
4.3 O PAPEL DA AFETIVIDADE.....	93
Considerações finais.....	96
Referências bibliográficas.....	98

RESUMO

Diferenças significativas são aquelas acompanhadas de preconceito e discriminação em maior intensidade, capazes de dificultar ou mesmo impedir a vivência plena dos direitos sociais do indivíduo. No campo da Educação, uma diferença significativa só se torna uma deficiência por conta da incapacidade do sistema escolar de oferecer as condições, sejam elas estruturais, institucionais ou pedagógicas para que as alunas e alunos possam exercer seu direito de aprender. Neste sentido, a Educação Inclusiva deve ser feita em todos os espaços escolares, seja com a construção de rampas de acesso ou com práticas pedagógicas que oportunizem a participação efetiva das alunas e alunos juntamente com toda a turma. A Educação em Ciências, foco deste estudo, deve proporcionar discussões que incitem a reflexão e a conscientização do nosso papel na sociedade como seres pertencentes à natureza e deve ser feita por meio de propostas pedagógicas que vão ao encontro da Educação Inclusiva. Desta forma, este trabalho teve o objetivo de analisar e descrever práticas lúdicas, artísticas e experimentais, ou seja, alternativas às tradicionalmente aplicadas na Educação em Ciências e discutir sobre o processo de criação pedagógica destas práticas. O objeto de estudo deste trabalho encontra-se em um acervo de registros de um projeto Universitário de Iniciação ao Ensino de Ciências, denominado “A educação inclusiva e a construção do pensamento científico”, trazendo, como resultado, um Portfólio contendo 23 Práticas Pedagógicas Alternativas (PPAs), suas descrições e relatos de criação e aplicação. Desta forma, este trabalho estimula e encoraja a educadora ou educador de ciências a desenvolver novas propostas baseando-se nas alunas e alunos com Necessidades Educacionais Especiais como sujeitos-centrais, de modo a inverter a lógica do planejamento pedagógico e buscar o educar inclusivo. Em sendo a prática pensada na esfera das potencialidades e necessidades do sujeito com diferenças significativas, maior a possibilidade de afetá-lo, no que se refere à memória de experiências e emoções, que influenciam diretamente no desenvolvimento deste sujeito. Este trabalho conclui que se faz necessário um maior diálogo entre as disciplinas sobre inclusão com as demais áreas específicas na formação de professoras e professores de Ciências, para que haja uma vivência contínua e significativa correlacionando estas duas dimensões ao longo de toda a formação e, por consequência, oferecendo um maior repertório de práticas inclusivas.

Palavras-chave: Ensino de Ciências, Propostas Pedagógicas, Necessidades Educacionais Especiais, Educação Inclusiva.

1 INTRODUÇÃO

1.1 DIFERENÇAS E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

No contexto das relações humanas, o significado de diferença é bastante complexo, podendo compreender os aspectos socioculturais, físicos, cognitivos, étnico-raciais, religiosos, entre tantos outros. Dentro destes aspectos, encontram-se características que representam não apenas dessemelhanças, – que criam conflitos em situações eventuais, como a cor dos cabelos ou outros atributos relativos à aparência física – mas diferenças significativas, aquelas acompanhadas de preconceito e discriminação em maior intensidade, capazes de dificultar ou mesmo impedir a vivência plena dos direitos sociais do indivíduo, como por exemplo, ser paraplégico, cego, surdo ou ter alguma deficiência intelectual. Para “decretar” que alguém ou um grupo de pessoas é significativamente diferente, são levados em conta critérios relativos à normalidade ou homogeneidade, que podem ser classificados em três parâmetros: *estatístico* – da média e moda da população, *estrutural/funcional* – da vocação ou performance esperada para o indivíduo, que está diretamente relacionado à visão clínica de eficiência orgânica do corpo humano, e o terceiro e último parâmetro, do “*tipo ideal*”, que leva em conta os critérios relativos a quem categoriza, o grupo dominante: homem, branco, jovem, cristão, heterossexual, física e mentalmente perfeito, belo e produtivo (AMARAL, 1998). Assim, a *diferença significativa* apenas se torna uma *deficiência* quando o ambiente no qual o indivíduo se encontra não oferece condições para que ele viva plenamente.

Buscando o lugar das diferenças significativas no campo das Ciências Biológicas, trago um trecho do trabalho de GROSS (2015):

Uma das temáticas mais discutidas em nosso curso e apreciadas por muitos alunos, refere-se à diversidade de espécies conhecida em nosso planeta. É possível afirmar que é muito difícil encontrar um aluno do curso de Ciências Biológicas que não goste de admirar e compreender a grande diversidade de espécies que temos, principalmente em nosso país. Todavia, ironicamente esses mesmos alunos pouco entendem da sua própria diversidade. Assim, de uma maneira inversamente proporcional, quanto mais se mostram fascinados com a diversidade das demais espécies de seres vivos, quase sempre tendem a ver a diversidade humana com maus olhos ou como se fosse um empecilho. Em âmbito geral, portanto, é possível dizer que em vez de se procurar conhecer, compreender e aceitar a diversidade como uma riqueza, vem se lutando para o fim das diferenças em nossa espécie (GROSS, 2015, p. 14)

Neste trabalho, a autora enfatiza a necessidade de se incluir mais disciplinas sobre a educação inclusiva no currículo de formação de professoras e professores de ciências e biologia, para que sejam feitas problematizações acerca das diferenças significativas e que a prática

docente de ciências e biologia valorize também a diversidade humana, não apenas a de outros seres de modo geral. O despreparo de professoras/es com relação às alunas e aos alunos com diferenças significativas é um dos grandes problemas para a educação inclusiva na escola regular.

Sobre o conceito de Necessidades Educacionais Especiais, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial para a Educação Básica afirmam:

Todos os alunos, em um determinado momento de sua vida escolar, podem apresentar necessidades educacionais, e seus professores, no geral, conhecem diferentes estratégias para as respostas a elas. No entanto, existem necessidades educacionais que requerem, da escola, uma série de recursos e apoios de caráter especializado, que proporcionem ao aluno meios de acesso ao currículo. Essas são as chamadas necessidades educacionais especiais. (BRASIL, 2002, p. 33)

Portanto, na perspectiva do campo da Educação, as *deficiências* surgem por conta da incapacidade do sistema escolar de oferecer as condições, sejam elas estruturais, institucionais ou pedagógicas, para que as alunas e os alunos com diferenças significativas possam vivenciar plenamente seu direito de aprender. Este panorama reflete o processo historicamente excludente de formação escolar. Baseada em um sistema meritocrático e produtivista de ensino, a escola atual culpabiliza aquelas ou aqueles cuja performance não corresponde aos níveis de desempenho socialmente estabelecidos, atribuindo o fracasso escolar à incapacidade do indivíduo e não às limitações do sistema de ensino (BEYER, 2007). Com o intuito de atender as pessoas com deficiência poupando o sistema de ensino regular de uma transformação estrutural, foram criadas as escolas especiais e classes especiais, que proporcionaram grande avanço na educação especial, mas continuaram sendo excludentes, ao reforçar a segregação dos alunos “especiais” dos ditos “normais”. Com a proposta de educação inclusiva, novos objetivos e desafios são lançados, como aponta o trecho da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2007:

A partir do processo de democratização da escola, evidencia-se o paradoxo inclusão/exclusão quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Assim, sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração, que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar. (DUTRA et al. 2007, p. 1)

Com a identificação deste paradoxo, surge a demanda pela inclusão plena nas práticas escolares, ou seja, a busca por uma educação de qualidade para todas e todos matriculados no sistema regular de ensino, indo ao encontro do que se entende pelo papel da escola: garantir as

diferentes dimensões do desenvolvimento da criança e do adolescente (cognitiva, psicomotora, afetiva, linguística, social e moral), proporcionando a construção da cidadania e oportunizando qualidade de vida. Assim, a educação especial passa a ser uma parceira da educação inclusiva, fomentando, através do atendimento educacional especializado, o acompanhamento das alunas e alunos com deficiência.

Já a educação inclusiva é feita em todos os espaços escolares, seja com a construção de rampas de acesso ou com **práticas pedagógicas** que oportunizem a participação efetiva das alunas e alunos com deficiência em sala de aula. A educação inclusiva deve ser feita com todas e todos, valorizando as potencialidades e peculiaridades dos sujeitos, sem que se esqueça das demandas coletivas, ressaltando a busca pela equidade nas relações. Para garantir a inclusão plena, é necessário que haja uma boa conexão entre escola, professoras e professores, mães e pais, alunas e alunos, comunidade e sociedade, formando uma rede de difusão de valores como o respeito à diversidade (DUTRA *et al.* 2007).

Falando sob a perspectiva da escola regular para todas e todos, construo este TCC sobre os pilares do seguinte conceito:

Entendemos inclusão não apenas pensando nas pessoas portadoras de necessidades especiais, mas sim, em todos os sujeitos que, de uma forma ou outra, não se inserem nos direitos de cidadão, com total acesso a todas as manifestações de um indivíduo livre e emancipado (DE MELLO *et al.*, 2006, p. 6)

1.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ALTERNATIVAS NA EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS

A Educação em Ciências abre caminho para o conhecimento do próprio corpo, saúde, vida e sociedade como um todo, ampliando o universo do pensamento crítico e resolução de problemas práticos, desta forma colaborando com os diferentes tipos de desenvolvimento da criança e do adolescente. Além disso, proporciona discussões que incitem a reflexão e a conscientização do nosso papel na sociedade como seres pertencentes à natureza e do modo como podemos atuar para atenuar processos que estão prejudicando e degradando o meio em que vivemos (FERREIRA SILVA, 2013).

A Educação em Ciências deve se voltar para a valorização das histórias de vida dos sujeitos e apresentar propostas que façam a conexão das relações cotidianas aos conhecimentos científicos. Ensinar e aprender Ciências de formas não convencionais enriquece as relações

afetivas em sala de aula e pode se mostrar como uma fonte de fomento para a inclusão plena, já que estimula o reconhecimento da diversidade e do papel essencial de cada um, como afirma os Parâmetros Curriculares Nacionais:

Aspectos do desenvolvimento afetivo, dos valores e das atitudes também merecem atenção ao se estruturar a área de Ciências Naturais, que deve ser concebida como oportunidade de encontro entre o aluno, o professor e o mundo, reunindo os repertórios de vivências dos alunos e oferecendo-lhes imagens, palavras e proposições com significados que evoluam, na perspectiva de ultrapassar o conhecimento intuitivo e o senso comum. Se a intenção é que os alunos se apropriem do conhecimento científico e desenvolvam uma autonomia no pensar e no agir, é importante conceber a relação de ensino e aprendizagem como uma relação entre sujeitos, em que cada um, a seu modo e com determinado papel, está envolvido na construção de uma compreensão dos fenômenos naturais e suas transformações, na formação de atitudes e valores humanos (BRASIL, 1997, p.27).

De acordo com Bastos *et al.* (2016), de 47 trabalhos publicados relacionando ensino de ciências naturais com educação inclusiva entre 1994 e 2016, apenas um deles reflete especificamente sobre educação inclusiva e áreas do ensino de Ciências e Biologia, justificando a importância de novos estudos que busquem explorar as relações entre as práticas de ciências e a educação inclusiva. Neste trabalho, Bastos *et al.* (op.cit) reúnem as produções dos últimos vinte anos relacionadas ao tema – recorte temporal com início na declaração de Salamanca de 1994, que prevê o direito de escolarização a todas e todos.

As autoras identificam nos trabalhos que o ensino de ciências na perspectiva inclusiva é um grande desafio, haja vista a relação íntima do processo de ensino-aprendizado baseado na percepção de fenômenos com as experiências sensoriais. No texto, citam um trecho do depoimento de uma professora do curso de Mestrado em Ensino em Ciências, ao dizer: "*Acho improvável que aprendam química. Como um cego conseguirá perceber uma transformação química que acontece dentro de um tubo de ensaio, se não pode vê-lo?*". Falas como essa estimularam as autoras a investir na difusão, por meio da plataforma virtual do programa de pesquisa Observatório de Educação – OBEDUC, da Universidade Federal do Pampa, de práticas que relacionem a educação inclusiva com o ensino de ciências, buscando a inserção deste elemento na identidade profissional. Por fim, as autoras afirmam que os 47 trabalhos encontrados podem ser divididos em três categorias: i. trabalhos que investigam a percepção das/os professoras/es e licenciandas/os sobre as dificuldades e possibilidades do ensino de ciências para alunos com necessidades especiais; ii. trabalhos que produzem materiais alternativos para o ensino de ciências aos alunos com necessidades especiais e iii. trabalhos que

mapeiam, a exemplo desta investigação, alternativas existentes.

Benite *et al.* (2015) afirmam que um dos maiores desafios da prática inclusiva no ensino de ciências é a falta de compreensão sobre a natureza do conhecimento científico e discorrem sobre a estrutura da ciência. A linguagem científica é aquilo que distingue as ciências de outras formas de conhecer o mundo, mas se apresenta muito densa nas práticas escolares, por vezes, acaba por desvincular o conhecimento científico dos saberes prévios e vivências do cotidiano.

Por tudo que foi aqui exposto, a linguagem científica permanecerá sempre uma barreira para a aprendizagem, portanto, um grande obstáculo ao acesso à ciência. Esse obstáculo ainda se apresenta maior, por exemplo, quando se relaciona às pessoas que não utilizam a linguagem oral, mas sim a gestual, já que ainda não existem terminologias adequadas para representar essas palavras em Libras (PEREIRA, et al, 2011; SOUSA, SILVEIRA, 2011 Apud BENITE et al, 2015).

Sendo assim, a prática inclusiva no ensino de ciências deve levar em conta a realidade das/os alunas/os e comprometer-se com a contextualização dos assuntos trabalhados. Além disso, deve haver a promoção de uma formação de professoras/es consistente.

Basso (2014) investiga a inserção da temática da educação inclusiva nos cursos de licenciatura da área das ciências naturais (biologia, química e física) nas universidades estaduais de São Paulo, por meio da análise dos planos políticos pedagógicos e planos de ensino das disciplinas da área pedagógica dos cursos em questão. Encontraram apenas um PPP que inclui a temática da educação inclusiva para cada uma das áreas das ciências. Já disciplinas que trabalham com a temática foram encontradas em seis de uma amostra de nove cursos de física, em dois de uma amostra de oito cursos de química, e em apenas três de uma amostra de treze cursos de ciências biológicas.

Ao fazer um breve exercício comparativo, trazendo a realidade das universidades estaduais de São Paulo para o estado do Rio Grande do Sul, cujas legislações municipais preveem que a disciplina de ciências seja ministrada por licenciadas/os em ciências biológicas, nota-se um panorama de grave despreparo por parte das/os profissionais formados para a prática inclusiva, tampouco há formação para o atendimento especializado. Portanto, faz-se necessária a valorização desta temática na formação de professoras/es nos cursos de ciências biológicas, tanto nos PPPs, quanto nas disciplinas e produções acadêmicas que deem maior visibilidade ao tema.

1.3 JUSTIFICATIVA DO TRABALHO

Desde Julho de 2016, atuo como bolsista de iniciação ao ensino de ciências por meio do projeto “A educação inclusiva e a construção do pensamento científico”¹. O projeto ocupa-se em desenvolver e aplicar práticas pedagógicas alternativas (PPAs) para ensinar ciências em turmas que tenham inclusão de alunos com deficiências intelectuais, físicas, transtornos do Espectro Autista ou Altas Habilidades. As atividades consistem em propostas lúdicas (FORTUNA, 2000), artísticas ou experimentais que se apresentam como procedimentos de ensino alternativos aos tradicionalmente aplicados, como textos no quadro e exercícios no caderno - por isso, *práticas pedagógicas alternativas*.

O planejamento de atividades é voltado para toda a turma, e não apenas para o aluno ou aluna com diferenças significativas no grupo. Portanto, as práticas buscam inclusão, não a educação especial. As conhecidas “adaptações” às diferentes formas de aprendizagem são pensadas para o grupo como um todo, de forma que o processo de criação pedagógica é baseado nas potencialidades individuais, e se dá por meio de uma avaliação multifatorial dos instrumentos disponíveis para que a prática seja consolidada, buscando oferecer oportunidades de construção do saber baseadas na afetividade, ou capacidade de afetar nas interações em sala de aula. As práticas desenvolvidas e aplicadas durante o projeto foram registradas resultando em um caderno de campo, que passou a ser meu objeto de estudo neste TCC. A ideia de discutir e explorar os desdobramentos teóricos acerca da importância das propostas e como cada uma delas fomentou a inclusão ampla, indo ao encontro do conceito de inclusão como escola para todas e todos tornou-se central neste trabalho.

1.4 ENSINANDO POR MEIO DA AFETIVIDADE

Durante minha trajetória escolar e acadêmica, estágio docente em biologia, estágio docente em ciências e demais experiências como bolsista na área do ensino na graduação, percebi que as propostas mais marcantes são aquelas que, observando as potencialidades do/a aluno/a, buscam oferecer uma experiência afetiva, ou seja, que afete os sujeitos, que busquem atingir suas demandas internas, seus anseios, sonhos, curiosidades, e possam transformar sua realidade, mesmo que pontualmente. Preocupar-se com a realidade do aluno além da sala de

¹ Projeto de autoria minha e da colega Elise Teixeira da Fontoura, que também trabalhou no projeto durante o primeiro ano de aplicação.

aula, através de um olhar sensível oportuniza a afetividade (ARANTES, 2003).

Para estruturar uma base teórica mais sólida sobre o *locus* afetivo ao qual me refiro neste trabalho, utilizo Santos (2007) que traduz o conceito de afetividade pela abordagem da psicologia neurocognitiva de António Damásio, relacionando-o ao ensino de ciências. Escolho esta autora como referência por se tratar de uma construção epistemológica da afetividade na perspectiva neurobiológica, que se aproxima mais do campo das ciências biológicas.

Segundo António Damásio as emoções têm função social e papel decisivo no processo da interação. As emoções são adaptações singulares que integram o mecanismo com o qual os organismos regulam sua sobrevivência orgânica e social. Em um nível básico, as emoções são partes da regulação homeostática que “associa-se às reações fisiológicas coordenadas e em grande medida automáticas que são necessárias para manter estáveis os estados internos de um organismo vivo” e constituem-se como um poderoso mecanismo de aprendizagem. Ao longo do desenvolvimento, “as emoções acabam por ajudar a ligar a regulação homeostática e os ‘valores’ de sobrevivência a muitos eventos e objetos de nossa experiência autobiográfica” (SANTOS, 2007, p. 3 *apud* DAMÁSIO, 2000, p. 80).

Santos (2007) trata os termos emoções, humores e sentimentos como *afeto*, trazendo o conceito de Damásio: “*afeto é aquilo que você manifesta (exprime) ou experimenta (sente) em relação a um objeto ou situação, em qualquer dia de sua vida*” (SANTOS, 2007, p. 8 *apud* Idem, p. 431). De um modo geral, a psicologia descreve a *afetividade* como sendo o conjunto de fenômenos psíquicos que são experimentados e vivenciados na forma de emoções e de sentimentos. “A relação entre a afetividade e a aprendizagem é amplamente investigada, e para Damásio, “*é provável que a emoção auxilie o raciocínio*”, em especial quando se trata de questões pessoais e sociais que envolvem risco e conflito” (SANTOS, 2007, p. 8). Em outras palavras, a afetividade está diretamente relacionada com a importância emocional do momento vivido e o quanto este se relaciona com o contexto psicológico e social do sujeito.

Analisando a inclusão escolar das diferenças (ou dos ditos diferentes), De Mattos (2009) ressalta a importância da afetividade nesse processo, que se dá por meio da valorização das peculiaridades e singularidades dos educandos e educandas:

Portanto, em sala de aula, no cotidiano escolar, o educador precisa realizar a comunicação entre o pensamento, os sentimentos e a ação realizada pelo educando. A inclusão/exclusão do educando dependerá do desenvolvimento do processo afetivo, da inter-relação entre educador/educandos e da cumplicidade estabelecida no favorecimento da auto-confiança e da auto-estima de ambos. (p.2)

Ao afirmar que “procuramos na afetividade o elo que favorece a interação social, no ambiente escolar, em especial na sala de aula, em que o educador é o mediador e o facilitador da sociabilidade do educando.” (De Mattos, 2009, p. 2), a autora apresenta a afetividade como

essencial no processo de inclusão, no qual os sujeitos necessitam de motivações mais concretas para a socialização.

De Mattos (2009) também ressalta que existe uma intersecção entre a educação escolar de qualidade e a educação inclusiva e que ambas buscam modificações necessárias para que todas as crianças participem do processo educativo e não sejam excluídas, reforçando que a educação inclusiva deve ser feita para todas e todos, em busca da inclusão plena.

Neste trabalho, a afetividade se revela um verdadeiro fomento à inclusão, principalmente no momento do planejamento pedagógico. Durante a elaboração de propostas pedagógicas alternativas, foram levados em conta uma série de fatores, como a identificação das características das alunas e alunos, demandas escolares e da turma, materiais disponíveis, possibilidades de produção docente e discente, e se analisa subjetivamente quais seriam as propostas mais viáveis, as quais poderiam atingir os objetivos individuais e coletivos. Ou seja, baseando-se em um conteúdo específico dentro de uma temática ampla de referência na área das ciências (como educação ambiental, educação sexual e corpo humano), práticas pedagógicas foram escolhidas baseadas nas necessidades, potencialidades e limitações dos sujeitos envolvidos. Desta maneira, as alunas e alunos são valorizados e afetados plenamente, já que toda a turma participa de práticas que se baseiam em seus desejos, anseios, necessidades, gostos e preferências, oportunizando uma vivência mais lúdica, divertida e estimulante.

1.5 OBJETIVO E QUESTÕES DE PESQUISA

Neste trabalho, selecionei e analisei algumas das práticas pedagógicas alternativas (PPAs) desenvolvidas no projeto “A educação inclusiva e a construção do pensamento científico” ao longo dos dois anos de aplicação e busquei (i). identificar quais foram os fatores envolvidos no processo de criação pedagógica destas práticas e, na mesma linha, (ii). explorei os desdobramentos teóricos sobre como as práticas pedagógicas resultantes deste processo de criação contribuíram para a inclusão efetiva dos alunos e das alunas com diferenças significativas.

Tive como proposta, ainda, estudar as possíveis relações entre a educação em ciências e a inclusão escolar, sendo essa última uma inclusão no sentido amplo, que vai ao encontro da escola para todas e todos. Mais especificamente, busquei analisar de que maneira as práticas alternativas que foram realizadas durante o projeto "A educação inclusiva e a construção do pensamento científico" puderam oferecer diferentes oportunidades de valorização das diversas

potencialidades encontradas em uma turma e possibilitaram a inclusão de alunas e alunos de maneira mais eficiente. Tomei como direcionamento as seguintes questões de pesquisa:

- a. Quais os fatores envolvidos no processo de criação pedagógica para um ensino baseado na afetividade?
- b. De que maneira as práticas escolhidas como objeto de estudo fomentam a inclusão plena?

2 MÉTODOS

2.1 DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Trata-se de uma pesquisa de natureza exploratória, que foi desenvolvida na modalidade de **estudo de caso de observação** com posterior análise discursiva, seguindo os parâmetros de BOGDAN & BIKLEN (1994), por se tratar de uma pesquisa que *busca investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em ambiente natural*.

Para responder às questões de pesquisa, este trabalho teve como principal objeto de estudo os relatórios e demais registros em mídia produzidos durante o período de dois anos do projeto “A educação inclusiva e a construção do pensamento científico”, o qual foi desenvolvido e aplicado em turmas dos anos iniciais e finais do ensino fundamental entre julho de 2016 e junho de 2018 em uma escola da rede pública municipal de ensino, localizada na zona norte da cidade de Porto Alegre. Esta escola conta com uma Sala de Integração e Recursos (SIR), onde é realizado o atendimento educacional especializado (AEE) das alunas e alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs), que incluem deficiências intelectuais, físicas, transtornos do Espectro Autista ou Altas Habilidades. Ao todo, 25 alunas/os, distribuídos do Jardim ao 9º ano do Ensino Fundamental são acompanhadas/os pela professora de educação especial responsável pela sala juntamente com quatro estagiários de apoio à inclusão. A escola também conta com uma grande diversidade étnico-racial, de gênero e classe social, o que torna a inclusão um fazer constante em todos os espaços escolares.

Ressalto que, apesar deste TCC basear-se em observações feitas antes do seu desenvolvimento, as quais não seguiram uma metodologia pré-estabelecida à luz do rigor da coleta de dados de uma pesquisa qualitativa, assumi, durante o desenvolvimento do projeto “A educação inclusiva e a construção do pensamento científico” uma tarefa ‘natural’ da ação docente, o registro cotidiano. Esta característica peculiar da minha pesquisa faz da modalidade metodológica mais do que uma observação participante, e remete ao conceito de **professor/a-pesquisador/a**. LÜDKE & CRUZ (2005) referem este conceito com o trabalho de Donald Schön sobre a prática reflexiva, afirmando que esta última ocorre quando o “sujeito posiciona-se em uma atitude de análise, produção e criação a respeito de sua ação ao enfrentar situações desafiadoras” (SCHÖN, 1983 *apud* LÜDKE & CRUZ, 2005, p. 6).

As considerações sobre a prática reflexiva seguem a abordagem de Lawrence Stenhouse que, ainda mais pertinente para as conexões que traço sobre minha posição como professora-pesquisadora afirma “o professor precisa assumir-se como pesquisador da própria prática, encaminhando crítica e sistematicamente sua atividade para identificar os eixos estruturantes de cada situação de ensino” (STENHOUSE, 1975 *apud* LÜDKE & CRUZ, 2005, p. 6). Em minha atuação docente durante a aplicação do projeto identifiquei quatro **eixos estruturantes** que se traduzem neste TCC, cuja perspectiva é a educação inclusiva, com práticas pedagógicas alternativas (PPAs) na educação em ciências e na afetividade.

Entendo a **situação de ensino** como sendo o lugar de sobreposição destas quatro dimensões (eixos estruturantes), em que a inter-relação é projetada e retrabalhada nas ações e reações dos sujeitos da pesquisa e na própria atuação docente (Figura 1).



Figura 1. Diagrama simbólico representando os eixos estruturantes deste trabalho, sendo a situação de ensino como ponto de sobreposição, destacada em vermelho.

Ainda, além da prática docente de registro, percebo que este papel em que estive, enquanto bolsista de iniciação ao ensino de ciências, proporcionou-me condições de observação e construção crítica acerca dos sujeitos numa condição de *ante pesquisa*, de modo que as

interações e relações de trocas subjetivas estabelecidas entre mim e os sujeitos enriqueceram não apenas a coleta de dados, mas também na construção de abstrações sobre os fenômenos observados, permitindo que fossem além da superfície teórica da metodologia de observação. BOGDAN & BIKLEN (1994, p. 16) afirmam que os investigadores qualitativos “recolhem normalmente os dados em função de um contato aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais” e que:

Ainda que os indivíduos que fazem investigação qualitativa possam vir a selecionar questões específicas à medida que recolhem os dados, a abordagem à investigação não é feita com o objetivo de responder questões prévias ou levantar hipóteses. Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. BOGDAN & BIKLEN (1994, p. 16)

A trajetória metodológica deste trabalho pode ser dividida em três momentos. O primeiro momento foi a construção docente durante a realização do projeto, o segundo momento foi o da sistematização dos dados e, o terceiro e último momento, da discussão e análise do portfólio e relatos das práticas escolhidas.

2.2 MOMENTO 1: CONSTRUÇÃO DOCENTE

Ao longo dos dois anos de desenvolvimento do projeto foram realizadas aproximadamente 60 práticas pedagógicas alternativas (PPAs), distribuídas em 40 encontros. Participaram das práticas 11 turmas de Jardim B ao 9º ano. Cerca de 5% dos alunos que participaram das práticas apresentava alguma necessidade educacional especial (NEE).

Dentre as diferenças significativas que acarretam em NEEs apresentadas pelas alunas e alunos que recebem atendimento educacional especializado (AEE) na escola estão: Paralisia cerebral, Deficiência Intelectual, Psicose Infantil, Esquizofrenia, Transtornos do Espectro Autista e Síndrome de Down. Por questões éticas, não irei descrever as características de nenhum sujeito específico da pesquisa, apenas ressaltar algumas reações importantes no relato de aplicação das práticas, que serão relevantes para a discussão e análise, já que as direciono à relação entre as práticas aplicadas e a inclusão escolar, bem como ao processo de criação pedagógica baseado na afetividade.

2.3 MOMENTO 2: ORGANIZAÇÃO DOS DADOS E CRIAÇÃO DO PORTFÓLIO

Os registros das observações resultaram em um acervo de dados que, neste caso, pode ser chamado de **Diário de Campo**, o qual consiste nos registros escritos, anotações, fotografias, vídeos e demais arquivos compilados durante a criação e aplicação das práticas. A sistematização dos dados se deu por meio da produção de um portfólio das práticas pedagógicas alternativas escolhidas. O portfólio de práticas contém o i. relato de como se deu a criação pedagógica da prática, ii. uma breve descrição da prática e por fim iii. um relato de aplicação contendo momentos significativos subjetivamente selecionados. A escolha das práticas pedagógicas que compõem o portfólio se deu seguindo o critério de seleção de ao menos uma prática por grande temática trabalhada, sendo as temáticas: Educação Ambiental, Corpo Humano, Sexualidade e Diferenças e questões étnico-raciais. Dentro de cada uma das temáticas, selecionei aquelas de minha preferência em termos pedagógicos, levando em conta o esforço de planejamento (criação e montagem) e a relevância afetiva, ou seja, a forma e intensidade em que as práticas afetaram os sujeitos da pesquisa. Estes dois últimos só se tornaram critérios concretos por conta do meu envolvimento com a autoria e desenvolvimento do projeto, que resultou na construção da minha memória docente, dada a minha imersão no contexto complexo escolar dos sujeitos da pesquisa.

2.4 MOMENTO 3: DISCUSSÃO E ANÁLISE

Por meio da análise do portfólio de práticas pedagógicas alternativas busquei os desdobramentos teóricos relacionados aos fatores envolvidos na criação de cada uma das práticas aplicadas e investiguei de quais formas, efetivamente, as práticas fomentaram a inclusão plena, tanto dos sujeitos com diferenças significativas quanto dos demais sujeitos-educandos que participaram das atividades.

3 PERCURSOS PEDAGÓGICOS E RESULTADOS (PORTFÓLIO DE PPAS)

3.1 GUIA DO PORTFÓLIO

- Este portfólio traz algumas ideias de Práticas Pedagógicas Alternativas para a Educação em Ciências e ensino globalizado, resultantes da sistematização dos dados coletados na modalidade de observação participante realizada durante o projeto “A educação inclusiva e a construção do pensamento científico”. As práticas são seguidas dos relatos de aplicação, bem como outras informações sobre recursos utilizados para sua criação e montagem.
- Passarei a utilizar a sigla PPAs para me referir às Práticas Pedagógicas Alternativas. As identifico assim por se apresentarem como procedimentos *alternativos* aos tradicionalmente trabalhados em sala de aula.
- A estrutura deste Portfólio está organizada em **TEMÁTICAS, PROJETOS e PRÁTICAS**.
- As **TEMÁTICAS** são caracterizadas como agrupamentos de temas correlacionados dentro da Educação em Ciências. Neste portfólio, são quatro as temáticas apresentadas:
 - 1) Educação Ambiental;
 - 2) Corpo Humano e Saúde;
 - 3) Sexualidades;
 - 4) Diferenças e Questões étnico-raciais.
- Cada temática apresenta Projetos, dentro dos quais encontram-se as ‘Práticas’. Para cada **PROJETO** existe um **relato de inspiração**, descrevendo os principais elementos que desencadearam a ideia global do projeto.

Cada **PRÁTICA** está dividida em três itens:

I – Montagem e Criação Pedagógica: principais fatores envolvidos no processo de criação da prática, organização dos recursos utilizados.

II – Descrição: breve explicação sobre a ideia central da prática, elaborada com a intenção de subsidiar novas ideias e criações sobre a temática em questão.

III – Relato de Aplicação: texto informal, em tom de diálogo, relatando alguns dos momentos significativos de aplicação das práticas.

- A *autoria das práticas* encontra-se no lugar em que a criação pedagógica é baseada em múltiplos fatores subjetivos (vivências e experiências) que se revelam também em adaptações de práticas já anteriormente descritas e aplicadas, caracterizando-se em um “capital” autoral complexo e indeterminável, construído coletivamente no que posso chamar de “patrimônio pedagógico”.

3.2 PORTFÓLIO

1ª TEMÁTICA: EDUCAÇÃO AMBIENTAL

PROJETO 1: Corredor Verde

Inspiração para o projeto

O projeto Corredor Verde surgiu com a ideia de aproveitar um espaço da escola, localizado atrás do pavimento das salas administrativas, onde se encontram muitas espécies vegetais, dentre elas, as arbóreas. Na época, este espaço era pouco acessível para as alunas e alunos, por conta dos riscos que oferecia: vegetação alta, fezes de gatos, resíduos jogados por pessoas da comunidade, e também materiais armazenados ou descartados por funcionárias/os, sendo utilizado como depósito. Chamou-nos a atenção, por ser uma área dentro da escola com um grande potencial pedagógico que, em boas condições, poderia ser um espaço não-formal de ensino, principalmente de educação ambiental, mas que acabou sendo subestimado pela rotina escolar. O objetivo central foi revitalizar este espaço da escola (Figura 2), para que se tornasse mais atrativo para a comunidade escolar, trazendo novas ideias para seu uso.

Utilizamos o período de férias escolares para, juntamente com a equipe de professoras/es e funcionárias/os, tomar algumas medidas de limpeza e organização do corredor. Após a poda da vegetação, recolhimento de resíduos e limpeza realizada pelo DMLU², colorimos as paredes dos muros, organizamos os materiais descartados, identificamos todas as espécies arbóreas da escola com plaquinhas³ (Figura 3), e tornamos o corredor mais acessível.

² Departamento Municipal de Limpeza Urbana

³ Placas contendo: i. Nome popular, ii. Nome científico e iii. Informação adicional (nativa ou exótica, comestível ou não).

Escolhemos nomear o espaço como “Corredor Verde” por ser a área dentro da escola com maior quantidade de vegetação. Apesar de o corredor parecer “menos verde” após sua revitalização, já que a vegetação rasteira foi podada, é importante ressaltar que, desta forma, este corredor passou a ser um espaço mais acolhedor e acessível.

Além disso, criamos um infográfico no programa de edição online e gratuito Piktochart (Figura 4), como forma de apresentação do Corredor Verde para pendurar na entrada e também divulgar em outras áreas dentro da escola, com o intuito de estimular a comunidade escolar a conhecer e frequentar o espaço.



Figura 2. (A) Corredor Verde antes da revitalização. (B) Corredor verde após a revitalização.

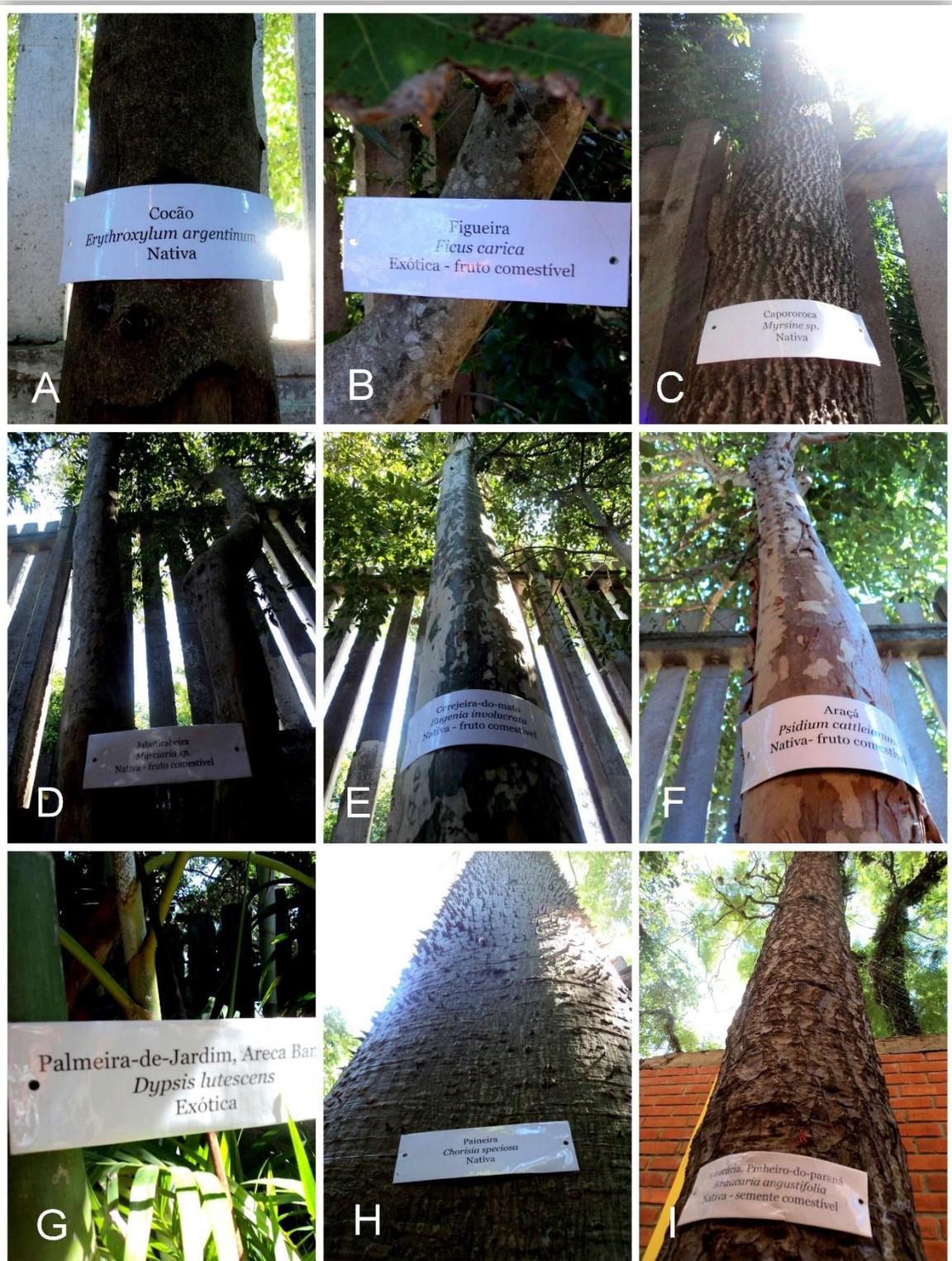


Figura 3. Exemplos de espécies arbóreas identificadas dentro da escola. (A) Cocão. (B) Figueira. (C) Capororoca. (D) Jabuticabeira. (E) Cerejeira-do-mato. (F) Araçá. (G) Palmeira-de-jardim. (H) Paineira. (I) Araucária/Pinheiro-do-Paraná.

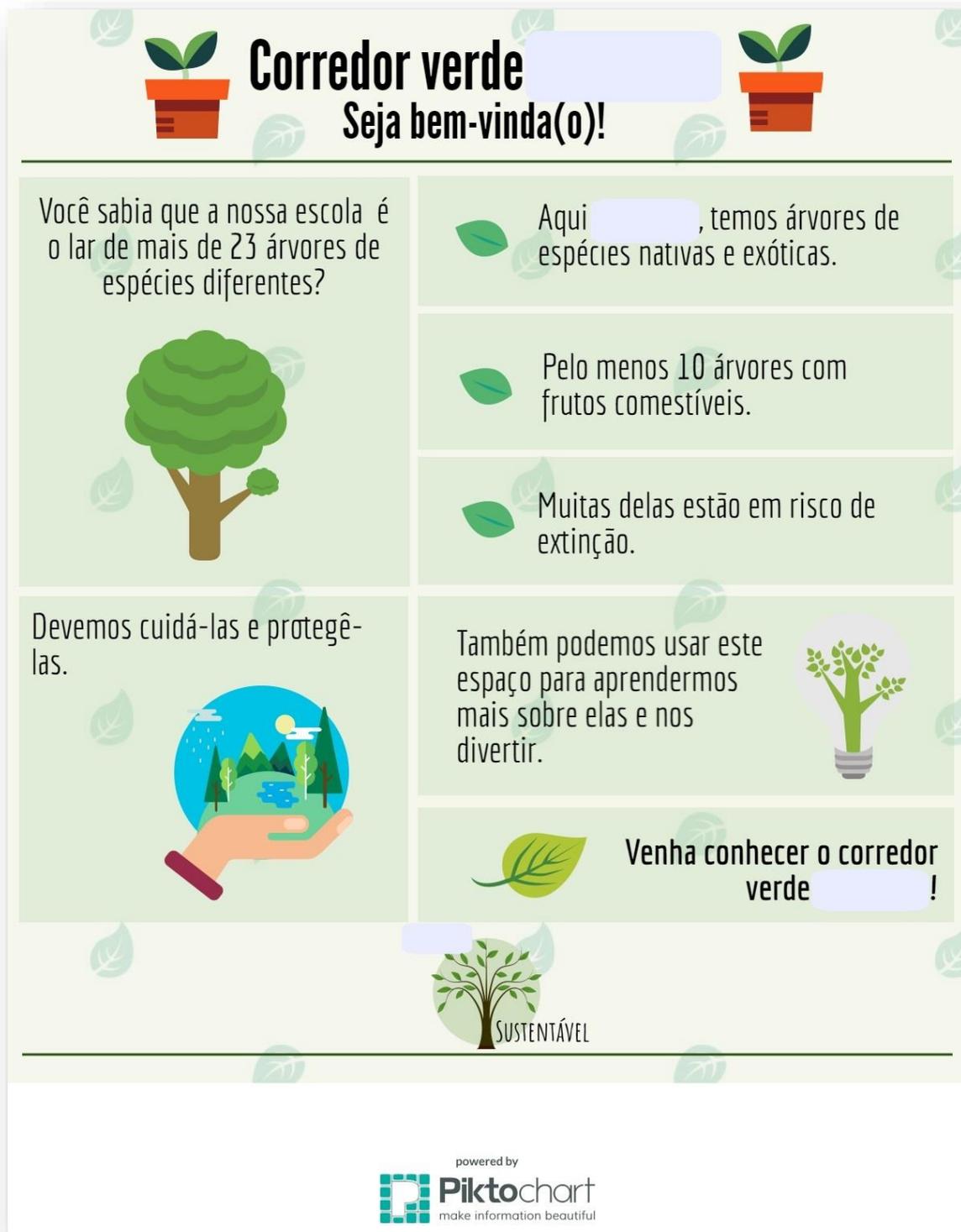


Figura 4. Infográfico de apresentação do Corredor Verde.

PRÁTICA 1: Jardim Sensorial

I - Montagem e Criação pedagógica

Pensamos em uma forma de apresentar o Corredor Verde estimulando a sensibilização ambiental. Por ser um corredor, favorece a dinâmica de uma visita guiada organizada em uma sequência. Tivemos a ideia de estimular a conexão com a natureza através dos diferentes sentidos, chamamos de Jardim por haverem plantas rasteiras além das árvores.

II - Descrição

A turma deverá se locomover para um espaço da escola em que haja diferentes tipos de plantas, de preferência com a presença de árvores. Utilizando os diferentes sentidos, as alunas e alunos podem perceber o ambiente, as plantas e suas interações, tocando nas folhas e nos troncos e sentir as diferentes texturas e cheiros.

III - Relato De Aplicação

Chamamos a turma para dar um passeio pela escola e conhecer o espaço revitalizado (Figura 5). Neste passeio, mostramos as diferentes espécies de árvores do Corredor Verde, e as informações contidas nas placas (Figura 6). Perguntamos se eles conheciam aquelas espécies de plantas, e saiu um pouco de tudo:

Sora, essa árvore aqui com esses espinhos tem lá na casa da minha vó!

Aquilo é bananeira?

Sora, araçá, dá pra gente comer agora?

A gente pode pegar banana sora?

Por que a gente nunca veio aqui?

Ai que cheiro bom, que planta é essa?

Explicamos a diferença entre espécies nativas e exóticas, e conversamos um pouco sobre as interações entre as plantas e o ambiente, além da diversidade de formas, cheiros, cores e texturas, sempre lembrando que cada ser vivo tem um valor essencial na natureza.



Figura 5. Visita a Corredor Verde.

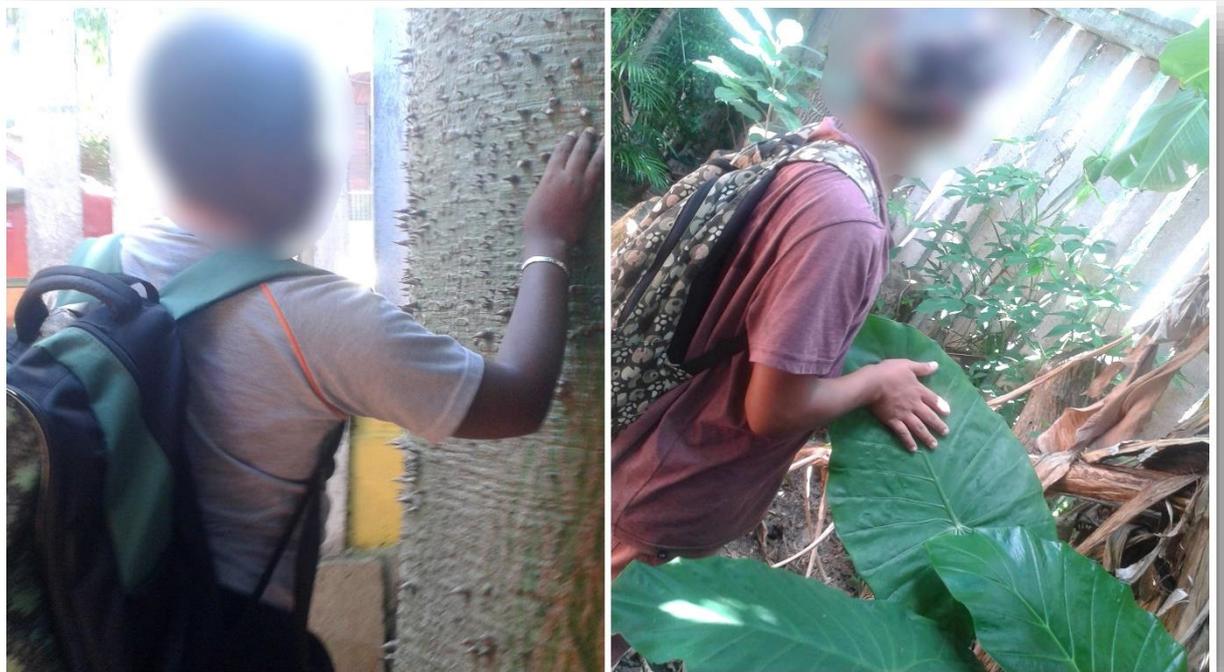


Figura 6. Prática do Jardim Sensorial. Alunos tocando em folhas e troncos para sentir as diferentes texturas vegetais.

PROJETO 2: Abelhudo

Inspiração para o projeto

Chama-se projeto “Abelhudo”, pois tem o objetivo de trabalhar a importância das abelhas e suas relações com o ambiente. A motivação para este tema veio do atual panorama alarmante do risco de extinção de algumas espécies de abelhas nativas. Este projeto foi realizado com uma turma de primeiro ano do ensino fundamental, na qual o ensino globalizado estimula o senso de pertencimento à natureza e o saber sobre relações entre ser humano e ambiente. Por isso, a escolha desta temática foi balizada pela possibilidade de tornar as abelhas, que surgem muitas vezes no universo da educação infantil, uma ponte entre as pequenas mentes curiosas e a educação ambiental.

PRÁTICA 1: A formiga e a abelha: iguais e diferentes

I - Montagem e Criação Pedagógica:

Pensando em uma introdução para o projeto, surge a ideia de trabalhar com a contação de histórias, um elemento essencial nos anos de letramento, que estimula a criatividade de forma lúdica e envolvente. Mas, “*será que encontraremos um livro que fale sobre as abelhas na biblioteca da escola?*”, pensamos. E com a ajuda da bibliotecária, encontramos a obra “A Formiga e a Abelha: Iguais e Diferentes”, das autoras Verenice Leite Ribeiro e Constança de Almeida Lucas (Figura 7).

II – Descrição:

O livro “A Formiga e a Abelha: Iguais e diferentes” conta de uma forma divertida no que se assemelham estes dois insetos, sua organização social e biologia geral, aproximando o/a leitor/a deste pequenino mundo e estimulando uma empatia pelas duas personagens. As ilustrações são bastante realistas, chamando bastante atenção das crianças. A proposta desta prática é uma sessão de contação da história do livro, permitindo que as alunas e alunos sintam-se a vontade para contribuir, trazendo conhecimentos do seu cotidiano.

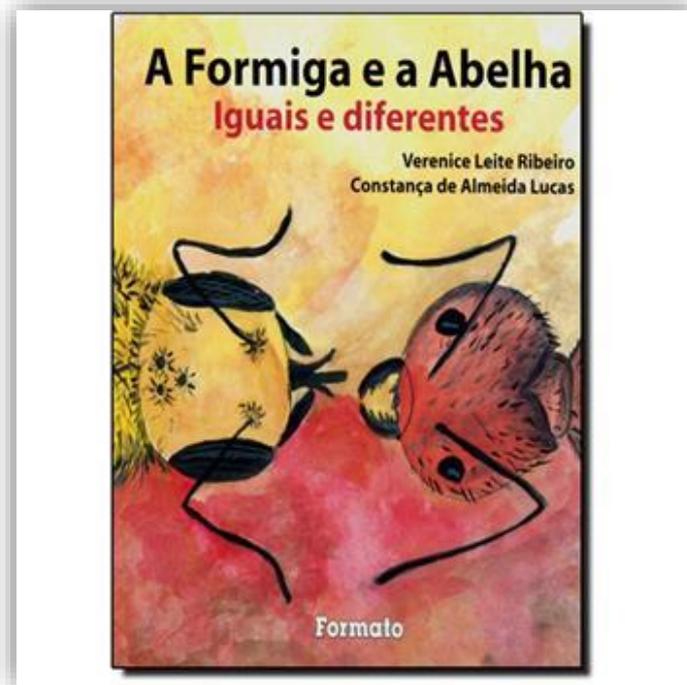


Figura 7. Capa do livro “A Formiga e a Abelha: Iguais e Diferentes”. **Fonte:** estante virtual CIA dos livros.

III – Relato de Aplicação

Foi um dia inesquecível. Mal chegamos na sala de aula e a turma já ficou superanimada. Iniciamos uma conversa informal sobre as abelhas e perguntamos: quem aqui conhece as abelhas? O que são as abelhas? Como as abelhas se alimentam na natureza? Onde as abelhas moram? Quem gosta das abelhas?

Quase imediatamente, as quinze vozes, que mais pareciam milhares, iniciaram um turbilhão de respostas libertando tudo o que sabiam sobre as abelhas. Foi uma explosão de carisma que ajudou a calibrar nossos sensores:

Eu conheço! Eu já vi!

Elas picam!

Elas fazem o mel!

Uma vez uma abelha picou o meu vô bem aqui ó..!

Quando eu vejo uma abelha eu mato ela assim, ó... PAH!

Depois de aproximadamente dez minutos de “brainstorm” dos baixinhos, explicamos que as abelhas têm um valor simplesmente pela sua existência, e não porque fazem o mel, e que por isso devemos respeitá-las e protegê-las. Mas também contamos que são extremamente importantes para o equilíbrio ambiental, e que estão correndo risco de desaparecerem da Terra. Todos ficaram muito surpresos, um pouco tristes. Foi quando lançamos a ideia de que podemos ajudar as abelhas, e que o primeiro passo é buscar conhecê-las melhor. Convidamos todo mundo para sentar no chão em roda para contarmos uma história (Figura 8).

Animados, foram se aproximando e escolhendo o lugar mais confortável, ao lado das amigas e amigos e também, é claro, mais próximos do livro para poder enxergar as imagens mais de pertinho. Todo mundo sentadinho no chão, em um círculo, iniciamos a história. A cada página, uma nova surpresa. O realce interpretativo dado pelo tom de voz e expressões faciais foi muito importante para a imersão da turma para dentro da história. Riram, resmungaram, questionaram e, principalmente, contribuíram contando sobre suas próprias vivências.



Figura 8. Prática de contação de histórias “A formiga e a abelha: iguais e diferentes”.

PRÁTICA 2: Jardim Abelhudo.

I - Montagem e Criação pedagógica:

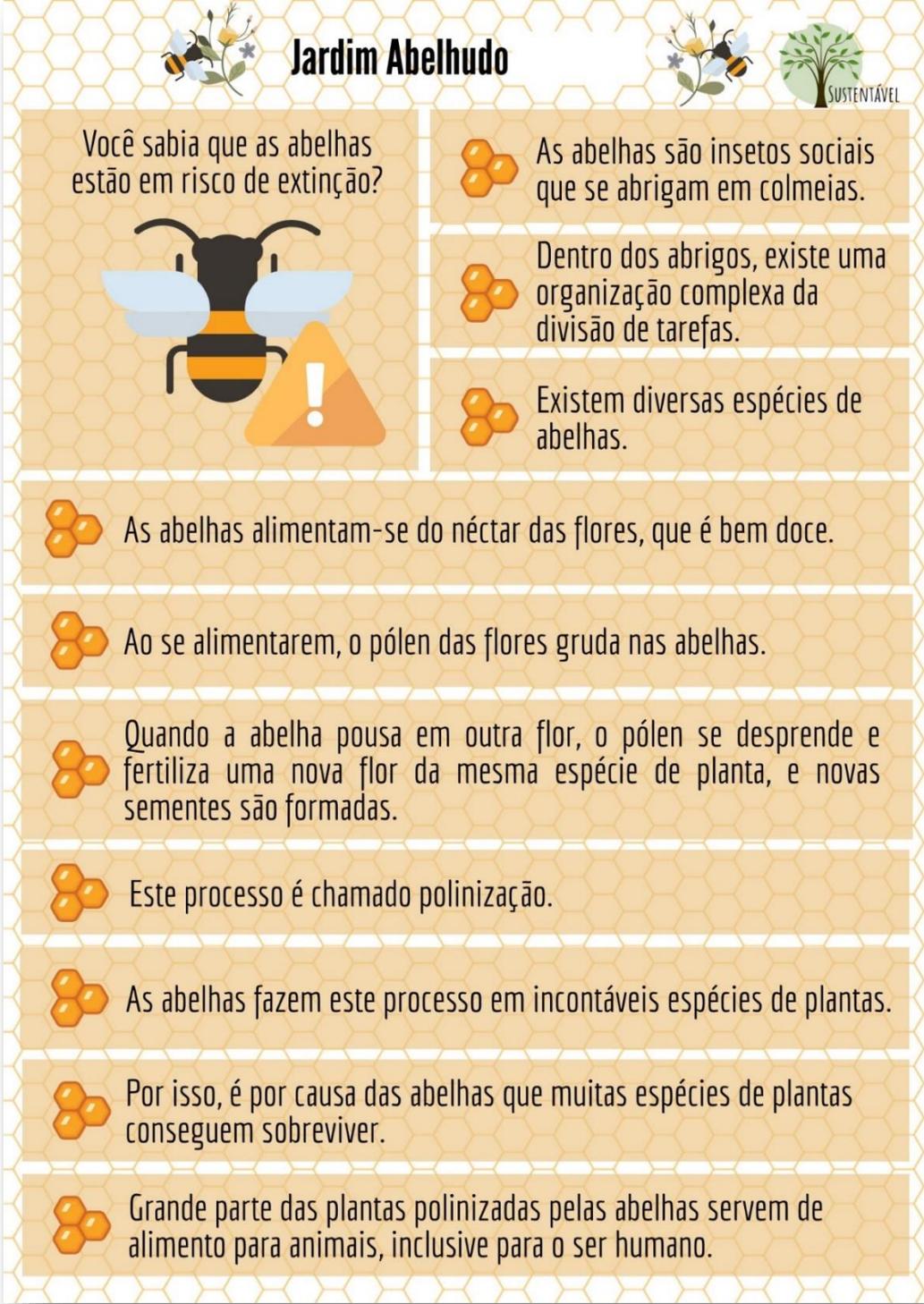
Após lançarmos a problemática do risco de extinção das abelhas nativas, pensamos que seria necessário trabalhar possíveis alternativas de solução deste problema. A revitalização do Corredor Verde durante o verão trouxe a ideia de criar um jardim de flores coloridas e cheirosas

que atraíssem e oferecessem uma fonte de alimento para as abelhas e, ao mesmo tempo, ocupassem e enriquecessem o espaço não-formal de ensino. Então, fomos pesquisar quais espécies de flores são ótimas para atrair as abelhas, com a ajuda da floriculturista, que nos vendeu as mudas de flores (Figura 9).



Figura 9. Flores do Jardim Abellhudo.

Também preparamos folders contendo informações e curiosidades sobre as abelhas para colocar em frente ao Jardim com o auxílio do programa online gratuito Piktochart (<https://piktochart.com/>) (Figuras 10 à 13).



Jardim Abelhudo

Você sabia que as abelhas estão em risco de extinção?

As abelhas são insetos sociais que se abrigam em colmeias.

Dentro dos abrigos, existe uma organização complexa da divisão de tarefas.

Existem diversas espécies de abelhas.

As abelhas alimentam-se do néctar das flores, que é bem doce.

Ao se alimentarem, o pólen das flores gruda nas abelhas.

Quando a abelha pousa em outra flor, o pólen se desprende e fertiliza uma nova flor da mesma espécie de planta, e novas sementes são formadas.

Este processo é chamado polinização.

As abelhas fazem este processo em incontáveis espécies de plantas.

Por isso, é por causa das abelhas que muitas espécies de plantas conseguem sobreviver.

Grande parte das plantas polinizadas pelas abelhas servem de alimento para animais, inclusive para o ser humano.

Figura 10. Folder informativo sobre as abelhas 1.

 Praticamente todos os frutos que consumimos provêm da polinização das abelhas.

 Portanto, sem as abelhas, não faltará apenas mel, mas também inúmeros outros alimentos que dependem de sua polinização.

 Além disso, sem as abelhas, muitas outras espécies podem entrar em risco de extinção.



E como será que as abelhas entraram em risco de extinção?




Uma série de distúrbios no meio ambiente causados pelo ser humano contribuíram para que as abelhas estejam, hoje, em risco de extinção.



Quais tipos de distúrbios?

 **POLUIÇÃO**

A poluição do meio ambiente, causada pelo descarte de lixo em locais errados, queimadas e uso de agrotóxicos, por exemplo, também contribuí para que as abelhas não consigam sobreviver em seu ambiente natural.

Figura 11. Folder informativo sobre as abelhas 2.

✘ DESMATAMENTO
 Pode não parecer, mas o desmatamento está diretamente ligado com a extinção de inúmeras espécies de seres vivos, inclusive as abelhas. Sem as florestas, muitos animais e outras plantas tornam-se mais expostos e vulneráveis aos outros distúrbios.

✘ PERDA DE HABITAT
 As abelhas, bem como todos os outros seres vivos, precisam de locais adequados para viverem, onde consigam alimento e abrigo. Estes locais tornam-se cada vez mais raros, principalmente em uma grande cidade como a nossa.

 E o que podemos fazer para ajudar as abelhas? 

- ✓ Proteger as abelhas.
- ✓ Respeitar as colméias.
- ✓ Plantar árvores nativas.
- ✓ Separar o lixo e não jogá-lo no chão.
- ✓ Cuidar do meio ambiente.
- ✓ Aprender mais sobre os seres vivos.
- ✓ Não queimar o lixo.
- ✓ Plantar flores.

✓ Cuidar do Jardim Abelhudo  

powered by
PIKTOCHART

Figura 12. Folder informativo sobre as abelhas 3.



Figura 13. Placas informativas do Corredor Verde e Jardim Abelhudo impressas e plastificadas.

Calculamos o volume de terra necessário para preencher a superfície da área de plantio e depois fomos às compras. Levamos os sacos de terra preta e as mudas de flores no portamalas do carro até a escola, onde organizamos o material (Figura 14). Utilizamos pás e enxadas para revolver a terra que já estava bastante compacta na área que escolhemos para remover raízes de gramíneas e resíduos.

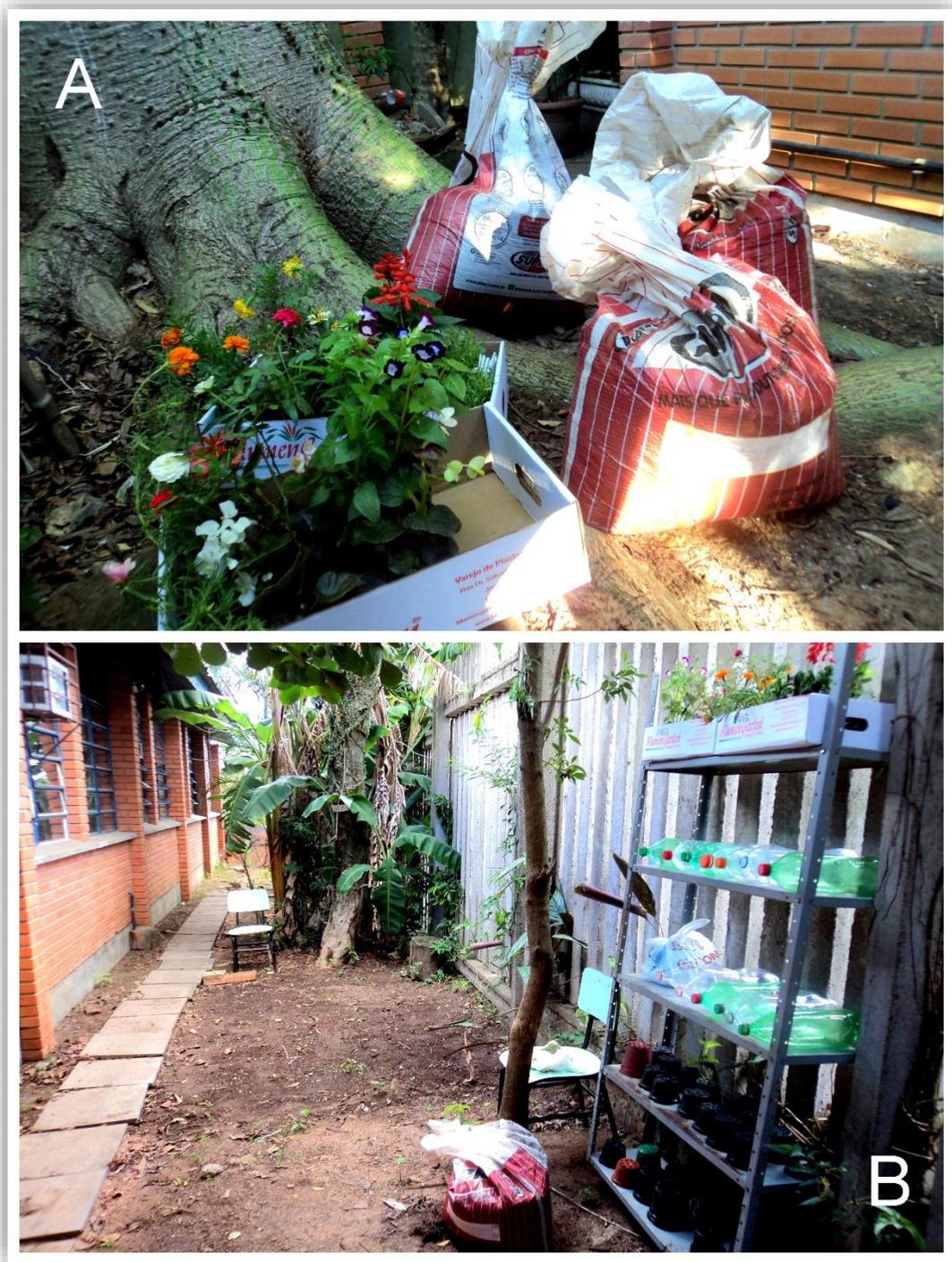


Figura 14. (A) Material para a plantação do Jardim Abelhudo: terra preta e mudas de flores.
(B) Área de plantio do Jardim Abelhudo e material organizado.

II - Descrição

A atividade consiste no plantio de mudas de flores em um outro espaço da escola, que não é utilizado normalmente com intenção pedagógica, um espaço não-formal de ensino, que neste caso, fica no corredor revitalizado no projeto “Corredor Verde”. A turma deve ir para o local, onde será feita uma breve contextualização da proposta. Após a conversa inicial com as instruções de plantio, cada aluna e aluno receberá uma muda de flores. A proposta é permitir que as alunas e alunos mexam na terra com liberdade, auxiliando-as apenas quando for necessário.

III - Relato De Aplicação

Após a História “A abelha e a Formiga: iguais e diferentes”, já familiarizados com o modo de vida dos insetos sociais, especialmente as abelhas, explicamos que o fato das abelhas serem usadas para a produção de mel em fazendas, por exemplo, faz com que elas deixem de viver em seu ambiente natural e que, desta forma, as populações de abelhas estão diminuindo na natureza. O problema é que as abelhas desempenham um papel fundamental para a manutenção do equilíbrio ambiental, e sem elas, muitos outros seres vivos sofrerão consequências. Além disso, reforçamos que as abelhas têm um valor simplesmente por existirem, e que é muito triste que distúrbios causados pelo ser humano afetem populações de seres vivos e o ambiente desta forma.

A turma pareceu bastante chocada com aquela informação, sentiram pena das abelhinhas. Muitos saíram acusando-se por matarem uma abelha certa vez. E foram unânimes: *“mas se a abelha vier pra cima da gente com aquele ferrão... eu tenho medo, tem que matar!”* Explicamos que, na maior parte das vezes, as abelhas não ferroam, apenas quando se sentem ameaçadas de alguma maneira, e que se respeitarmos seu espaço não ocorrerão acidentes.

Falamos sobre algumas ideias de como poderíamos ajudar as populações de abelhas a sobreviverem, sendo uma delas, o cuidado e manutenção de jardins, pois assim as abelhas teriam mais fontes para retirar seu alimento: o néctar das flores. Sem mais delongas, convidamos a turminha para fazer um passeio pelo Corredor Verde. Chegando lá, todo o material já estava organizado e a área estava preparada para o plantio das mudas de flores do Jardim Abelhudo. Explicamos todos os procedimentos e fizemos a demonstração do plantio. A turma ficou muito eufórica, queriam escolher as flores, plantar primeiro, ajudar uns aos outros colocar terra e água, tudo de uma vez só. Foi uma bagunça! E que bagunça divertida. Entregamos uma muda para cada aluna/o, mas logo já haviam cinco plantando apenas uma, e

outros que já tinha plantado duas e ainda queriam mais (Figura 16). Alguns um pouco receosos usaram luvas para não sujar as mãos e pegar minhocas sem querer, outros só faltavam rolar na terra, desinibidos. Teve gente até que tocou na terra preta pela primeira vez, sentiu o cheirinho de terra (aquele cheirinho de Geosmina, liberada pelas bactérias do solo), espalhou para tudo quanto foi lado e deu gargalhada. Foi um trabalho lindo de cooperação, regado à diversão. É claro que o Jardim Abelhudo não ficou aqueles “de novela” (Figura 15), mas o que importa mesmo é que foi um momento muito especial para a turma e para as professoras que acompanharam a prática. Depois de finalizar, cada um/a deixou uma “pegada” de tinta na grade de concreto atrás do Jardim, como símbolo de autoria da turma (Figura 17). Foi um momento muito divertido, tiramos muitas fotos: risadas, caretas, cada um com a sua muda de flor, orgulhosos. Mesmo antes de voltarmos para a sala de aula, já estavam perguntando quando voltariam ao Jardim Abelhudo. Alguns dias depois, outras turmas ao visitarem o corredor verde, fizeram a manutenção do jardim (Figura 18).



Figura 15. Mudanças de flores do Jardim Abelhudo recém plantadas.



Figura 16. Plantio do Jardim Abelhudo.



Figura 17. Para marcar a autoria da turma sobre o Jardim Abelhudo, cada aluna/o pintou sua mão e deixou uma “pegada” na cerca de concreto da escola acima do jardim



Figura 18. Manutenção do Jardim Abelhudo feita por outra turma durante a prática do Jardim Sensorial.

PRÁTICA 3: Visita da Bibi: polinização das flores.

I - Montagem e Criação pedagógica:

Após o plantio do Jardim Abelhudo, faz-se necessário um momento para o seu cuidado e manutenção, em que as alunas e alunos possam perceber que aqueles seres vivos, bem como eles, também têm necessidades para sua sobrevivência e qualidade de vida e, desta forma, desenvolver um carinho pelo jardim que criaram, e perceber que aquelas mudas de flores plantadas pelas suas próprias mãos fizeram daquele espaço seu novo lar. Pensando em qual seria o clima desse encontro, resolvemos adicionar mais um elemento voltado para as relações entre as abelhas e outros seres vivos. Agora que a turma sabe de onde vem o alimento para as abelhas, é hora de saber como se dá a troca de benefícios entre as abelhas e as plantas.

Como poderíamos trabalhar o processo de polinização de forma lúdica? Quase imediatamente lembro-me de uma brincadeira feita por uma professora da Universidade na disciplina de introdução aos estágios de docência. A professora levou uma abelha de pelúcia para a aula, a Bibi, e nós nos tornamos flores, onde a Bibi posou para coletar o néctar e o pólen. Ao entrar e estacionar no cálice de cada flor, a Bibi se “encosta”, involuntariamente, nos estames e o pólen gruda no seu corpo. Quando pousa em uma nova flor, o pólen desgruda de seu corpo e cai nos estigmas. Desta forma, a Bibi é responsável pelo cruzamento entre as flores, fazendo com que elas se reproduzam e gerem sementes que darão origem a outras plantas com flores da mesma espécie. Para representar o pólen, a professora utilizou farinha de milho grossa. Então lá fomos nós pedir a Bibi emprestada para a professora e comprar um saco de farinha de milho. A descrição de toda atividade pode ser encontrada em Kindel (2012).

II - Descrição:

Ao ar livre, a turma pode se acomodar em um círculo. Cada aluna/o será uma flor, representando da sua maneira. Utilizando uma abelha de pelúcia, ou confeccionada com qualquer outro material, a/o mediador/a da brincadeira poderá pousá-la de flor em flor. Enquanto isso, a turma pode cantar a música uma adaptação à canção “borboletinha”:

<i>“A abelhinha Tá na cozinha Fazendo o melzinho Para a madrinha</i>	<i>Poti-poti, perna de pau Olho de vidro E nariz de pica-pau, pau-pau”</i>
--	--

Toda a vez que a abelha pousar em uma nova florzinha, a/o mediador/a poderá soltar um pouco farinha de milho, representando os grãos de pólen. A brincadeira é infinita, portanto, uma ideia de finalização após cada florzinha ter sido polinizada pelo menos uma vez.

III – Relato de Aplicação

Reencontrando a turma, fomos recebidas com muito entusiasmo. Perguntamos se recordavam do Jardim Abelhudo, e todas e todos responderam com muito carinho:

“A gente plantou as flores no Jardim Abelhudo!”

“A gente fez o jardim pras abelhas sobreviverem.”

“A gente vai voltar no Jardim Abelhudo?”

“Como estão as plantinhas?”

“A gente não vai cuidar delas?”

“As abelhas já chegaram no Jardim?”

Contamos que o Jardim ainda estava florido, mas que logo as florezinhas iriam morrer, por serem de estação. Ainda assim continuaram orgulhosos e entusiasmados. Explicamos que para a programação do dia receberíamos uma visita especial, e que faríamos uma brincadeira após a manutenção do Jardim Abelhudo.

Fomos todos para o corredor verde, chegando lá, a turma foi logo pegando as garrafas d’água para regar as mudas de flores, e depois da bagunça habitual, pedimos que se posicionassem em um círculo. Apresentamos a abelha Bibi, depois de tanta propaganda no caminho. Ficaram simplesmente apaixonados. Todos queriam tocar, abraçar e beijar a abelhinha de pelúcia. Em tom teatral, representamos um diálogo entre a Bibi e a turma, foi muito divertido.

Antes de começar a brincadeira, fizemos uma conversa lembrando as coisas que aprendemos juntos na aula do Jardim Abelhudo, principalmente sobre como as abelhas alimentam-se. Depois, explicamos de uma forma bastante simples o processo de polinização, e então a brincadeira começou, junto com a música. A turma toda cantando, e quando paravam, a Bibi pousava em uma das florezinhas (representadas pelas/os alunas/os) (Figura 19). Os grãos de pólen (farinha de milho) pareciam fazer mágica causando sorrisos instantâneos. Sentir-se escolhido pela Bibi parecia uma grande honra. Além de polinizar, a Bibi muito sapeca ainda

fazia cócegas nas flores, pulava e suas “cabeças” e fazia outras palhaçadas. Como toda a brincadeira deve ser, foi muito divertido. No final, tinha farinha de milho por tudo quanto é canto, mas valeu a pena.



Figura 19. Bibi polinizando as “florezinhas”.

PRÁTICA 4: Teatro abelhudo: “O sumiço das Abelhas”**I - Montagem e Criação Pedagógica:**

Para dar continuidade ao projeto abelhudo, concebi uma prática com inclinação mais artística: o teatro abelhudo. Escolhi um livro para criar um contexto interpretativo (Figura 20) e montei um cenário para a prática (Figura 21). O livro foi emprestado por meu afilhado de 3 anos e a moldura (o teatro em si) fiz utilizando uma caixa de papelão, caneta preta, giz de cera, dois pedaços de TNT, dois pedacinhos de EVA para os lacinhos da cortina e um restinho de glitter que encontrei nas minhas coisas, para enfeitar o chapéu da abelha.

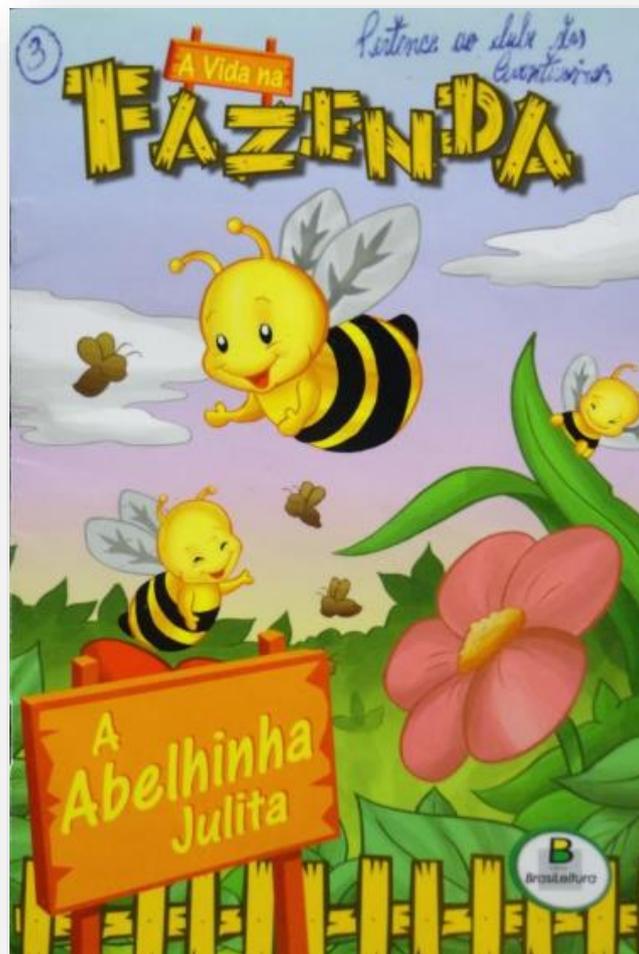


Figura 20. Livro “A abelhinha Julita” da coleção Animais da Fazenda. **Fonte:** Amiguinhos do Rei.



Figura 21. Moldura do Teatro Abelhudo.

II - Descrição:

O Teatro abelhudo traz a história das abelhas operárias e como fazem o mel dentro da colmeia. Após a contação da história, surge o problema: em um certo dia, as abelhas operárias sumiram da colmeia, deixando a abelha-rainha sozinha e preocupada. A proposta de teatro é que as alunas e alunos, em duplas, interpretem animais da floresta que irão ajudar a abelha rainha a encontrar suas operárias. Desta forma, dando protagonismo e estimulando a criatividade. Os animais da floresta serão os ursinhos de pelúcia manuseados pelos alunos, que irão se posicionar na moldura do teatro. O teatro só termina quando a dupla conseguir encontrar as abelhas operárias escondidas na sala de aula.

III – Relato de Aplicação

Após um tempo sem encontrar a turma, fiquei impressionada com o quanto a prática do Jardim Abelhudo foi marcante para elas/eles. Perguntei se lembravam de mim e do que havíamos construído juntos nos últimos encontros que tivemos. A primeira coisa que fizeram foi perguntar se voltaríamos ao Jardim Abelhudo. Expliquei que continuaríamos com o projeto, mas com novas práticas. Iniciei a leitura do livro, interpretando e mostrando as ilustrações para a turma (Figura 22). Muitos relembrou a organização social das abelhas e como elas produziam o mel.

“Então essa abelha rainha manda em tudo lá dentro?”

“Uma vez eu vi uma colmeia gigante... desse tamanho assim ó..”

Ao final da história, lancei a proposta do Teatro com uma encenação:

“Certo dia, a abelha rainha acorda e todas as operárias sumiram! Desesperada, ela voa em direção à floresta e pede ajuda aos outros animais, para que a ajudem a encontrar suas companheiras!”

Uma dupla por vez, escolheram alguns animais de pelúcia para encenar um diálogo com a abelha rainha (Figura 23-A). E não faltaram surpresas: até aqueles alunos mais tímidos interpretaram monólogos surpreendentes.

“ - Ei abelha-rainha, nós vamos ajudar a encontrar as abelhas operárias!

- Sim, nós vamos ajudar!”

De vez em quando eu perguntava: “mas como será que estes animais vão ajudar a abelha-rainha?”

“ – Eu vou ajudar com a minha tromba!

- E eu pulando de galho em galho!”

Ao final de cada interpretação, as duplas procuravam as abelhas escondidas pela própria plateia (colegas) (Figura 23-B) ao redor da sala, e quando finalmente encontravam, era uma festa! Todos/as comemoravam juntos, pulavam, gritavam e gargalhavam. Encerramos a prática após toda a turma participar do teatro.



Figura 22. Hora da história: A abelhinha Julita.



Figura 23. (A) Apresentações do teatro abelhudo. (B) Procurando as abelhas pela sala.

2ª TEMÁTICA: CORPO HUMANO E SAÚDE

PROJETO ÚNICO: De olho no Piolho

Inspiração para o projeto:

A professora referência da turma do Jardim trouxe a demanda de que a turma estava passando por uma fase difícil quanto aos piolhos, supernormal para idade dos pequenos. Ela deu a ideia de fazermos um trabalho diferenciado para a conscientização acerca dos hábitos de higiene para a melhor qualidade de vida nesta fase. Então, planejamos uma sequência de práticas lúdicas voltadas para o conhecimento sobre o piolho.

PRÁTICA 1: Bita e os insetos

I - Montagem e criação pedagógica:

Para introduzir a temática do piolho com os pequenos do Jardim, pensamos em começar com uma prática divertida que ilustrasse a diversidade dos insetos de modo geral, para não permitir que o velho estigma de que insetos são “malvados”, nojentos, ou causadores de doenças se instalasse. Escolhemos uma canção do canal Mundo Bita do Youtube (Figura 24), e fizemos o download do vídeo em formato MP4 para passar na televisão da sala de aula da turma, utilizando um PenDrive. O vídeo foi construído com um tema de edição bem divertido, e mostra diferentes tipos de insetos, comparando seus tamanhos e hábitos de vida, por exemplo.



Figura 24. Tema de edição do vídeo clipe da música “Bita e os insetos”. Link disponível no YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=j7A9ANT2aVQ>

II – Descrição:

O vídeo clipe da música “Bita e os insetos – Mundo Bita” pode ser passado em uma televisão, projetor ou computador. A proposta é permitir que as alunas e alunos conheçam um pouco mais sobre os diferentes tipos de insetos com os quais convivem no dia-a-dia, principalmente aqueles encontrados dentro de casa ou em pátios abertos. Escutando a música e assistindo ao vídeo clipe, a turma pode e deve se expressar livremente, cantando junto, dançando e brincando.

Letra da Música	
Insetos – Mundo Bita	
Há insetos por todos os lados	Há insetos por todos os lados
De todas as cores, por cima e por baixo	De todas as cores, por cima e por baixo
Há milhões, bilhões, zilhões	Há milhões, bilhões, zilhões
Todos eles tão estranhos, diferentes de mim e você	Todos eles tão estranhos, diferentes de mim e você
Há insetos de todas as formas	Há insetos de todas as formas
De tantos tamanhos, por dentro e por fora	De tantos tamanhos, por dentro e por fora
Há milhões, bilhões, zilhões	Há milhões, bilhões, zilhões
Todos eles tão estranhos, diferentes de mim e você	Todos eles tão estranhos, diferentes de mim e você
Tem uma formiga dentro do açucareiro	Tem um gafanhoto repousando no jardim
E uma barata que não sai do meu banheiro	E uma borboleta pousou em cima de mim
Deu cupim na minha porta	Uma joaninha dança
Uma mosca no meu lixo	Quase que não dá para ver
Um mosquito me incomoda	Cuidado com essa abelha
Ah, meu deus, é tanto bicho!	Está bem atrás de você

III – Relato de Aplicação

Ao colocarmos o vídeo, a atenção da turma voltou-se imediatamente para a televisão, principalmente daqueles que adoravam música, dançar e cantar. De início, ficaram um pouco envergonhados, e assistiram pela primeira vez sentados, prestando mais a atenção nas imagens e na letra da música. A cada novo inseto que aparecia no vídeo, procurávamos estimular uma interação com a turma perguntando se eles conheciam ou já tinham visto aqueles insetos.

“Esse bicho... esse bicho aí... esse bicho eu sempre vejo lá na minha casa, sabia?”

“Uma vez uma borboleta pousou bem aqui assim em mim ó...”

“Sora, sabia que lá na minha casa tem um monte de formiga que nem essa daí, ó, que fica subindo em cima da comida toda, sabia?”

Impressionantemente, logo na segunda vez que passamos o vídeo, a turma toda já praticamente sabia a letra “de cor e salteado”. Dançamos e cantamos o refrão todos juntos (Figura 25). Ao final da prática, antes de continuar a sequência sobre o piolho, explicamos que, como as formigas, as pulgas, os grilos e as borboletas, os piolhos também são insetos, porém são parasitas por se alimentarem do sangue de outros animais.



Figura 25. Dançando a música “Bita e os Insetos”.

PRÁTICA 2: Godofredo, o piolho

I - Montagem e Criação pedagógica:

Com a mesma intenção pedagógica da Prática 1, escolhemos uma música divertida para migrar dos insetos para entrar no assunto específico sobre os piolhos. Escolhemos uma música bastante conhecida da Xuxa – Godofredo, o piolho. Baixamos da internet em formato MP3 e colocamos junto com os demais arquivos no PenDrive, que poderia ser tocada tanto na televisão quanto no rádio com entrada USB disponibilizado pela escola.

II – Descrição:

A música “Godofredo, o Piolho” é uma ideia para introduzir o assunto sobre o piolho nas séries iniciais. A proposta desta prática é oferecer um momento para que as alunas e alunos possam dançar e se divertir livremente, escutando a música e podendo identificar ou não com suas próprias vivências.

Letra da Música	
Godofredo, o piolho – Xuxa	
A festa estava muito boa	Coça, coça, coça aqui
Todo mundo dançava sem parar	Coça, coça, coça ali
De repente começou o coça, coça	Coça ali coça acolá
Era o Godofredo que chegou sem avisar	Todo mundo no salão não parava de coçar
Coça, coça, coça aqui	Godofredo, Godofredo o piolho
Coça, coça, coça ali	Ele adora cucuruco de pimpolho
Coça ali coça acolá	Godofredo, Godofredo o piolho
Todo mundo no salão não parava de coçar	Ele adora cucuruco de pimpolho
Godofredo, Godofredo o piolho	Godofredo adora cabeludo
Ele adora cucuruco de pimpolho	Nem os carecas Godofredo perdoa
Godofredo, Godofredo o piolho	No topete ele gosta de dançar
Ele adora cucuruco de pimpolho	E na careca ele vai patinar
Corre, corre, corre meu baixinho	Para acabar com esse piolho
Godofredo o piolho já chegou	Eta bichinho abusado
Corre, corre, ele chega de mansinho	Taca xampu, pente fino, sabonete
Godofredo o piolho é um terror	O Godofredo vai ficar arrasado
Godofredo, Godofredo o piolho	Godofredo, Godofredo o piolho
	Ele adora cucuruco de pimpolho

III – Relato de Aplicação

Foi muito divertido, muitos dançavam coçado as cabeças, relacionando a letra da música com a coreografia. Pediram para repetirmos a música pelo menos umas dez vezes. Aqueles mais apaixonados por música dançaram até cansar, sempre interagindo com os/as colegas.

PRÁTICA 3: Olhim, o piolho

I - Montagem e criação pedagógica:

Para complementar a sequência sobre o Piolho, com a ajuda da bibliotecária encontramos um livro, “Olhim, o piolho” (Figura 26), que conta a história de um piolho. Retiramos o livro da biblioteca da escola, no dia planejado para a sequência de práticas.

II - Descrição:

Uma sessão do conto, ou de “Contação” de histórias é sempre bem-vinda e elucidativa, principalmente para as séries iniciais, fase de letramento. Os livros infantis são fontes férteis para a criatividade e imaginação. No livro “Olhim, o Piolho”, de maneira lúdica, os saberes sobre biologia do piolho são construídos, revelando a importância do cuidado com a saúde dos cabelos e, ao mesmo tempo, uma não-demonização do inseto que, representado por Olhim, acaba conquistando a empatia de quem lê.

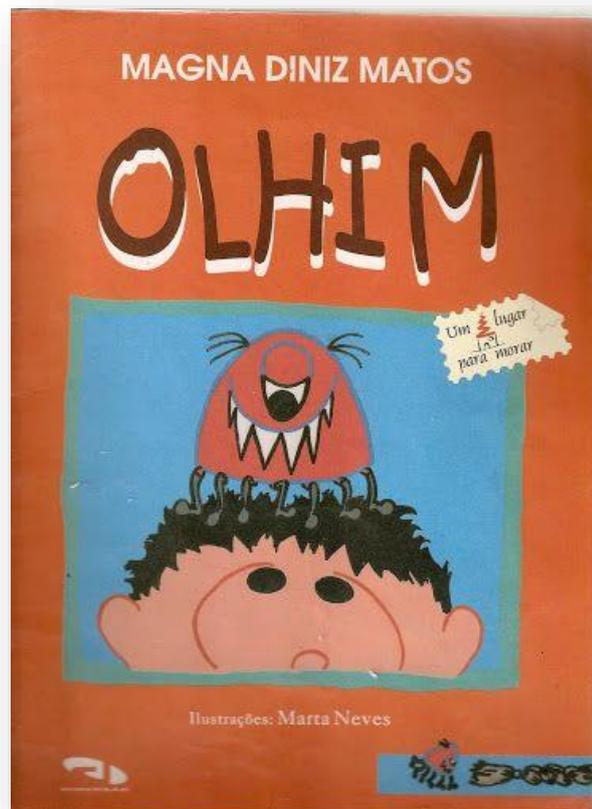


Figura 26. Capa do livro “Olhim, o piolho” da autora Magna Diniz Matos, ilustrações de Marta Neves. **FONTE:** Acervo do Google.

III – Relato de Aplicação:

Convidamos a turminha para sentarmos no chão no canto da sala em que ficava um tatame com almofadas muito confortáveis (Figura 27). Quando todo estava à postos, ansiosos, iniciamos a história sobre o Olhin, repleta de interpretação e sempre mostrando as ilustrações, a cada página virada. As primeiras reações foram de nojo e medo, já que o piolho Olhim morava e fazia filhotes na cabeça de Zezito, fazendo ele sofrer muito.

“Olha ali! Ele é horrível! Ele fica na cabeça da gente e os cabelos parecem árvores!”

“Uma vez eu vi um piolho na cabeça da minha prima e era do tamanho desse daí, ó...”

“Ai, ainda bem que eu não tenho piolho...”

Alguns apenas gargalhavam, a cada página, mais diversão, principalmente na hora de olhar as ilustrações. E, aos poucos, todos foram criando uma certa empatia por Olhim, apesar de ser bastante diferente, com tantas pernas e um olho só.

“Ai, agora ele tá sozinho.”

“Ele não tem mais de onde tirar o sangue?”

“Olha ali ele pulando de uma cabeça pra outra!”

“Ih, não chega perto de mim!”

Ao final da história, explicamos que os outros piolhos, amigos de Olhim são como ele, procuram cabeças bem sujas para usar como uma nova casa, e por isso é importante sempre mantermos a higiene dos cabelos.



Figura 27. Prática de contação de histórias, livro “Olhim, o piolho”.

PRÁTICA 4: O piolho de pertinho

I - Montagem e Criação Pedagógica:

Pensando em apresentar o “universo piolhento” de uma forma mais realista para a turma, revelando que as caricaturas de piolhos humanizados são bem diferentes do piolho real, pensamos em mostrar para as alunas e alunos um piolho de verdade. E, afinal, não é tão difícil de encontrar um piolho em uma escola. Coletamos um bem grande, colocamos em um pequeno pote e preparamos uma lâmina simples no laboratório da escola, que conta com um microscópio óptico monocular.

II – Descrição:

A prática consiste em oportunizar um momento para que os educandos possam enxergar o piolho de perto. Para isso, pode ser utilizada uma lupa, um estereomicroscópio ou um microscópio em baixo aumento e um piolho coletado e montado sobre uma lâmina. Cada aluna poderá observar o piolho ao microscópio de cada vez. É importante explicar que a delicadeza do material demanda um maior cuidado no manuseio, para não quebrar ou riscar o microscópio. Esta prática permite com que os alunos e alunas tragam o piolho do mundo da fantasia para o mundo real, construindo uma figura mais concreta, e encararem com mais seriedade a problemática da Pediculose. Além disso, também oportuniza o protagonismo discente, já que as alunas e alunos colocam-se na posição de cientistas observando ao microscópio.

III – Relato de Aplicação

Demos seguimento à sequência pedagógica sobre o piolho logo após a história do Olhim. Perguntamos para a turma se achavam que um piolho de verdade se assemelha ao Olhim, o piolho do livro infantil.

“Ai, eu já vi um piolho de verdade ele é desse tamanho assim, ó... beeem pequenininho.”

Todas/os ficaram bastante curiosas/os para saber qual seria a aparência de um piolho de verdade. Foi quando convidamos a turma para ir até o laboratório da escola. Chegando lá, ficaram bastante impressionados com o lugar, muitos não conheciam o laboratório. Explicamos que para conseguir enxergar o piolho, usaríamos um aparelho especial, que aumenta a imagem muitas vezes para podermos ver as coisas de pertinho, e que precisamos ter cuidado ao usá-lo. Fizemos uma demonstração de uso, e pedimos para que a turma se organizasse em uma fila. Alguns tiveram mais dificuldade em visualizar, por conta da altura da mesa, mas esse problema foi rapidamente solucionado (Figura 28). Ficaram chocadas/s ao ver o piolho real:

“Nossa ele é gigante!”

“Ele é muito feio!”

“Ai que nojo, olha ali quantas perninhas ele tem!”

“Ai, imagina ele correndo com aquelas pernas na nossa cabeça.”

O que mais perguntavam é se o piolho era real mesmo. Alguns mais tímidos apenas faziam uma cara de apavorados. Perguntamos para todos se gostaram de ver o piolho, e todas/os afirmavam com a cabeça, um sorriso e os olhinhos estalados pela luz do microscópio.



Figura 28. Prática de observação do piolho ao microscópio.

PRÁTICA 5: Pintando o piolho

I - Montagem e Criação Pedagógica:

Para finalizar uma boa sequência pedagógica, o registro artístico é essencial, principalmente nas séries iniciais. A criação e montagem desta parte foi toda feita pela professora referência da turma, que imprimiu imagens de piolhos reais e fictícios para a turma colorir.

II – Descrição:

A prática consiste na distribuição de desenhos de piolhos, reais e fantasiosos para a turma colorir livremente, estimulando a criatividade e imaginação, bem como a compreensão da diferença entre fantasia e realidade.

III – Relato de Aplicação:

Depois de visualizarem o piolho ao microscópio, ficamos um pouco receosas que a turma tivesse se “traumatizado” um pouco, mas, na hora de colorir, percebemos que toda a construção feita ao longo da sequência pedagógica resultou em uma visão mais global sobre o piolho, criando uma atmosfera de orgulho sobre as próprias descobertas. Coloriram, brincaram e sorriram. Ao final, a professora referência da turma teve a ideia de reproduzir a sequência na feira de ciências para que as alunas e alunos pudessem mostrar o piolho ao microscópio para seus familiares, como uma forma de conscientização sobre a pediculose e integração. Os familiares adoraram, e se impressionaram ainda mais do que as crianças.

3ª TEMÁTICA: SEXUALIDADES

PROJETO ÚNICO: Autoconhecimento e Relação Sexual

Inspiração para o projeto:

O contexto das descobertas da adolescência como um todo, bem como as práticas homofóbicas que se observam no cotidiano escolar, e a vulnerabilidade social e necessidade de informação sobre a saúde sexual e planejamento de vida trouxeram a demanda de um projeto mais global dentro da escola sobre as sexualidades. Criei este projeto com o intuito principal de fugir da patologização e biologização da educação sexual, quase sempre restrita ao sistema reprodutor e a intimidação de jovens quanto ao risco de contrair infecções sexualmente transmissíveis. Planejei este projeto buscando priorizar as discussões sobre autoconhecimento sexual e a relação entre a sexualidade e a qualidade de vida, reconstruindo alguns conceitos e desmistificando outros, sempre na direção de se discutir sobre a sexualidade quebrando tabus e respeitando a diversidade.

PRÁTICA 1: Conceitos e combinações

I – Montagem e Criação Pedagógica:

Adolescentes no geral têm grande interesse no assunto Sexualidade, porém, a forma como a atmosfera de discussão é construída pode ser catastrófica, quando o sujeito não sentir que sua curiosidade ou contribuição é acolhida, tanto pela turma, quanto por quem estiver mediando a atividade. Por isso, antes de partir para as práticas, preparei um momento de

combinações: as questões pessoais não seriam abordadas, preservando a intimidade de cada um. Os temas discutidos não seriam objetos de brincadeiras jocosas dentro e fora do grupo já que haveria possíveis novos conceitos.

Primeiramente, escolhi três conceitos que considero importantes para a organização de uma discussão e construção de uma atmosfera de conforto e respeito para falar sobre o assunto Sexualidade. São eles: empatia, respeito mútuo e espaço de fala. Queria apresentar pelo menos um destes conceitos de uma forma um pouco mais leve e divertida, então fiz uma busca na internet por tirinhas, pequenas histórias em quadrinhos, em que estes conceitos fossem citados. Imaginei que encontraria várias, já que estes três conceitos estão super “na moda”, mas encontrei apenas uma sobre empatia, do Armandinho, criada pelo autor Alexandre Beck (Figura 29).



Figura 29. Tirinha sobre empatia do personagem Armandinho, autoria de Alexandre Beck.

Imprimi cópias, recortei uma tirinha para cada aluna/o e organizei um roteiro de discussão sobre os conceitos escolhidos.

II – Descrição:

Iniciando com uma conversa sobre a proposta de trabalho: Sexualidade. Indagar sobre o que acham que é educação sexual. Para trabalhar com o conceito de empatia, distribuir uma tirinha para cada aluna/o e pedir para que colem no caderno. Depois perguntar quem gostaria de fazer a leitura da tirinha. Após a leitura coletiva, faz-se necessária uma breve explicação sobre a tirinha e a mensagem que é por ela expressa. Armandinho é um menino muito curioso e inteligente, que está sempre buscando compreender o mundo e as coisas, enfrenta pensamentos ultrapassados e traz questionamentos sobre questões políticas, sociais, ambientais entre outras temáticas. Na tirinha, Armandinho está lendo em um livro, que pode ser um

dicionário, o conceito de empatia. “*Abandonar preconceitos, abrir a mente e se perceber na realidade do outro, até sentir o que o outro sente.*”. Perguntar para a turma o que compreenderam da tirinha. No contexto da discussão sobre sexualidade, a empatia se apresenta nas reações às dúvidas e contribuições de colegas. Sempre que alguém se pronunciar, apresentando uma curiosidade sobre as questões que estiverem em pauta, é importante que seja bem recebido pela turma, para que esta aluna ou aluno não se sinta acuado a se manifestar nas próximas vezes. Preconceitos e julgamentos não podem fazer parte da discussão sobre sexualidade. E a turma deve reconhecer isso exercitando a arte de se colocar no lugar do outro, percebendo este lugar como um corpo, uma história de vida, um mundo de pensamentos e vivências complexas que devem ser recebidos com sensibilidade.

Para falar sobre o conceito de respeito mútuo, lançar para a turma a seguinte pergunta: “Quem aqui gosta de ser respeitado?”. De acordo com as respostas, desenvolver uma discussão sobre respeitar para ser respeitado. No contexto da discussão sobre sexualidade, o respeito mútuo faz-se presente nas relações aluna/o-aluno/a e professor/a-aluno/a, já que as discussões provocam curiosidade sobre as experiências e preferências do/a professor/a, que podem se manifestar de uma forma inadequada, gerando situações de exposição, constrangimento ou até mesmo humilhação. Por meio da combinação do respeito mútuo, estabelece-se uma atmosfera leve na discussão, em que educador e educandos possam trazer contribuições sem medo de serem estigmatizados.

O conceito de espaço de fala, neste contexto, aplica-se no exercício de empatia, mas também surge com a necessidade de organização das discussões no momento de aplicação das práticas. Lançar o questionamento à turma: “Alguém gosta de ser interrompido enquanto está falando?”. A resposta “não” possivelmente será unânime. Quando se trata de práticas pedagógicas que trabalhem a temática da sexualidade de forma dinâmica, lúdica, confortável para a turma, pouco tempo é suficiente para que a turma se sinta à vontade e comece a bombardear o/a mediador/a de perguntas e exemplos. É de fundamental importância não cortar toda essa curiosidade, faz parte da manutenção da atmosfera de conforto e não-repressão, mas é essencial um mecanismo de organização das falas, que pode ser as inscrições erguendo a mão. Explicando para a turma que todas e todos terão seu espaço de fala, mas que deve haver uma ordem para que todas e todos possam se escutar e se compreender.

III – Relato de Aplicação:

Em todas as turmas em que a prática foi trabalhada, observei unanimidade em concordar com as combinações. Todas/os, de início, sentiram-se sensibilizados quando eu disse “*Não podemos julgar as dúvidas ou contribuições para a discussão da/do colega, tampouco o seu corpo, sua vida, suas experiências, porque nunca sabemos pelo que o outro passou, temos vidas diferentes, e ninguém precisa sentir-se desconfortável com sua própria história.*” As combinações foram feitas, mas é claro, no decorrer das discussões e aplicação das demais práticas, retomei cada uma delas, principalmente por julgamentos que faziam uns sobre os outros e colocações machistas e homofóbicas, sempre lembrando que o respeito mútuo é válido em qualquer situação.

PRÁTICA 2: O Sexo e o Palavrão

I – Montagem e Criação Pedagógica:

Pensando em trabalhar a relação entre a linguagem e as sexualidades, criei uma prática voltada para a desmistificação da conotação pejorativa associada a termos de cunho sexual. A aproximação entre sexo e “coisas ruins” apenas reforça a ideia de que a relação entre sexo e infelicidade é natural, e leva ainda a construção de uma associação com o que é “impuro”, o que transforma a sexualidade em um mecanismo de opressão estrutural.

Esta prática está dividida em dois momentos. O segundo momento foi ideia da professora titular de ciências: criei placas com os símbolos “curti” e “não curti” para que a turma fizesse uma votação. Imprimi, recortei e pintei os símbolos da cor verde e vermelha e montei em palitos de churrasquinho (Figura).

II – Descrição:

A prática consiste na construção de um painel com palavrões ditos pelos alunos. Palavrão: expressão que se utiliza em situação de desconforto ou raiva, e com a intenção de ofender, seguida de um momento de discussão sobre a origem destas palavras e do porquê são utilizadas com a intenção de ofender. O segundo momento consiste na descrição de um painel com termo central relação sexual e conexões com outros termos, como: amor, consentimento, pornografia, erotismo, violência e toque, por exemplo. Cada aluno deve erguer a placa mostrando se concorda ou discorda da relação de cada um dos termos com o termo central (relação sexual). Após a anotação dos votos na Discussão sobre cada termo e desdobramentos das relações com o termo central.

III – Relato de Aplicação:

Esta prática foi aplicada em turmas de 7º à 9º ano. De um modo geral, uma das características mais marcantes foi a atmosfera de maior horizontalidade entre mim e as alunas e alunos, proporcionando um ambiente mais confortável para que falassem suas dúvidas, percebendo que conversar sobre as sexualidades é importante e deve ser feito de forma natural. O fato de ouvirem uma professora reproduzindo “palavrões” fez com que se percebessem em um lugar mais próximo ao meu, desconstruindo o tom punitivo da hierarquia professor/a-aluna/o.

Além disso, a prática rendeu boas risadas, já que perceberam, afinal, que não há sentido em gritar “*Que esperma, mesmo!*” ou “*Que vulva, isso!*” quando sentem raiva de alguma coisa. Deixe-me explicar: após construirmos o quadro dos palavrões, desdobramos cada um deles, discutindo sobre seu significado e origem.

“Então quer dizer que quando eu falo isso estou gritando “Pênis!”?”

Ao final, todos concluíram que a maior parte dos palavrões falados, popularmente, são nomes de genitálias ou atos sexuais, este último, quase sempre tem sua origem na homofobia. Discutimos também os palavrões utilizados para ofender, principalmente as mulheres, sendo “puta” e “vadia” os mais usados.

“É sempre assim, né, sora? A mulher que pega vários caras é puta, e o cara que pega várias é o garanhão!”

Enfatizei que esta conotação pejorativa às genitálias vem de uma época em que falar sobre a sexualidade era um Tabu ainda maior do que atualmente, e que opressão de mulheres por se relacionarem sexualmente com mais de um parceiro ou parceira foi construída sobre a base da cultura machista, que acredita que mulheres existem com a única função de servir aos homens, e não de servirem à si próprias. Fiquei impressionada com o quanto a discussão sobre opressão de gênero foi longe em algumas turmas, que provaram ter o senso crítico bastante aguçado.

No segundo momento, fizemos a votação sobre as conexões entre o termo “relação sexual” e outros (Figura 30). Alguns encontraram-se em uma situação de impasse na hora da votação, já muitos dos conceitos podem ser analisados de diferentes maneiras dentro da discussão.

“Claro que sexo tem a ver com pornô sora, é lá que a gente aprende ué...”

“Tá, mas e se a pessoa gosta de levar uns tapas? É violência ou é consentimento, sora?”

Discutimos bastante sobre a relação entre opressão de gênero e relação sexual. Principalmente sobre pornografia, que está diretamente associado á violência.

“Mas tem mulher que é atriz pornô porque gosta, sora.”

Expliquei que existem questões sociais mais profundas e complexas, e que o conceito de decisão sobre o próprio corpo, nestes casos, deve levar em conta a opressão estrutural historicamente construída que trata o corpo feminino como mercadoria.

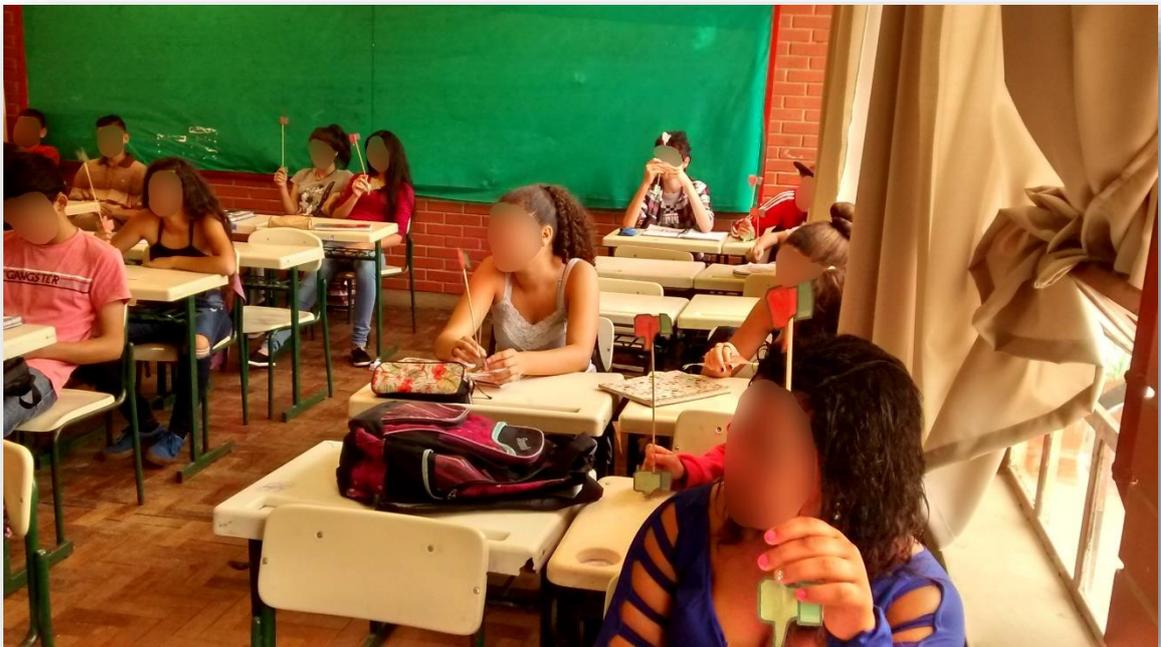


Figura 30. Prática de votação com as plaquinhas sobre as conexões entre relação sexual e outros termos.

PRÁTICA 3: As sexualidades na História

I – Montagem e Criação Pedagógica:

Durante a elaboração de todas as práticas deste projeto, utilizei uma série de livros para estudar e aprimorar a discussão sobre estes assuntos, com a intenção de dialogar da melhor forma, principalmente por exigir maior sensibilidade, por falar sobre corpos, desejos e histórias de vida. Resolvi criar um texto baseado em um destes livros, falando um pouco sobre a forma como as sexualidades eram vistas ao longo da história.

II – Descrição:

A prática consiste na leitura do texto e colagem no caderno, e posteriormente uma discussão balizada pela seguinte pergunta: “*O que é educação sexual e por que devemos estudá-la na escola?*”.

Texto: Profª Ingrid. Fonte: Livro “Sexualidades”, de José Roberto da Silva Brêtos.

O sexo na história

Quando falamos sobre sexo, devemos pensar além daquilo que é considerado masculino ou feminino. Existem várias informações e sentimentos envolvidos na sexualidade. Nossa sexualidade se refere às nossas sensações, comportamento diante da vida, ato sexual ou relação sexual, a atração que sentimos por alguém, nossos desejos de felicidade e prazer, nosso corpo e o modo como o vemos.

Muitos dos conhecimentos sobre o sexo foram construídos a partir de pensamentos preconceituosos, machistas e LGBT-fóbicos. Antigamente, acreditava-se que existia apenas um sexo biológico, o masculino. Alguns filósofos, como Aristóteles e Galeno, defendiam que os órgãos sexuais femininos eram uma versão reduzida dos masculinos, e por isso a mulher seria uma versão imperfeita do homem. Desta forma, o pênis era um símbolo de privilégio. Também se acreditou que a vagina era, na verdade, um pênis interno. Atualmente, sabe-se que estas teorias não fazem sentido, e que cada um dos sexos biológicos é igualmente complexo. Por isso, tanto o sexo feminino quanto o gênero feminino não são inferiores ao sexo e gênero masculinos, de nenhuma forma. Devemos sempre respeitar aquilo que é diferente de nós, e buscar aprender sobre o sexo e nossa própria sexualidade de forma saudável

Após a leitura e breve discussão sobre cada um dos dois parágrafos, a turma deve responder novamente o que é educação sexual e porque devemos estudá-la.

III – Relato de Aplicação:

Uma das coisas mais marcantes na leitura do texto em todas as turmas em que a prática foi aplicada foram as risadas ao lerem “Também se acreditou que a vagina era, na verdade, um pênis interno”. Muitos reviravam os olhos, manifestando desdém com a informação.

“Gente, como é que as pessoas acreditavam nessa besteira?”

Expliquei que, atualmente, é fácil acharmos essa informação absurda. Mas na época, as pessoas aprendiam isso na escola, porque o conhecimento era construído aos moldes da hegemonia machista e influência religiosa. E foi apenas com o questionamento dessas informações que as “verdades” sobre o sexo biológico, gênero e orientação sexual foram descobertas e continuam sendo estudadas. Aí se encontra uma das importâncias fundamentais

de estudar as sexualidades na escola, pois os saberes sobre o assunto influenciam diretamente na liberdade e qualidade de vida das pessoas.

PRÁTICA 4: Autoconhecimento

I – Montagem e Criação Pedagógica:

Para fomentar uma maior compreensão sobre a relação entre as sexualidades e a qualidade de vida, padrões de corpo, estigmas e preconceitos, criei esta sequência prática utilizando mídias. Fiz download de dois vídeos da internet e preparei uma apresentação em slides sobre autoconhecimento.

II – Descrição:

O objetivo desta prática é estimular o conhecimento do próprio corpo, dos desejos e dos prazeres sexuais. Pode-se utilizar uma apresentação de slides com ilustrações, e também um modelo didático de aparelho reprodutor feminino e masculino. Neste material é importante que haja informações sobre: o conhecimento do próprio corpo, a saúde, qualidade de vida e prazer na relação sexual e como as questões de gênero e sexualidade influenciam nas relações afetivas e sexuais. O primeiro passo é compreendermos a diferença entre quatro conceitos, e que eles são independentes entre si, ou seja, o auto-reconhecimento da identidade e desejo (Figura 31). Depois, um vídeo sobre consentimento explicado de uma forma simples (Figura 32) e outro sobre autoconhecimento feminino (Figura 33).

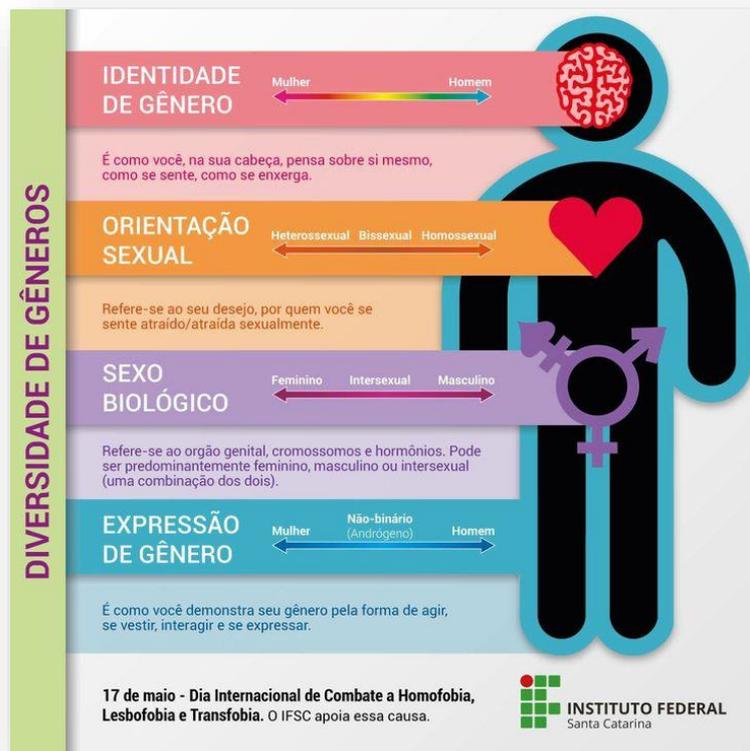


Figura 31. Infográfico sobre os conceitos de diversidade de gênero. FONTE: Instituto Federal de Santa Catarina.



Figura 32. Cena do Vídeo sobre consentimento. Disponível no YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=oKTUEIELEv0>



Figura 33. Vídeo sobre autoconhecimento feminino. Disponível na Página do Facebook: https://www.facebook.com/BigMouthBrasil/videos/120607115299583/?hc_ref=ARR7UA6nKctJYn2rbNsdMBSf4hivbiOpEAVqq1O5VbPXrFX8eWIR5tjN0XmBDYVp298

III – Relato de Aplicação:

Esta prática foi realizada com as turmas na sala de multimídia da escola. Organizamo-nos em um círculo, e iniciamos a conversa definindo os objetivos da prática. Começamos falando sobre os conceitos de diversidade de gênero. Muitos já tinham uma ideia sobre a diferença entre sexo biológico e identidade de gênero.

“- Sora, na novela das oito tem o Ivan, né?”⁴

- Exato, o Ivan nasceu com o sexo biológico dito feminino, mas não se identificava como uma mulher, por isso passou a assumir a identidade de gênero masculina.

- Mas no final ele continuou com o namorado dele...

O que pude discutir, então:

- É aí que podemos ver que sexo biológico, identidade de gênero e orientação sexual são conceitos independentes, ou seja, não existe nenhuma obrigatoriedade de coesão entre esses

⁴ Ivan é um personagem da novela “A força do querer”, exibida na Rede Globo entre Abril e Outubro de 2017.

conceitos na vida de uma pessoa. Ivan se identificava como um homem, mas nem por isso era obrigado a gostar de mulheres, entendem?

- Que loucura isso, sora!

Segui:

- Talvez seja difícil compreender isso no início, pois somos criados em uma cultura em que estes conceitos aparecem diretamente conectados, onde decidem a nossa identidade, nossa expressão de gênero e até mesmo por quem sentiremos atração apenas olhando nossa genitália no momento do nosso nascimento.”

Nos slides da apresentação que criei, também adicionei ilustrações de genitálias externas intersexuais, antigamente chamadas de “hermafroditas”. Expliquei que mais de um terço da população apresenta uma genitália intersexual, mas que ainda assim, nos livros didáticos e em outros canais de divulgação ainda aparecem apenas dois tipos, que representam o modelo de sexo biológico historicamente escolhido como perfeito, por se encaixar nos moldes reprodutivos, sempre reforçando que a função da genitália é o ato sexual com o intuito reprodutivo, deixando de lado o prazer sexual como um hábito saudável. Enfatizei que todos os tipos de genitália são sensíveis à estímulos, e que não existe um “modelo de genitália perfeito”, tampouco tamanho, forma ou cor. Antes desta explicação, quando eu já havia disponibilizado papéis para que as turmas anotassem perguntas e tirassem suas dúvidas anonimamente, uma das questões mais frequentes foi sobre o tamanho certo de um pênis. Isso reflete uma pressão social construída que revela a associação entre a genitália e a dominação masculina, desde cedo.

A segunda parte da prática se deu com o vídeo contendo um trecho de um episódio da Série original da Netflix, “Big Mouth”, em que uma pré-adolescente descobre sua genitália de uma forma divertida. Após este vídeo, discutimos a importância do autoconhecimento feminino, e a problemática de que meninos são estimulados a conhecer suas próprias genitálias desde muito cedo, bem como apresentados para a masturbação por meio do consumo de pornografia, enquanto as meninas são privadas do autoconhecimento, o que resulta em descobertas tardias sobre o próprio prazer, causando frustração na vida sexual durante fase adulta, em que a maior parte das mulheres assume não atingir o orgasmo na relação sexual. Este panorama normaliza a opressão de gênero que se reflete no ato sexual como tendo objetivo final de dar prazer ao homem. Perguntas que usei para o direcionamento da discussão sobre autoconhecimento:

1. Por que não falamos em órgãos reprodutores e sim genitálias?
2. O que é masturbação e como praticar de forma saudável e sem se expor?
3. O que é orgasmo? Quais os tipos de orgasmos masculinos e femininos?
4. O que é ejaculação? Qual a diferença entre a ejaculação feminina e a masculina?
5. Existe uma forma e um tamanho certo para as genitálias?
6. O que é ficar excitado?

A terceira e última parte da prática foi voltada para o conceito de consentimento que, nas práticas anteriores já havíamos discutido bastante. O vídeo da “Xícara de chá” explica consentimento de uma forma simplificada, ilustrando situações do cotidiano em que uma pessoa é forçada a tomar chá, mesmo quando está se sentindo mal ou quando muda de ideia. Expliquei que sempre que alguém se sentir pressionado a fazer algo que não queira, deve comunicar uma pessoa de confiança.

PRÁTICA 5: Ciclos Hormonais e Saúde Feminina

I – Montagem e Criação Pedagógica:

Antes de trabalhar os métodos contraceptivos, acredito que seja de fundamental importância que as alunas e alunos entendam o funcionamento do próprio corpo. Neste sentido, busquei criar uma prática que explorasse as fases do ciclo menstrual, abordando questões da saúde do corpo feminino, como a maior exposição a infecções sexualmente transmissíveis, assédio e abuso sexual, manipulação por parte de parceiros para o não uso de preservativo durante relação sexual, cuidados com usos de hormônios sintéticos, importância do exame Papanicolau, entre outros temas.

II – Descrição:

Construção de um quadro mostrando os hormônios presentes no ciclo menstrual, mucos, período fértil, além do sangramento e efeitos do uso de métodos contraceptivos hormonais e não hormonais (Figura 34).

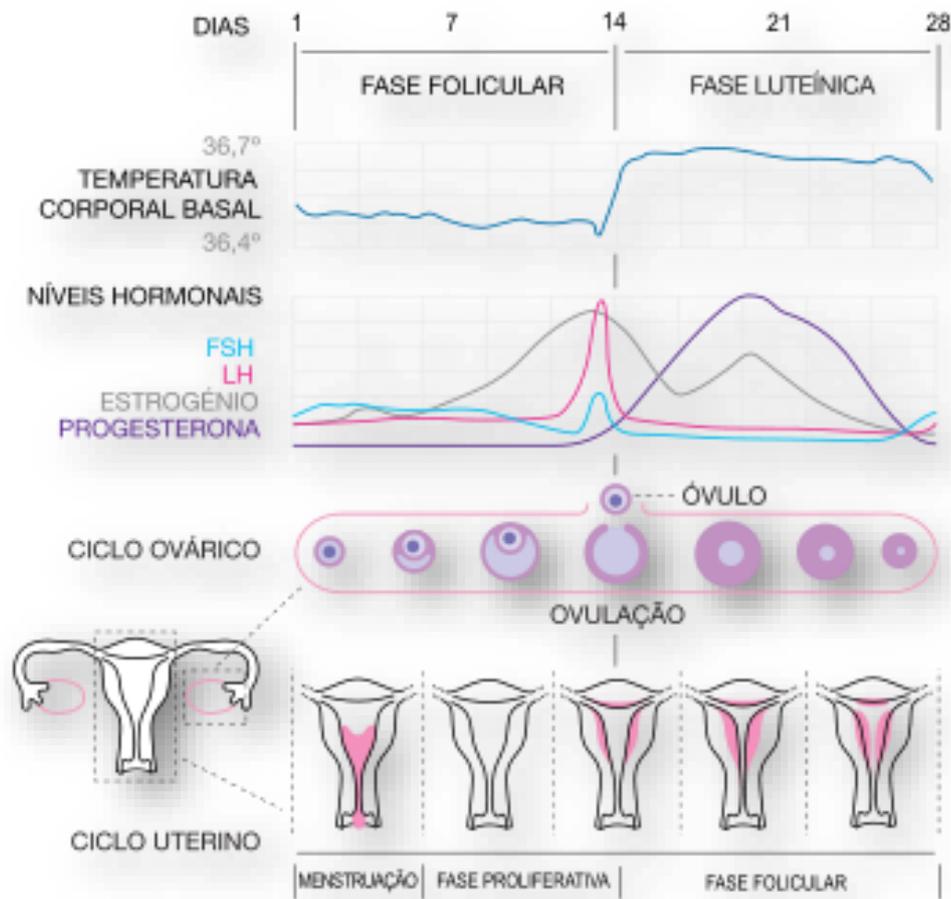


Figura 34. Gráfico de Ciclo Menstrual utilizado como base para prática. **FONTE:** Acervo do Google.

III – Relato de Aplicação:

Esta prática também foi aplicada de 6º a 9º ano, em cada uma das turmas surgiram contribuições diferentes. Para iniciar o debate, perguntei se a turma sabia o que era Ciclo Menstrual. A maior parte se referiu ao sangramento, e desconheciam de onde vinha este sangue. Expliquei de uma forma simples os hormônios envolvidos no Ciclo Menstrual, a duração, os tipos de mucos em cada uma das fases e o processo de ovulação. Destaquei a importância de meninas e meninos conhecerem o ciclo, para assim poderem compreender melhor seu próprio corpo e também os métodos contraceptivos. Todas as turmas foram muito participativas nas discussões, levantando dúvidas e contribuições.

PRÁTICA 6: Métodos Contraceptivos e ISTs

I – Montagem e Criação Pedagógica:

Escolhi deixar os métodos contraceptivos e infecções sexualmente transmissíveis (ISTs) por último na linha cronológica das práticas deste projeto, justamente por, tradicionalmente, aparecerem em primeiro lugar, ou ainda serem os únicos assuntos trabalhados nas aulas de Educação Sexual. Inverti este padrão com a intenção de fugir da associação traumatizante entre sexo e risco. O fato é que a maioria das pessoas inicia sua vida sexual na adolescência, e geralmente acaba conhecendo este universo de maneira distorcida, muitas vezes remetendo ao medo ou frustração. É importante que a sexualidade seja um tema trabalhado na escola que abranja não apenas a saúde física e o planejamento familiar, mas também a felicidade e qualidade de vida dos sujeitos como um todo. Busquei levar a maior quantidade de métodos contraceptivos possíveis para que as alunas e alunos pudessem visualizar e manusear (Figura 35). Pedi este material emprestado a uma professora do curso, que prontamente disponibilizou.

II – Descrição:

A prática consiste na apresentação física de diferentes métodos contraceptivos e anti-IST, explicação de uso e discussão sobre a importância da preservação do próprio corpo na relação sexual. Além disso, uma conversa sobre o que são infecções sexualmente transmissíveis, exemplos e formas de prevenção.

III – Relato de Aplicação:

Iniciei a discussão perguntando quais os métodos que conheciam. A maior parte conhecia apenas os mais tradicionais, como preservativo masculino e pílula anticoncepcional. Mostraram-se muito interessados, alguns não piscaram durante toda a discussão. Utilizei os modelos de sistema Reprodutor Masculinos e Femininos para explicar o uso e ação de cada um dos métodos, principalmente aqueles menos conhecidos: como diafragma, DIU (dispositivo intrauterino) de cobre, anel vaginal e adesivo hormonal.

Discutimos sobre a importância de poder decidir sobre o próprio corpo e de dialogar com a/o parceira/o sexual. Trouxe a importância do uso de preservativo no sexo homoafetivo para evitar ISTs, que na maior parte das vezes é esquecido nas campanhas de prevenção a ISTs,

por conta do preconceito institucionalizado e velado. Discutimos também sobre a problemática da pílula anticoncepcional masculina, e da relação com o não-investimento no aprimoramento deste tipo de método com o descaso à saúde feminina, consequência da cultura machista.

Em todas as práticas aplicadas, disponibilizei pedaços de papel para cada um/a das/os alunas/os, para que pudessem escrever perguntas sem se expor. Em todos os casos, reunia os papéis no final da prática e sorteava as perguntas aleatoriamente, lia para toda a turma e a partir daí construíamos a resposta mais adequada. Trago abaixo algumas das inúmeras perguntas feitas:

Por que os nossos pais fazem sexo a noite?

Por que muita gente não sente prazer ao fazer sexo?

Toda a menina quando perde a virgindade sangra?

É verdade que o homem ejacula só uma vez por hora?

O que é “colar velcro”?

A mulher pode fazer sexo quando está menstruada?

O que é esperma?

Sexo com mais de uma pessoa tem que trocar a camisinha?

Pode engravidar se estiver menstruada?

O que acontece quando a mulher engole o esperma?

Destaco a fala que fiz em todas as turmas acerca de uma pergunta frequente: “*O que é perder a virgindade?*”.

- Virgindade não é algo que se perde: espera aí, deixa eu ver se está aqui no meu bolso... (risos). Quando falamos que alguém perdeu a virgindade isso remete à ideia de que foi tirada desta pessoa, ou seja, não foi algo com consentimento. Antigamente acreditava-se que a mulher não era mais “virgem” quando o hímen, uma membrana elástica que fica na entrada do canal vaginal se rompia durante o ato sexual com penetração. Hoje, sabemos que, justamente por ser elástico, nem sempre o hímen é rompido. Por outro lado, algumas mulheres podem ter o hímen rompido simplesmente por fazer algum movimento, por exemplo. Isso prova que o rompimento do hímen não está associado necessariamente à primeira relação sexual com penetração, e foi por muito tempo um instrumento de opressão das mulheres em algumas culturas que confere se seu hímen está intacto antes do casamento. De qualquer modo, nós que devemos fazer as escolhas sobre nosso próprio corpo e que decidimos qual será o momento

que consideramos ser a primeira experiência sexual com outra pessoa, aquela tida com consentimento e de forma saudável. A hora certa para isso acontecer é quanto estivermos nos sentindo preparados, conhecendo nosso próprio corpo e sabendo nos proteger.

De um modo geral, as práticas deste projeto buscaram a valorização da diversidade e dos diferentes contextos dos sujeitos, bem como a saúde e qualidade de vida, construída a partir de uma visão libertadora sobre o próprio corpo e das reflexões sobre a própria preservação, a qual foi alcançada com as discussões presentes em diferentes práticas que abordaram o consentimento sexual.



Figura 35. Material utilizado nas práticas 5 e 6: modelo do Sistema Reprodutor Feminino e Métodos Contraceptivos

4ª TEMÁTICA: DIFERENÇAS E QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS

Inspiração para a temática

A professora de referência do Jardim B comentou que seria importante trabalhar o respeito às diferenças e diversidade étnico-racial com a turma. A aproximação da Semana da Consciência Negra para a escola trouxe uma oportunidade de trabalhar a temática de forma

lúdica e sensível com a turma do Jardim B, conectando os elementos da educação infantil com propostas de reflexão sobre a identidade, diferenças e equidade.

PROJETO ÚNICO: Semana da Consciência Negra

PRÁTICA 1: Descrevendo o colega

I – Montagem e Criação Pedagógica:

Pensando em trabalhar o reconhecimento e a identidade, criamos uma atividade simples, que não necessita de materiais, apenas um espaço no qual a turma possa se organizar em uma roda.

II – Descrição:

A turma deve se organizar em um grande círculo de cadeiras, a professora ou professor também pode participar da atividade. Cada aluna/o deve dar as mãos aos colegas do lado e, um a um, devem descrever a/o colega que está à que esquerda.

III – Relato de Aplicação:

A turma ficou bastante animada logo de início com a proposta da atividade (Figura 36). Começamos com uma conversa sobre diferenças com a seguinte pergunta: “Somos todos iguais?”. Imediatamente, em coro, a turma respondeu

“SIIIIIIIM!!!!”.

“Será mesmo que somos todos iguais?”

“NÃÃÃOOOO!!!”

Imaginando que estariam confusos, demos continuidade a atividade sem entrar mais a fundo, com a intenção de permitir que construíssem um pensamento no decorrer da brincadeira. Uma das frases mais usadas para descrever a colega ou o colega do lado foi a seguinte:

“A/o é muito bonita/o e muito querida/o, eu gosto muito dela/e!”

Percebendo este padrão de respostas, resolvemos intervir, instigando-os a pensar nas características físicas das/os colegas, como a forma e cor dos cabelos, cor da pele, altura etc. Após estas instruções, ficaram um pouco receosos:

“O cabelo da/o é muito bonito!”

“Mas como é o cabelo da/o? Crespo? Liso? Cacheado?”

Mostramos alguns exemplos para que eles compreendessem as diferentes formas, então se soltaram:

“O tem a pele marrom e o cabelo enroladinho, é maior que eu (...)”

O momento mais marcante foi quando um dos alunos levantou se aproximou de um dos colegas, falando:

“Olha sora, eu tenho a pele marrom que nem a do”

Para finalizar, fizemos novamente a pergunta: “Todos nós somos iguais?”, e desta vez, com segurança, a turma toda respondeu eu coro:

“NÃÃÃÃO!!!!”

Fechamos a brincadeira explicando que somos todos diferentes e todos merecemos ser respeitados como somos.



Figura 36. Prática “Descrevendo o colega”.

PRÁTICA 2: O normal é ser diferente

I – Montagem e Criação Pedagógica:

Pensando em complementar a primeira prática do projeto de uma forma divertida, baixamos o Vídeo Clipe da Música “Normal é ser Diferente” de Jair Oliveira (Figura 37) para a turma assistir, cantar e dançar livremente.

II – Descrição:

O clipe da música pode ser passado em um televisor com entrada USB ou em um projetor ligado a um computador.

<p>Letra da Música Normal é ser diferente Jair Oliveira Tão legal, oh minha gente Perceber que é mais feliz quem compreende Que amizade não vê cor Nem continente E o normal está nas coisas diferentes</p>	<p>Todos tem o que aprender e o que ensinar Seja careca ou cabeludo Ou mesmo de outro mundo Todo mundo tem direito de viver e sonhar</p> <p>Você não é igual a mim Eu não sou igual a você Mas nada disso importa Pois a gente se gosta</p>
---	---

<p>Amigo tem de toda cor, de toda raça Toda crença, toda graça</p> <p>Amigo é de qualquer lugar Tem gente alta, baixa, gorda, magra Mas o que me agrada é Que um amigo a gente acolhe sem pensar Pode ser igualzinho a gente Ou muito diferente</p>	<p>E é sempre assim que deve ser</p> <p>Você não é igual a mim Eu não sou igual a você Mas nada disso importa Pois a gente se gosta E é sempre assim que deve ser</p>
---	---



Figura 37. Vídeo Clipe da música “Normal é ser diferente” de Jair Oliveira. **FONTE:** acervo do Google. Link do vídeo disponível no YouTube: https://www.youtube.com/watch?v=oueAfq_XJrg

III – Relato de Aplicação:

Logo após a finalização da atividade de descrição do colega ao lado, colocamos o vídeo clipe da música na televisão da sala de aula utilizando um PenDrive, a turma se divertiu bastante e houve uma identificação com as personagens do clipe, que ilustra a pluralidade étnica.

PRÁTICA 4: Que cor é a minha cor?

I – Montagem e Criação Pedagógica:

Migrando da temática das diferenças amplas para as diferenças étnico-raciais, surge a ideia de trabalhar com o livro “Que cor é a minha cor?” da escritora Martha Rodrigues (Figura

38). Por não ter acesso ao livro físico, encontramos um vídeo disponibilizado no Youtube, (<https://www.youtube.com/watch?v=MxeFFyF5bp4>), com a narração da história e ilustrações do livro

II – Descrição

O livro “Que cor é a minha cor?” apresenta uma menina negra que conversa com o/a leitor/a, perguntando se ele/ela sabe qual é a cor da sua pele, e se pode encontrar sua cor no meio de vários lápis de cor. A cada página, a menina dá dicas sobre qual seria a cor da sua pele, comparando com elementos da natureza e do cotidiano. Ao final, fala sobre a mistura étnica tipicamente brasileira que resulta em muitas cores de pele diferentes.

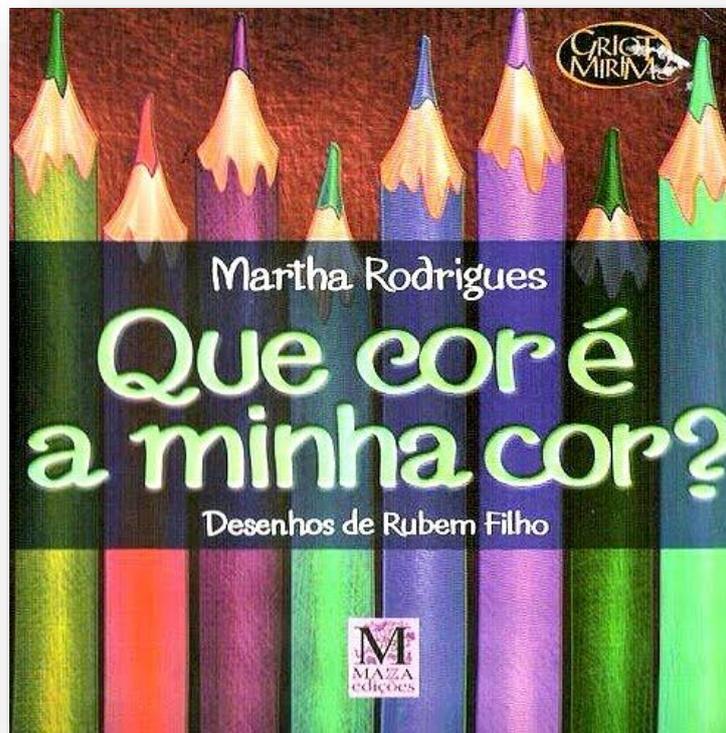


Figura 38. Capa do livro “Que cor é a minha cor?” da autora Martha Rodrigues. **FONTE:** Acervo do Google.

III – Relato de Aplicação:

A proposta de uma leitura interativa entre a personagem do livro e os/as leitores/as fez com que a história se tornasse mais envolvente. A turma interagiu buscando a cor da pele da menina nos elementos das ilustrações. Alguns agitados, levantavam e apontavam:

“Ali ó!!!”

“É marrom!”

PRÁTICA 5: O cabelo de Lelê

I – Montagem e Criação Pedagógica:

Em nossas pesquisas, encontramos, também, o livro “O cabelo de Lelê” narrado em vídeo. O livro é divertido e envolvente, e trabalha elementos da identidade étnico-racial e da cultura africana.

II – Descrição:

O livro conta a história de uma menina com o cabelo crespo e muito volumoso. Lelê tenta “controlar” o cabelo de inúmeras formas, mas parece nunca dar “certo”. Então, pesquisando sobre a cultura africana, Lelê percebe que seu cabelo é uma linda herança de ancestralidade, e passa a aceitá-lo e admirá-lo, deixando-o livre.

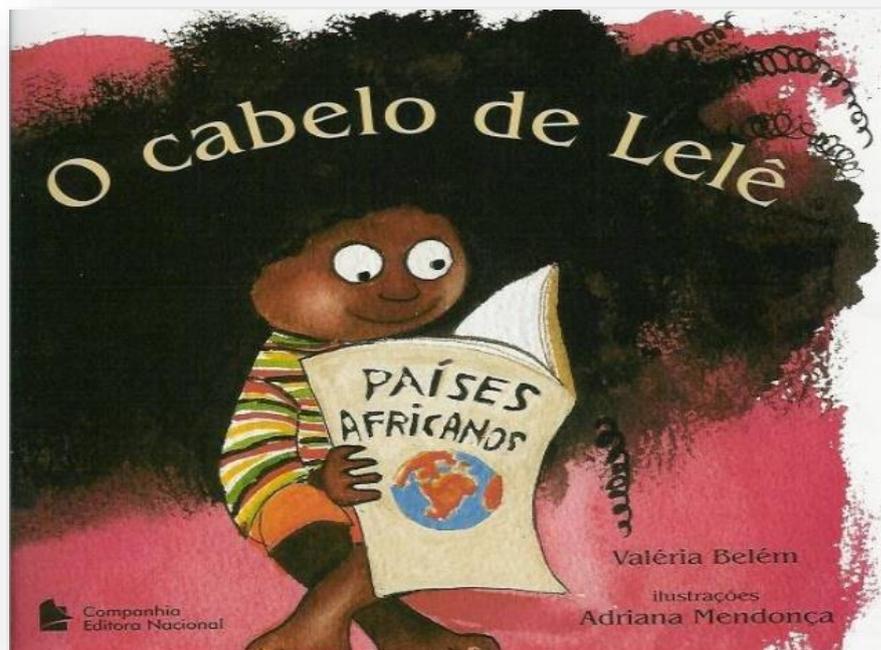


Figura 40. Capa do livro “O cabelo de Lelê” da autora Valéria Belém. **FONTE:** Acervo do Google

III – Relato de Aplicação:

A turma adorou o cabelo da Lelê:

“Nossa, olha como é grande!!!”

“O cabelo dela é maior que ela, prof!”

Criaram empatia pela menininha e identificaram em si mesmo algumas semelhanças. Na sala, haviam professoras com vários cabelos diferentes. Perguntamos qual era crespo, liso e cacheado. Perceberam como a diversidade de cores e formas é bonita.

PRÁTICA 6: Dança da África

I – Montagem e Criação Pedagógica:

Selecionamos e fizemos download do Vídeo Clipe da música “África” do grupo Palavra Cantada como prática para canto e dança livres (Figura 41).

II – Descrição:

O grupo Palavra Cantada grava canções infantis sobre diversos temas importantes para a infância e sociedade como um todo. O clipe da música África traz elementos da cultura africana, como instrumentos musicais, roupas e danças.

<p>Letra da música África Paravra Cantada</p> <p>Quem não sabe onde é o sudão saberá A Nigéria o Gabão Ruanda Quem não sabe onde fica o Senegal, A Tanzânia e a Namíbia, Guiné Bissau? Todo o povo do Japão Saberá</p> <p>De onde veio o Leão de Judá Alemnha e Canadá Saberão Toda a gente da Bahia sabe já Vem de lá De onde vem a melodia</p>	<p>Do ijexá o sol nasce todo dia</p> <p>Entre o Oriente e ocidente Onde fica? Qual a origem de gente? Onde fica? África fica no meio do mapa do mundo do atlas da vida Áfricas ficam na África que fica lá e aqui África ficará</p> <p>Basta atravessar o mar pra chegar Onde cresce o Baobá pra saber Da floresta de Oxalá E malê Do deserto de alah Do ilê Banto muļçumanamagô Yorubá</p>
--	--



Figura 41. Vídeo Clipe da canção “África” do grupo Palavra Cantada. Disponível no YouTube através do link: <https://www.youtube.com/watch?v=yGv47mv7874>

III – Relato de Aplicação:

Foi uma festa. Fizemos uma grande roda (Figura 42), alguns inventaram a própria coreografia, e outros apenas corriam de um lado para o outro, adorando o famoso momento de “Caos”, tão importante para esta fase de desenvolvimento na infância. Cada um dançou do seu jeito, mas todos adoraram a música, novamente alguns já haviam decorado o refrão da letra após ouvir apenas uma vez.



Figura 42. Roda de dança. Música África – Grupo Palavra Cantada.

PRÁTICA 8: O menino mestre e o rei zumbi

I – Montagem e Criação Pedagógica:

Para introduzir o conceito de *privilégio* aos pequenos, consideramos essencial conversar também sobre a escravização de negros na história do Brasil. Escolhemos o livro “O menino mestre e o rei zumbi”, escrito pelo Mestre Klaity e Cássia Luz (Figura 43), retirado da própria biblioteca da escola.

II – Descrição:

O livro conta a história de um menino que veio para o Brasil escravizado. O autor traz os elementos da cultura africana, como danças e jogos e a luta pela liberdade. A proposta é uma sessão do conto com o livro físico, exibindo as ilustrações para a turma. Mas também existe uma narrativa do livro em vídeo, disponível no YouTube.

III – Relato de Aplicação:

A turma ficou muito triste e chocada, não faziam ideia que o ser humano fosse capaz de tanta maldade.

“Por que as pessoas fizeram isso?”

Percebemos que este foi um momento de ruptura para elas/eles, e que apesar de ser uma história triste, é importante que a verdade sobre o mundo e as coisas seja apresentada desde cedo, de maneira adequada, para que as crianças cresçam como adultos mais conscientes e mais humanos. A história provocou desconforto, mas também orgulho e admiração pela luta das negras e negros.

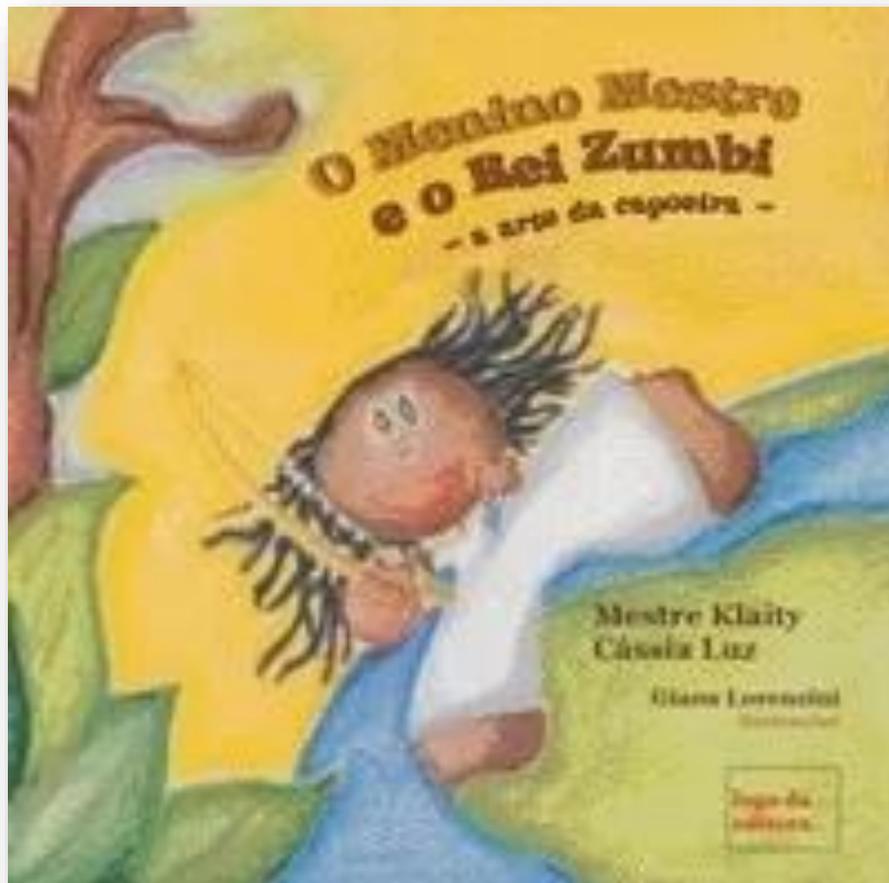


Figura 43. Capa do livro “O Menino Mestre e o Rei Zumbi”. **FONTE:** Acervo do Google.

PRÁTICA 9: Giz de cera cor de pele

I – Montagem e Criação Pedagógica:

Para encerrar a sequência pedagógica, novamente escolhemos uma prática artística, que tem como objetivo principal desconstruir a ideia de que a cor de pele é o bege. A escola possui alguns conjuntos de giz de cera cor de pele de todas as cores. Pedimos ajuda à professora bibliotecária, que organizou o material para receber a turma após a contação de histórias.

II – Descrição:

“- Me alcança o lápis cor de pele?”

- Cor da pele de quem?”

A linha “Pintkor” do projeto UniAfro (Figura 44) é perfeita para quebrar padrões e preconceitos e, principalmente, valorizar a representatividade. Esta prática consiste em um momento de livre expressão artística, em que as alunas e alunos podem identificar seu próprio giz de cera cor de pele, e contornar uma das mãos sobre uma folha de papel e depois colorir.



Figura 44. Linha giz de cera cor de pele usado na prática descrita acima. **FONTE:** mercado livre. https://produto.mercadolivre.com.br/MLB-826244902-giz-de-cera-tons-de-pele-pintkor-12-cores-_JM

III – Relato de Aplicação:

O resultado foi emocionante e inesquecível. A alunas e alunos identificaram suas cores e compararam com colegas, compreendendo as diferenças e dando lugar a um novo conceito de “cor de pele” (Figura 45). As lindas obras de arte ficaram expostas durante um tempo na biblioteca.

“Acho que a minha é essa daqui!”

“A minha é esse marrom aqui...”

“A minha é esse! Não, esse aqui...”



Figura 45. Prática de pintura com giz cor da pele.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO

4.1 A IMPORTÂNCIA DAS PRÁTICAS ALTERNATIVAS

Analisando a modalidade das práticas criadas e aplicadas, percebo que a maioria tende ao lúdico. Ressalto a importância desta modalidade, dialogando com Fortuna (2000), que traz o conceito de aula ou atividade lúdica como sendo *“uma aula que se assemelha ao brincar - atividade livre, criativa, imprevisível, capaz de absorver a pessoa que brinca, não centrada na produtividade.”* (Fortuna, 2000, p. 9), e ainda:

Uma aula ludicamente inspirada não é, necessariamente, aquela que ensina conteúdos com jogos, mas aquela em que as características do brincar estão presentes, influenciando no modo de ensinar do professor, na seleção dos conteúdos, no papel do aluno. Nesta sala de aula convive-se com a aleatoriedade, com o imponderável; o professor renuncia à centralização, à onisciência e ao controle onipotente e reconhece a importância de que o aluno tenha uma postura ativa nas situações de ensino, sendo sujeito de sua aprendizagem; a espontaneidade e a criatividade são constantemente estimuladas. Está aberto aos novos possíveis, daí que sua visão de planejamento pedagógico também sofre uma revolução lúdica: sua aula deve ser uma ação pedagógica conscientemente criada, donde seu caráter intencional (que vimos necessário para garantir que o jogo não deslize para a promoção do individualismo), mas repleta de espaços para o inesperado, para o surgimento do que ainda não existe, do que não se sabe. (FORTUNA, 2000, p. 9)

Propostas pedagógicas que fogem aos moldes convencionais de ensino, principalmente aquelas pensadas na esfera da ludicidade, são de fundamental importância para oferecer um desenvolvimento global para as educandas e educandos. Por isso, as Práticas Pedagógicas Alternativas apresentadas neste trabalho, condizem, nos aspectos de criação e aplicação, com a ludicidade. É possível afirmar que toda prática que busca a descentralização da/do professor/a, o protagonismo dos educandos e uma maior liberdade de expressão e ressignificação dos objetivos da prática, fomenta a inclusão, por valorizar os sujeitos, seus contextos, potencialidades, limitações e necessidades educacionais especiais.

Em se tratando das diferenças significativas, o lúdico apresenta um papel ainda mais significativo para o desenvolvimento: a compreensão do valor simbólico, do imaginário e da diferença entre fantasia e realidade. Para alunas ou alunos não letrados ou alfabetizados, o brincar exercita a capacidade de simbolizar (personificar e representar), que fornece uma base para a posterior atribuição de valor simbólico aos signos, como as letras e números.

4.2 EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E INCLUSÃO

Pensando de que maneira as práticas desenvolvidas e descritas fomentaram a inclusão escolar, dividi a análise em sessões:

4.2.1 A RELEVÂNCIA DAS TEMÁTICAS

As quatro temáticas dentro das quais as práticas foram propostas (Educação Ambiental, Corpo Humano e Saúde, Sexualidades e Diferenças e questões étnico-raciais) revelaram-se transversais ao currículo, para além da Educação em Ciências. A introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais dirige-se a/ao professor/a de qualquer uma das áreas do currículo da seguinte forma:

Nosso objetivo é auxiliá-lo na execução de seu trabalho, compartilhando seu esforço diário de fazer com que as crianças dominem os conhecimentos de que necessitam para crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade. Sabemos que isto só será alcançado se oferecermos à criança brasileira pleno acesso aos recursos culturais relevantes para a conquista de sua cidadania. Tais recursos incluem tanto os domínios do saber tradicionalmente presentes no trabalho escolar quanto as preocupações contemporâneas com o meio ambiente, com a saúde, com a sexualidade e com as questões éticas relativas à igualdade de direitos, à dignidade do ser humano e à solidariedade. (BRASIL, 1997, p. 4)

Desta forma, a própria escolha dos assuntos trabalhados, anterior à criação das práticas, vai ao encontro da valorização da diversidade, representatividade e inclusão social.

4.2.2 PROCESSO DE CRIAÇÃO PEDAGÓGICA: INVERTENDO A LÓGICA

As práticas desenvolvidas e aplicadas foram ao encontro do objetivo central da educação inclusiva. Porém, mesmo que a prática tenha sido desenvolvida para toda a turma, não posso negar que os sujeitos com diferenças significativas foram protagonistas na criação pedagógica, já que as práticas foram pensadas de acordo com as necessidades destes sujeitos.

O processo de criação pedagógica deu-se seguindo uma sistematização: 1º - As demandas e contexto escolar; 2º - Sujeito com diferenças significativas e suas necessidades educacionais especiais e 3º - O todo: a turma, o material disponível, o tempo para o planejamento e demais fatores.

Sobre o primeiro, As demandas e contexto escolar; ao observar as práticas desenvolvidas e descritas, percebe-se que a inspiração para a criação de novos projetos está conectada com as demandas locais, seja da turma, da comunidade ou da sociedade.

Buscando compreender a origem das demandas da criação pedagógica, dialogo com Torres Santomé (1998), que discorre sobre a proposta de um currículo integrado. Esta integração pode ocorrer de diferentes formas, sendo duas delas: i. a integração com vistas a problematizar questões cruciais da vida prática (exemplo: problemas sociais), as quais estão diretamente relacionadas às temáticas de Sexualidades e Diferenças e Questões Étnico-raciais, por bordar preconceitos e sistemas de opressão estruturalizados, e ii. a integração a partir de temas propostos pelos próprios estudantes em função de seus interesses que, neste caso, estende-se aos interesses da comunidade, como da temática de Corpo Humano e Saúde.

Daí a importância de levar em conta as demandas internas, como desejos e anseios e externas, como aquelas relacionadas ao teu contexto ambiental, escolar ou familiar, aos sujeitos-educandos, buscando maior horizontalidade na relação professor/a-aluno/a. Como exemplo, trago a inspiração para o tema da Pediculose, citando um trecho da descrição da inspiração para o projeto “De olho no piolho”, descrita anteriormente nos resultados:

“A professora referência da turma do Jardim trouxe a demanda de que a turma estava passando por uma fase difícil quanto aos piolhos, supernormal para idade dos pequenos. Ela deu a ideia de fazermos um trabalho diferenciado para a conscientização acerca dos hábitos de higiene para a melhor qualidade de vida nesta fase. ”

No caso do projeto “De olho no piolho” estabeleceu-se uma problemática que envolve a saúde das alunas e alunos de modo geral, que se manifestou circunstancialmente no cotidiano da turma, fato captado pela professora referência, que se demonstrou atuante como mediadora entre as demandas do contexto local e as propostas pedagógicas oferecidas pelo projeto. Logo após a definição do tema, a segunda parte do processo: criamos as práticas baseadas na intenção de afetar os sujeitos-centrais do planejamento: aqueles ou aquelas com Necessidades Educacionais Especiais. E, por último, a terceira: montamos as práticas de acordo com os recursos disponíveis, levando em conta o contexto global da turma e demais fatores.

Desta forma, o processo de criação deu-se invertendo a lógica do planejamento na escola regular, que geralmente se baseia no todo, e depois pensa em “adaptar” as propostas para aquela/e aluna/o que apresenta diferenças significativas. Ou, ainda, como justificativa de não-inclusão, atribui limites ao aprendizado dos sujeitos, decretando que estes não serão capazes de participar de alguma proposta pedagógica, mas que o restante da turma “precisa” seguir. Esta problemática remete ao real significado de inclusão *versus* o que passa por inclusão na escola regular, mas na verdade é uma integração (Figura 46).



Figura 46. Diferença entre inclusão, exclusão, separação e integração.

Embora eu tenha/tenhamos criado as Práticas Pedagógicas Alternativas pensando nas alunas e alunos com diferenças significativas como sujeitos centrais do planejamento, os objetivos curriculares foram mantidos, valorizando as diferentes potencialidades oferecendo variabilidade de modalidades de ensino. Esta característica de planejamento dialoga com o documento de Estratégias para a Educação de alunos com Necessidades Educacionais Especiais:

Consistem em adequações individuais dentro da programação regular, considerando-se os objetivos, os conteúdos e os critérios de avaliação para responder às necessidades de cada aluno. São exemplos de estratégias: (...) priorizar determinados objetivos, conteúdos e critérios de avaliação, para dar ênfase aos objetivos que contemplam as deficiências do aluno, suas condutas típicas ou altas habilidades. Essa priorização não

implica abandonar os objetivos definidos para o seu grupo, mas acrescentar outros, concernentes com suas necessidades educacionais especiais. (ARANHA, 2003, p. 48)

4.2.3 FORMAÇÃO E REPERTÓRIO

Dias (2013) demonstra que há uma concordância entre licenciandas/os e professoras/es de Ciências e Biologia sobre a importância de uma estrutura didática inclusiva, de modo geral. Porém, reconhecem unanimemente que a formação da/do professor/a de Ciências e Biologia não subsidia uma prática pedagógica inclusiva, por não oferecer um repertório de planejamento e recursos.

Dentre os licenciandos, três indicaram não saber atuar em sala de aula no contexto inclusivo, como professor de Ciências ou de Biologia. Oito alunos se referiram à inclusão, de um modo geral, e as demais respostas foram organizadas em cinco grupos: busca por conhecimento (23 respostas); adequação-adaptação das aulas (14 respostas); atenção à inclusão e a não segregação (11 respostas); utilização de novos métodos (6 respostas); utilização de recursos diferenciados (5 respostas) e envolvimento de outros alunos (3 respostas). (...) Pelas respostas, pode-se verificar que a realidade atual da escola pública possibilita ao professor de Ciências e de Biologia o contato com os alunos incluídos. No entanto, o contato com o processo inclusivo não parece ser objeto da formação dos licenciandos. Conhecimentos sistematizados e experiências didáticas não foram intencionalmente proporcionados durante o processo de formação e não foram objeto de análise pelos licenciandos. Por outro lado, o contato que existiu não favoreceu uma percepção positiva do processo. (DIAS, 2013, p. 5)

Este cenário expõe a ausência de integração entre disciplinas das duas dimensões curriculares na formação destas/es professoras/es: a da Educação Inclusiva e a da Educação em Ciências. Desta forma, a “oferta de ideias” mostra-se um incentivo à criatividade, balizando novas propostas didáticas que sigam ao encontro de um fazer pedagógico inclusivo dentro da Educação em Ciências. Sobre esta perspectiva, revela-se a importância do Portfólio de PPA's como um resultado deste TCC, bem como os relatos de aplicação das práticas podem oferecer uma maior segurança sobre os desafios e retornos encontrados em uma possível experiência de reprodução adaptada.

Ressalto que, na minha formação como professora de Ciências e Biologia, cursei apenas uma disciplina voltada para Educação Inclusiva, “Intervenção Pedagógica em Necessidades Educacionais Especiais”. Esta disciplina é a oferecida para todos os cursos de licenciatura da Universidade e é uma das únicas que compõem o currículo sobre o tema, portanto busca contemplar tanto abordagens teóricas quanto práticas acerca da inclusão, mostrando-se, apesar

de rica e indispensável, insuficiente para uma formação que ofereça o repertório ao qual me refiro, já que este é construído por meio de um processo contínuo e promovido por múltiplos contatos com a Educação Inclusiva ao longo do curso. Fora isso, não cursei disciplinas que conversassem entre si relativamente às duas dimensões. A maior parte da minha formação para a Inclusão na Educação em Ciências veio das experiências.

4.3 O PAPEL DA AFETIVIDADE

Referindo-me à afetividade como “(...)disposição do ser humano ser afetado pelo mundo externo e interno por meio de sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis. ” (Mahoney e Almeida, 2007, p. 17 *apud* Ferreira Santos, 2016, p. 3). Neste sentido, lanço o seguinte questionamento: *Os sujeitos com diferenças significativas foram afetados nas práticas pedagógicas alternativas aplicadas?* Trago novamente os trechos mais marcantes dos relatos de aplicação das práticas, que acredito serem relevantes respostas para esta pergunta.

Prática “A formiga e a abelha: iguais e diferentes”: *“O realce interpretativo dado pelo tom de voz e expressões faciais foram muito importantes para a imersão da turma para dentro da história. Riram, resmungaram, questionaram e, principalmente, contribuíram contando sobre suas próprias vivências.”*

Prática “Jardim Abelhudo”: *“A turma ficou muito eufórica, queriam escolher as flores, plantar primeiro, ajudar uns aos outros colocar terra e água, tudo de uma vez só. Foi uma bagunça! E que bagunça divertida.”*

“Teve gente até que tocou na terra preta pela primeira vez, sentiu o cheirinho de terra (aquele cheirinho de Geosmina, liberada pelas bactérias do solo), espalhou para tudo quanto foi lado e deu gargalhada.”

Prática “Visita da Bibi: polinização das flores”: *“Apresentamos a abelha Bibi, depois de tanta propaganda no caminho. Ficaram simplesmente apaixonados. Todos queriam tocar, abraçar e beijar a abelhinha de pelúcia.”*

Prática “Teatro abelhudo: O sumiço das Abelhas”: *“Perguntei se lembravam de mim e do que havíamos construído juntos nos últimos encontros que tivemos. A primeira coisa que fizeram foi perguntar se voltaríamos ao Jardim Abelhudo.”*

"Ao final de cada interpretação, as duplas procuravam as abelhas escondidas pela própria plateia (colegas) ao redor da sala, e quando finalmente encontravam, era uma festa! Todos/as comemoravam juntos, pulavam, gritavam e gargalhavam. Encerramos a prática após toda a turma participar do teatro. "

Prática “Bita e os insetos”: *"Impressionantemente, logo na segunda vez que passamos o vídeo, a turma toda já praticamente sabia a letra “de cor e salteado”. Dançamos e cantamos o refrão todos juntos."*

Prática “Godofredo, o piolho”: *"Aqueles mais apaixonados por música dançaram até cansar, sempre interagindo com os/as colegas."*

Prática “Olhim, o piolho”: *"As primeiras reações foram de nojo e medo, já que o piolho Olhim morava e fazia filhotes na cabeça de Zezito, fazendo ele sofrer muito."*

Prática “O piolho de pertinho”: *"O que mais perguntavam é se o piolho era real mesmo. Alguns mais tímidos apenas faziam uma cara de apavorados. Perguntamos para todos se gostaram de ver o piolho, e todas/os afirmavam com a cabeça, um sorriso e os olhinhos estalados pela luz do microscópio."*

"Depois de visualizarem o piolho ao microscópio, ficamos um pouco receosas que a turma tivesse se “traumatizado” um pouco, mas, na hora de colorir, percebemos que toda a construção feita ao longo da sequência pedagógica resultou em uma visão mais global sobre o piolho, criando uma atmosfera de orgulho sobre as próprias descobertas."

Prática “O Sexo e o Palavrão”: *"De um modo geral, uma das características mais marcantes foi a atmosfera de maior horizontalidade entre mim e as alunas e alunos, proporcionando um ambiente mais confortável para que falassem suas dúvidas, percebendo que conversar sobre as sexualidades é importante e deve ser feito de forma natural. "*

Prática “As sexualidades na História”: *"Uma das coisas mais marcantes na leitura do texto em todas as turmas em que a prática foi aplicada foram as risadas ao lerem “Também se acreditou que a vagina era, na verdade, um pênis interno”. Muitos reviravam os olhos, manifestando desdém com a informação."*

Prática “Descrevendo o colega”: *"O momento mais marcante foi quando um dos alunos levantou se aproximou de um dos colegas, falando:*

“Olha sora, eu tenho a pele marrom que nem a do” ”

Prática “O menino mestre e o rei zumbi”: *“Percebemos que este foi um momento de ruptura para elas/eles, e que apesar de ser uma história triste, é importante que a verdade sobre o mundo e as coisas seja apresentada desde cedo, de maneira adequada, para que as crianças cresçam como adultos mais conscientes e mais humanos.”*

Prática “Giz de cera cor de pele”: *“O resultado foi emocionante e inesquecível. A alunas e alunos identificaram suas cores e compararam com colegas, compreendendo as diferenças e dando lugar a um novo conceito de “cor de pele”.”*

Analisando os trechos em seus cenários complexos, entendo que, neste trabalho, a afetividade transpareceu-se na relevância de momentos e vivências no contexto de cada aluna e aluno, demonstrada nos sorrisos, expressões, movimentos, jeitos e demais manifestações, ou mesmo na não ação - contemplativa. Quando alunos com Paralisia Cerebral, Deficiência intelectual, Psicose e Síndrome de Down sentam no chão, tocam e cheiram a terra preta pela primeira vez, ocupam espaços antes nunca acessados por cadeiras de rodas, manifestam-se sem medo de repressão do grande grupo em sala de aula, entendem que podem e devem tomar decisões sobre o próprio corpo, estão sendo afetados de alguma maneira.

Cada um/a com o seu jeito de manifestar o afeto. Tem aqueles/as que respondem com sorrisos e gargalhadas, olhares meigos e carinhos, por não conseguirem falar o que estão sentindo. Outros/as, sentem-se mais calmos e relaxados, apreciando aquele momento sem desorganização. Tem também aquelas/es que até param de se jogar no chão, porque ficaram curiosos... *“o que será que vai acontecer agora?”*. Aqueles mais tímidos, que têm medo de se manifestar verbalmente, sentem-se pertencentes ao grupo por poderem manifestar sua opinião de forma simbólica e sem julgamentos. Muitos, privados de vivenciar momentos para não serem expostos a riscos, constroem experiências inesquecíveis. Todas/os, de alguma maneira, transparecem a afetividade.

Afetividade, esta, que exerce influência direta no desenvolvimento do sujeito, nas suas relações interpessoais, na sua visão sobre o mundo e sobre si próprio, como afirma Ferreira Silva *et al.* (2016):

A afetividade influencia no modo com que as pessoas percebem o mundo e na forma com que interagem dentro dele. Todos os acontecimentos da vida de uma pessoa trazem recordações e experiências para toda a sua história. Dessa forma, o afeto determina o modo com que um indivíduo se desenvolverá. Também determina a autoestima das pessoas desde a infância, pois quando uma criança recebe afeto das

peças com quem convive, seja em casa seja na escola, consegue crescer e desenvolver-se com segurança e determinação. (Ferreira Silva, 2016, p. 2)

Desta forma, as Práticas Pedagógicas Alternativas, que se traduzem em propostas lúdicas, experimentais e artísticas, vêm como um fomento a inclusão, já que oferecem oportunidades para que as alunas e alunos com diferenças significativas tenham suas necessidades contempladas e, ao mesmo tempo, possam vivenciar estes momentos junto com todas/os demais alunas/os na escola regular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensando nas referências ao contato aprofundado com os indivíduos e com sua visão sobre as próprias vidas (BOGDAN & BIKLEN 1994, p. 50), entendo que a característica de uma interação contínua com os sujeitos ao longo dos dois anos de aplicação do projeto resultou em intensas transformações das concepções acerca das perspectivas dos próprios sujeitos participantes e no maior entendimento dos fenômenos em sua totalidade. A característica do meu trabalho demonstra que a vivência é tão importante quanto fundamentação teórica, por isso, o/a professora/-pesquisador/a exerce um papel fundamental na construção propostas para diferentes situações de ensino.

Quanto à formação para a inclusão, concluo que a/o professor/a de Ciências tem consciência da importância da Educação Inclusiva, porém, na hora do fazer pedagógico, necessita de mais repertório. Por isso, o Portfólio de Práticas Pedagógicas Alternativas resultante deste trabalho oferece maior subsídio para a criação de propostas que possam ser aplicadas com toda a turma, e não apenas com a/o aluna/o com diferenças significativas, indo ao encontro do real conceito de inclusão, qual seja, todas as alunas e alunos participando, interagindo e exercendo seu direito à educação. Destaco, por conseguinte, a necessidade de haver mais diálogo entre disciplinas de áreas específicas e a inclusão nos cursos de formação de professoras/es, bem como projetos de ensino e extensão, com o intuito de proporcionar vivências mais contínuas relacionando essas duas dimensões.

A criação pedagógica das práticas apresentadas neste trabalho se deu com o protagonismo das crianças com deficiências em turmas comuns, ou seja, houve uma inversão da lógica do planejamento de propostas pedagógicas, que geralmente se baseiam primeiramente em atender o conteúdo para a turma de forma geral, deixando a/o aluna/o com diferenças

significativas por último, fato que desencadeia a necessidade de “adaptação” ou mesmo criação de uma estratégia pedagógica exclusiva para este/a aluno/a, dificultando do papel do Atendimento Especializado a uma atuação na perspectiva da Educação Inclusiva.

Práticas Pedagógicas Alternativas são aquelas que buscam fugir dos moldes tradicionais de ensino, proporcionando diferentes formas de compreensão dos diversos assuntos, estimulando os tipos de desenvolvimento da criança e do/a adolescente e valorizando as inúmeras potencialidades do ambiente plural da escola regular. Por esta razão, estas propostas, sejam lúdicas, artísticas ou experimentais, vão ao encontro de uma Educação Inclusiva, valorizando a diversidade de formas de ser e oportunizando vivências significativas para a construção do saber, tanto para as alunas e alunos em inclusão quanto para as/os demais.

A Educação Inclusiva deve ser feita em todos os espaços escolares e com todas/os alunas/os matriculadas/os, para que se rompam os paradigmas do preconceito e da exclusão social, garantindo que as alunas e alunos da escola regular possam exercer seus direitos como cidadãos e cidadãs. Para isso, devem ser pensadas novas estratégias educacionais, que transformem as relações das dimensões inclusivas com qualquer área do currículo. Enquanto a escola regular deixar as Necessidades Educacionais Especiais por último no fazer cotidiano, ou sob responsabilidade de apenas um dos setores da escola, continuará se fazendo integração ou separação e não inclusão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMARAL, Lígia Assumpção. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus**, p. 11-30, 1998.
- ARANHA, Maria Salete Fábio. Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. **Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial**, 2003.
- ARANTES, Valéria Amorim. **Afectividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. Grupo Editorial Summus, 2003.
- BASSO, Sabrina Pereira Soares Campos et al. A formação inicial para o Ensino de Ciências ea Educação Inclusiva: o currículo das licenciaturas. **TED: Tecné, Episteme y Didaxis**, n. Extra, 2014.
- BASTOS, Amélia Rota Borges; LINDEMANN, Renata; REYES, Vitória. EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O ENSINO DE CIÊNCIAS: UM ESTUDO SOBRE AS PROPOSIÇÕES DA ÁREA. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, n. S1, p. 426-429, 2016.
- BENITE, Anna Maria Canavarro; BENITE, Claudio Roberto Machado; VILELA-RIBEIRO, Eveline Borges. Educação Inclusiva, ensino de Ciências e linguagem científica: possíveis relações. **Revista Educação Especial**, v. 1, n. 1, p. 83-92, 2014.
- BEYER, Hugo Otto. Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais. 2005.
- BRASIL, Lei de Diretrizes. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de Educação Fundamental. **Brasília: MEC/SEF**, v. 1, 1997.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. MEC/SEESP, 2002.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: ciências naturais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

COSTA, Andréia Pires da. A importância da afetividade no processo da inclusão escolar. 2012.
DE MATTOS, Sandra Maria Nascimento. A afetividade como fator de inclusão escolar. **Revista Teias**, v. 9, n. 18, p. 10 pgs., 2009.

DE MELLO, Eliana Müller et al. Identidade e inclusão social: educar pela pesquisa, 2006.
DECLARAÇÃO, DE SALAMANCA. Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. **Brasília, DF: MEC**, 1994.

DIAS, Alan Bronzeri; CAMPOS, Luciana Maria Lunardi. A educação inclusiva e o ensino de Ciências e de Biologia: a compreensão de professores do ensino básico e de alunos da licenciatura. **IX ENPEC ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS**, 2013.

DUTRA, Claudia Pereira et al. Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. 2007.

FERREIRA SANTOS, Déborah Cristina et al. A influência da afetividade na inclusão escolar. **Pergaminho**, Centro Universitário de Patos de Minas, v. 7, p. 127-140, dez. 2016.

FERREIRA SILVA, Clarice et al. EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O ENSINO DE CIÊNCIAS. **Acervo da Iniciação Científica**, n. 1, 2013.

FORTUNA, Tânia Ramos. Sala de aula é lugar de brincar. **Planejamento em destaque: análises menos convencionais. Porto Alegre: Mediação**, p. 147-164, 2000.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?**. Editora Paz e Terra, 2014.

GROSS, Andressa Verdum. A formação do professor de ciências e biologia com relação às políticas de inclusão escolar. 2015.

MARTINS ROCHA, Luiz Renato et al. Educação de surdos: relato de uma experiência inclusiva para o ensino de ciências e biologia. **Revista Educação Especial**, v. 28, n. 52, 2015.

PLAISANCE, Eric. Da educação especial à educação inclusiva: esclarecendo as palavras para definir as práticas. **Educação**, v. 38, n. 2, 2015.

SANTOMÉ, Jurjo Torres; SCHILLING, Cláudia. **Globalização e interdisciplinariedade: o currículo integrado**. 1998.

SANTOS, Flávia Maria Teixeira dos. As emoções nas interações e a aprendizagem significativa. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)**, v. 9, n. 2, p. 173-187, 2007.