

AS CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID): EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA A FORMAÇÃO DOS DOCENTES COMO ATUANTES NA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

RODRIGUES, Isabelle Alexandre

Licenciada em Letra/Literaturas, Universidade Federal do Ceará. Especialista em Língua Brasileira de Sinais – Ensino e Tradução, Faculdade 7 de Setembro. Atuou como bolsista do PIBID-Educação Inclusiva-CAPES. Email: isa_475@hotmail.com

RABELO, Jeriane da Silva Rabelo

Pedagoga, Universidade Federal do Ceará. Especialista em Língua Brasileira de Sinais, Prominas. Atuou como bolsista do PIBID-Educação Inclusiva-CAPES. E-mail: jerianeufc@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho intenciona refletir acerca das contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) – Subprojeto de Educação Inclusiva, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), vigente na Universidade Federal do Ceará (UFC), na formação de professores, então alunos dos cursos de licenciatura, observando as práticas destes em três escolas da rede de ensino público municipal de Fortaleza, no estado do Ceará. Buscou-se identificar as práticas pedagógicas promovidas pelo PIBID e a influência destas na formação dos licenciandos, enquanto professores participantes da inclusão escolar, e no âmbito escolar. O desenvolvimento do programa fundamentou-se na Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Os registros foram feitos por meio de diário de campo, com observações em três turmas de ensino fundamental. A avaliação dos dados aponta para a importância do PIBID para os alunos dos cursos de licenciatura, do incentivo à promoção da acessibilidade ao conhecimento e da avaliação que transgrediu o tradicionalismo.

Palavras-chave: Formação de professores. Inclusão escolar. Avaliação da aprendizagem.



RESUMEN

El presente trabajo se propone reflexionar acerca de las contribuciones del Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) – Subproyecto de Educación Inclusiva, de la Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), vigente en la Universidade Federal do Ceará (UFC), en la formación de profesores, entonces alumnos de los cursos de licenciatura, observando sus prácticas en tres escuelas de la red de enseñanza pública municipal de Fortaleza, en el estado de Ceará. Busca identificar las prácticas pedagógicas promovidas por PIBID y sus influencias en la formación de los licenciandos, en cuanto profesores participantes de la inclusión escolar, y en el ámbito escolar. El desarrollo del programa se fundamentó en la Política de Educación Especial en la perspectiva de la Educación Inclusiva. Los registros fueron hechos por medio del diario de campo, con observaciones en tres turmas de la enseñanza fundamental. La evaluación de los datos apunta para la importancia de PIBID a los alumnos de los cursos de licenciatura, del incentivo a la promoción de la accesibilidad al conocimiento y de la evaluación que transgrede el tradicionalismo.

Palabras-clave: Formación de profesores. Inclusión escolar. Evaluación del aprendizaje.



1 Introdução

A formação de professores constitui-se em um desafio para as Instituições de Ensino Superior (IES) que fazem vigorar, nos cursos de licenciatura, currículos acadêmicos não condizentes com os objetivos escolares contemporâneos. Assim, proporcionando capacitação e experiência extracurricular, existe o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que será explanado neste trabalho, atendo-se ao Subprojeto de Educação Inclusiva, uma das áreas nas quais é possível atuar sendo bolsista do PIBID.

O PIBID concede bolsas a alunos de cursos de licenciatura participantes dos projetos vigentes do programa, projetos desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) que firmam parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino, respectivamente mobilizam um docente de licenciatura para coordenar o projeto e um professor da escola básica para supervisionar os bolsistas. O programa visa contribuir para a elevação da qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de alunos dos cursos de licenciaturas, assim como visa a inserção do licenciando no cotidiano de escolas da rede pública de educação, o que promove a integração entre educação superior e educação básica.

O Subprojeto Educação Inclusiva, sobretudo, busca auxiliar no processo de inclusão de alunos da rede pública de ensino com algum tipo de deficiência em classes regulares por meio de atividades pedagógicas, as quais contribuirão, também, para os licenciandos, em sua atuação como professores, vivenciando o contexto da escola, participando de experiências metodológicas e de práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar na perspectiva da inclusão. A proposta desse subprojeto contribui,



também, para as escolas públicas de educação básica tornarem-se participantes e protagonistas no processo de formação dos estudantes de licenciaturas.

De acordo com García (2011, p.20), as maiores taxas de evasão dos docentes ocorrem nos primeiros anos de magistério. Nesse período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos, durante os quais os professores iniciantes devem adquirir conhecimentos profissionais, torna-se fundamental a existência de programas, preferencialmente de políticas de capacitação, suporte e acompanhamento aos professores no início da carreira. Atendendo para a formação de docentes e para as práticas do PIBID, surgiu este trabalho, objetivando explicar as ações dos licenciandos ante sua formação e como o PIBID pode contribuir para o êxito neste processo. Importa destacar, ainda, que a experiência oportunizada pelo PIBID consiste em ensinar e aprender a ensinar.

Dessa forma, o PIBID – Educação Inclusiva contribui para a capacitação dos estudantes de licenciatura, proporcionando ao futuro docente conhecimentos e práticas pedagógicas, especialmente as inclusivas, atentando para novas formas de avaliar os alunos da educação básica, oferecendo, assim, o que muitos currículos acadêmicos das Instituições de Nível Superior não oferecem. É importante salientar, ainda, que no currículo dos cursos de licenciaturas, disciplinas da área de inclusão são optativas, o que confere importância ao Subprojeto Educação inclusiva, funcionando como uma formação extracurricular para os licenciandos participantes. Deste modo, esse programa contribui, também, para o aprendizado e a vivência pedagógica do futuro profissional do magistério com crianças com deficiências.



2 Atuação docente e contribuições do PIBID-educação inclusiva na avaliação da aprendizagem

Para que o aluno com deficiência possa assumir o lugar de sujeito do saber, são necessárias práticas pedagógicas que, a exemplo das estratégias de ensino, favoreçam o desenvolvimento integral de suas capacidades. Percebe-se que a postura docente influencia nos resultados da aprendizagem e, nessa dimensão coaduna-se com as necessidades dos tempos atuais, marcados pela sociedade da informação. O êxito da formação docente transformadora consiste, então, em requisito essencial para a educação do novo milênio, procedimento a ser destinado a todos os aprendizes numa visão holística da educação (HADJI, 2001; HOFMANN, 2003, 2006; MOURA; VIANA, 2007; POZO, 2002).

Deste modo, as formações de novos professores, a exemplo do PIBID – Educação Inclusiva, devem configurar-se, ainda, como uma ferramenta pedagógica a serviço da promoção da inteligência e do desenvolvimento integral do aluno com ou sem deficiência.

Na concepção tradicional, a capacidade intelectual do aluno é avaliada de modo estático e coincidente com os seus conhecimentos escolares, ignorando outras formas de expressão da inteligência, como a criatividade. (ANASTASI; URBINA, 2000; MOURA; VIANA, 2007).

Segundo Kamil (1990, p. 120) “as crianças que são encorajadas a pensar ativa, crítica e autonomamente aprendem mais do que as que são levadas a obter competências mínimas”.

A autora ainda acrescenta que:

Ironicamente, muitos educadores gostariam de ver a autonomia moral e a autonomia intelectual em seus alunos. A tragédia está em que, por não saber a distinção entre



autonomia e heteronomia, e por terem ideias ultrapassadas sobre o que é que faz as crianças como “boas” e “educadas”, continuam a depender de prêmios e punições, convencidos de que estes são essenciais para a produção de futuros cidadãos adultos bons e inteligentes. (p. 120).

Neste sentido, nas últimas décadas, a atenção dos educadores, dos políticos e da sociedade voltou-se para a dimensão social e política da avaliação desse público por representar, muitas vezes, práticas incompatíveis com uma educação democrática. No âmbito da educação brasileira, as questões debatidas em avaliação, os preceitos expressos nos documentos legais, e as novas experiências desenvolvidas em várias regiões do país expressam igualmente essas tendências universais. A preocupação em superar o viés positivista e classificatório das práticas avaliativas escolares, retomando-as em seu sentido ético, de juízo consciente de valor, de respeito às diferenças, de compromisso com a aprendizagem para todos e a formação da cidadania (HOFFMANN, 2006, p.15).

Segundo Hoffmann (2005), uma vez que a ação avaliativa exerce uma função dialógica e interativa, também promove os participantes desse ato, moral e intelectualmente, tornando-os críticos e participativos, inseridos no seu contexto social e político. O diálogo constitui, nesse sentido, uma postura necessária, na medida em que as pessoas se encontram para refletir sobre sua realidade.

Promover a aprendizagem na perspectiva da alfabetização para todos os alunos significa, por conseguinte, compreender a finalidade dessa prática a serviço da aprendizagem, da melhoria da ação pedagógica, visando à promoção moral, intelectual e cultural dos alunos. Conforme Lorenzato (2006, p. 23), a aprendizagem deve visar ao pleno desenvolvimento da criança, permitindo-a “[...] observar, refletir, interpretar, formular hipóteses,



procurar e encontrar explicações ou soluções, exprimir ideias e sentimentos, conviver com seus colegas e explorar seu corpo”. Nessa perspectiva, o professor assume o papel de investigador, de esclarecedor, de organizador de experiências significativas de aprendizagem. Seu compromisso é o de agir refletidamente, criando e recriando alternativas pedagógicas adequadas a partir da observação e do conhecimento dos alunos, sem perder a observação do conjunto e promovendo sempre interatividade, como acontecia nas ações promovidas pelo PIBID nas escolas básicas, nas os estudantes graduandos eram inseridos no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvessem atividades didático-pedagógicas sob a orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola.

Rech, 2014 *et al* afirma que:

Se o direito à alfabetização é uma garantia de todos os alunos, principalmente até a idade de oito anos, essa premissa deve ser para todos os que estão na escola, independente das características e especificidades intelectuais, motoras, sensoriais e comportamentais. A finalização da escolarização sem o domínio da leitura e da escrita fluente atinge a um percentual significativo dos estudantes brasileiros, mas uma população peculiar faz parte dessas estatísticas negativas: o aluno com deficiência, que faz parte do público-alvo da Educação Especial. (p 43).

Os alunos que estão excluídos do processo de ensino e aprendizagem requerem uma atenção pedagógica específica, que vise tanto o que se refere à qualidade do ensino quanto aos métodos avaliativos adequados. Deste modo, avaliar suscita a necessidade de favorecer suas aprendizagens, sua avaliação e suas condutas de relacionamento, bem como o reconhecimento de suas características e especificidades, a fim de favorecer uma ação



pedagógica apropriada as suas necessidades educativas específicas e assegurar respostas educacionais de qualidade por meio das avaliações externas.

Vive-se, no cenário educacional, um momento histórico em busca da inclusão e do reconhecimento, almejando que todos os alunos estejam alfabetizados até os oito anos de idade. Questionam-se antigos paradigmas e formas de tratamentos pedagógicos para o público da educação especial, ao mesmo tempo em que são propostos novos modelos e se argumentam novas formas de ensinar para a Educação Inclusiva (AMBROSETTI, 1999). Para o aluno com deficiência, as atividades em sala de aula apresentam características complexas, diante de suas especificidades. “A presença desse estudante em sala de aula regular gera, no professor, um grande conflito interno e uma sensação de incompetência profissional, revelada através dos sentimentos de rejeição, angústia, desprazer e, muitas vezes, de paralisação” (OLIVEIRA, 2009). A inexistência de formação docente adequada colabora para validar preconceitos em relação a essa população. Alencar (2003) parte do pressuposto de que o próprio termo “deficiente” define o sujeito em função do déficit, constituindo uma barreira social para a legitimação e progresso de sua capacidade de realização. Por sua vez, os procedimentos pedagógicos podem criar situações inadequadas para a evolução da aprendizagem e prejudicar a autoestima do aluno, ao colaborar para um histórico escolar insatisfatório.

Dessa forma, as formações dos novos professores sobre temas relacionados à Educação Inclusiva proposta pelo PIBID contribuem significativamente para os saberes docentes. O professor também tem um papel de possível modelo de atuação, uma vez que ele precisa escutar, olhar, analisar e avaliar as produções (gestual, oral e escrita) do estudante, diagnosticar – para mediar



e intervir – o que se expressa no ensinar e na aprendizagem discente. Para responder “O que é ensinar?” e “Quando ensinar?” (saber do conhecimento); “Como ensinar?” (saber pedagógico); “O porquê do ensinar?” e “Para que ensinar?” (saber existencial) é necessário que o professor, continuamente, pergunte a si mesmo “O que o estudante aprende?”, “Quando o estudante aprende?”, “Como o estudante aprende?”, “Por que o estudante aprende?” e “Para que o estudante aprende?” (BARGUIL, 2014, p. 1).

Diante de pressões políticas, sociais e educativas, inúmeras medidas legais foram elaboradas, nacional e internacionalmente, no sentido de assegurar, às pessoas com deficiência, o direito à educação. Conforme dados da UNESCO, o Brasil é o país da América Latina que mais insere alunos de educação especial em escolas comuns, seguido do México e do Chile (FREITAS, 2008).

A pluralidade do ser humano, assim como a sua inteligência, explicam sua capacidade de dominar conhecimentos e de construir novos conceitos. Gardner (1983) propôs a teoria das inteligências múltiplas, sugerindo que todas as pessoas, com ou sem deficiência, são capazes de funcionar em termos cognitivos em, pelo menos, oito áreas relativamente autônomas. Os diferentes perfis, trajetórias e índices de desenvolvimento que emergem por meio das inteligências são o que capacitam uma pessoa a aprender (GARDNER, 1983).

Nessa perspectiva, os caminhos a serem trilhados por meio das formações de novos professores propostas pelo PIBID – Educação Inclusiva devem apontar soluções para as atuais demandas de uma sociedade em que o conhecimento se transforma rapidamente, recriando maneiras de democratizar o saber. Para esse propósito, é importante que se atribua um significado aos conteúdos trabalhados em sala de aula, a fim de favorecer, ao



educando, maiores possibilidades de aprendizado e, ao educador, a satisfação de realizar um trabalho com competência.

3 Procedimentos metodológicos

O programa, em conformidade com seus objetivos, foi realizado nos espaços físicos de três Instituições de Ensino Fundamental do município de Fortaleza. As escolas atendiam alunos com as seguintes deficiências: intelectual, física, auditiva e com transtornos globais de desenvolvimento.

As atividades foram desenvolvidas por dezoito bolsistas de graduação, divididos entre as escolas, quantidade contabilizada no ano de 2012. Esses bolsistas, em parceria com os professores das salas de aula regular em que havia alunos participantes do programa e as supervisoras lotadas nas escolas, participavam do PIBID atendendo a 20 crianças com deficiência.

Os bolsistas participavam, também, da realização de pesquisas científicas e das formações docentes com a participação da coordenadora do projeto, professora-adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC).

Inicialmente, foi realizada a observação dos alunos com deficiência no âmbito escolar, na qual os bolsistas observavam o comportamento e as dificuldades dos alunos. Havendo necessidade, alguns desses alunos eram encaminhados para suas deficiências fossem diagnosticadas. Após constatadas as necessidades de cada aluno, eram pensadas ações de intervenção, sob a orientação da coordenadora do projeto.

A assistência educacional foi desenvolvida por meio de intervenções com as crianças com deficiência dentro da sala de aula regular ou no pátio da escola. Em alguns casos, os licenciandos visitavam instituições com atendimento educacional



especializado, a saber: Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAIE) e o Instituto Moreira de Sousa, localizados em Fortaleza, a fim de buscar experiências para a realização de seus trabalhos.

Sistematicamente, os alunos da graduação realizavam pesquisas científicas, relatórios mensais das atividades e observações que eram postados na plataforma TelEduc, com discussão de textos da área da inclusão e fóruns para a satisfação no processo de avaliação de estratégias de ensino e avaliação da aprendizagem.

Assim, levando em consideração as contribuições do PIBID, foi elaborado este trabalho, relatando a experiência vivenciada no programa.

4 Resultados e discussões

As práticas aplicadas pelos bolsistas do projeto foram importantes para a formação dos alunos licenciandos e de todas as crianças acompanhadas. Resultados demonstraram que as ações refletiram no aprendizado das crianças incluídas que estavam recebendo o apoio do projeto. No que se refere aos licenciandos participantes, muitos reconheceram a importância do PIBID para sua formação acadêmica, pois acaba por influenciar o papel de educador nas escolas que atendem a diversidade.

Algumas dificuldades foram apontadas em executar as atividades, pois os recursos pedagógicos ainda são insuficientes e nem sempre são acessíveis, o que interferia no planejamento, na medida em que as ações propostas pelos bolsistas tinham que ser executadas de acordo com as possibilidades da escola, da rede de ensino e do projeto.

As questões de acessibilidade nos espaços físicos das instituições e acesso aos materiais adaptados ainda são alguns dos



problemas a serem solucionados para um melhor desenvolvimento das atividades que os bolsistas propunham e também para a efetivação da inclusão na comunidade escolar.

Segundo os Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva,

Os sistemas escolares devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e a comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos. A acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações (BRASIL, 2010, p. 24).

Desse modo, percebe-se que a história da sociedade é marcada por avanços tecnológicos contínuos, porém, a cultura humana e o respeito à diversidade, em suas peculiaridades, pouco mudaram. Diferentes paradigmas ou formas sociais de entender a situação da pessoa com deficiência caracterizam a história da Educação Especial. A visão mais antiga, identificada como o paradigma clínico médico, contribuiu para o diagnóstico em função do déficit, enfatizando as limitações em prejuízo das capacidades. Em concepções mais recentes, a pessoa com deficiência é compreendida a partir do seu espaço social: o estigma é, então, um produto ou preconceito social (BEYER, 2005).

Passados anos da militância das pessoas com deficiência para o cumprimento dos seus direitos à educação aliada às pressões dos documentos legais, os resultados começaram a surgir. No mundo, as experiências e pesquisas inclusivas vêm enfatizando que não existem modelos predeterminados para a criação de sistemas de ensino inclusivos, mas eixos norteadores para as



escolas estruturarem propostas curriculares viabilizando a aceitação da diversidade nas salas de aulas.

5 Considerações finais

O PIBID – Educação Inclusiva, por meio de suas práticas pedagógicas, proporcionou e proporciona reflexões acerca de novas formas de incluir crianças com deficiências, colaborando para a inserção destas na escola regular, amparando práticas pedagógicas favoráveis ao desenvolvimento dessas crianças e a sua interação com as outras crianças e a comunidade escolar.

As ações propostas pelos bolsistas visando a adaptação das atividades e avaliações corroboraram para o sucesso dos níveis de educação, do discente, amparado para o seu desenvolvimento intelectual e social, e do docente, formando-se profissionalmente, vivenciando experiências que, muitas vezes, o currículo acadêmico não comporta.

Compreender as práticas pedagógicas e se relacionar com a realidade da escola é fundamental para compreender as possíveis dificuldades presentes em sala de aula, contribuindo para a avaliação da aprendizagem. Entender para, só então, intervir na realidade presente colabora para que discente e docente possam construir o sucesso de suas atividades.

Referências

ALENCAR, M. L. Alunos com necessidades educacionais especiais: análise conceitual e implicações pedagógicas. In: MAGALHÃES, R. C. B. P. *Reflexões sobre a diferença: uma introdução à educação especial*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2003. p. 85-91.



AMBROSETTI, N. B. Erro: uma estratégia para a diferenciação do ensino. In: ANDRÉ, M. (Org.). *Pedagogia das diferenças na sala de aula*. Campinas: Papirus, 1999. p. 47-49.

ANASTASI, A; URBINA, S. *Testagem psicológica*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

BARGUIL, P. M. *Educação Matemática: uma infinita e prazerosa caminhada*. Notas de aulas. Fortaleza, 2014.

BARRETO, M. C. *Análise do nível de raciocínio matemático e da conceituação de conteúdos matemáticos de conteúdos aritméticos e algébricos no ensino fundamental – considerações acerca de alunos do sistema telensino cearense*. Tese, UFC, Fortaleza, 2002.

BEYER, H. O. *Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

_____. *Direito a educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais. Orientações gerais e marco legal*. Marlene de Oliveira Gotti (Org.). Brasília, DF: MEC/SEESP, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Marcos Políticos-Legais da Educação Inclusiva*: Secretária de Educação Especial. Brasília: Secretária de Educação Especial. 2010.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. *Educação para uma sociedade em transição*. Campinas: Papirus, 1999.

FREITAS, N. K. *Inclusão socioeducativa na escola: avaliação do processo e dos alunos. Ensaio: Avaliação de políticas públicas educacionais*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 60, p. 323-336, jul./set. 2008.

GARDNER, H. *Estruturas da Mente: a teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artmed, 1993.

GUENTHER, Z. C. *Desenvolver capacidades e talentos: um conceito de inclusão*. Petrópolis: Vozes, 2000.

HAJI, C. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, Editora, 2001.



HOFFMANN, J. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

_____. *Avaliação: mitos & desafios – uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

_____. *Avaliação para promover: as setas do caminho*. 8 ed., Porto Alegre: Mediação, 2006.

KAMII, Constance. *A Criança e o número*. Tradução Regina A. de Assis. 11.ed. Campinas: Papirus, 1990.

LANDAU, E. *A coragem de ser superdotado*. São Paulo: Arte & Ciência, 2002.

LORENZATO, S. *Educação Infantil e percepção matemática*. Campinas: Editores Associados, 2006.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. *O direito de ser, sendo diferente, na escola*. Brasília DF, 2004.

MARCELO GARCÍA, Carlos. *Políticas de insertion en la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente*. Santiago: Preal, 2011. (Documento do Preal, n. 52).

MOURA, L. A; VIANA, T. V. Avaliação de alunos com altas habilidades/superdotação: caminhos a percorrer para a promoção da aprendizagem. In: MCDONALD, B. C; RIBEIRO, A. P. M. *Avaliação pragmática*. Fortaleza, RDS Editora, 2007. p. 157-169.

OCDE. *Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retraindo professores eficazes* (Relatório de Pesquisa). São Paulo: Moderna, 2006.

PEREIRA, V. L. P; GUIMARÃES, T. G. Programas educacionais para alunos com altas habilidades. In: FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. M. L. S. *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades*. Porto Alegre. Artmed, 2007. p. 163-175.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência: diferentes opiniões*. Revista Poíesis – Volume 3, Números 3 e 4, p. 5-24, 2006.



POZO, J. I. *Aprendizes e mestres: a nova cultura de aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SACRISTÁN, José Gimeno. *A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas*. ALCUDIA, R, 2002.

SASSAKI, Romeu Kasumi. *Como chamar as pessoas que tem deficiência?* São Paulo, 2005.

SKLIAR, Carlos. Sobre o currículo na educação de surdos. *Revista Espaço*, n. 8, p. 38-43, 1997.

SMOLE, K, S; DINIZ, M, I; CANDIDO, P. *Brincadeiras infantis nas aulas de matemática*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

