

A FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO

RELATOS



O USO DO COMPUTADOR COMO FERRAMENTA PARA TRABALHAR COM PESSOAS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

SANTANA, Jane Aparecida de Souza(FCT/Unesp);SCHLÜNZEN, Elisa Tomoe Moriya(FCT/Unesp); SANTANA, Eder da Silva;JÚNIOR, Klaus Schlünzen

No cenário educacional atual, muito se tem discutido sobre a inclusão, e muitos profissionais da Educação e pesquisadores acreditam que para a Inclusão deixar de ser utópica/ilusória, a escola e os professores devem adotar práticas inovadoras em sala de aula, adaptando o projeto pedagógico, revendo sua postura para construir uma nova filosofia educativa e buscando conexões com novas ferramentas.

Hoje em dia, falar de inclusão é mais do que falar apenas da inclusão das pessoas com deficiência. A escola hoje deveria estar aberta a receber todo e qualquer tipo de pessoa em situação de exclusão, seja esta qual for. Desta forma, será contemplado neste texto, uma discussão sobre o desenvolvimento cognitivo, educacional e social das pessoas com deficiência auditiva. Nota-se assim, que não é suficiente falar apenas da inclusão escolar, mas torna-se importante ressaltar a inclusão destas pessoas na sociedade e no mundo digital.

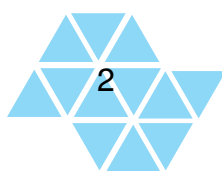
Ao trabalhar-se com pessoas com deficiência, percebe-se ser necessária a modificação e adequação dos ambientes destinados aos alunos e também a busca de novas formas e estratégias de trabalho para favorecer a sua inclusão.

A partir das observações realizadas, pode-se perceber que uma das formas de potencializar o processo de inclusão é a utilização do computador no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, a inclusão escolar e social pode acontecer via inclusão digital, através da metodologia de trabalho que o professor utilize. Essa discussão assume ainda mais importância porque para estar efetivamente incluída na sociedade, uma pessoa deve ter conhecimentos básicos de informática.

De acordo com a Organização das Nações Unidas (ONU apud LEITE e SUAIDEN, 2004), as tecnologias são importantes não apenas pelo acesso ao conhecimento, mas porque elas também são facilitadoras de avanços sociais. Schlünzen (2000), Valente (1991) e Almeida (1999) completam acrescentando a melhoria educacional.

Em conformidade com o objetivo do programa: Governo Eletrônico - Serviço de Atendimento ao Cidadão (GESAC, 2004)¹, “o acesso à informação (digital) deve ser um direito de todo cidadão brasileiro, como o acesso aos serviços de saúde e de educação”. É nesse contexto que procura-se entender que todas as pessoas devem ter acesso a essa informação, independente de suas origens, classe social, nível econômico, cultural ou cognitivo.

Para que isso ocorra, mais do que haver políticas que trabalhem para dar uma



maior infra-estrutura para o acesso à Informática, é necessário dizer que o simples contato com computadores ou com qualquer outra das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)¹, não é suficiente para uma adequada Inclusão Digital. De acordo com Leite e Suaiden (2004)², “enviar computadores para as populações marginalizadas, sem uma proposta adequada de mediação da informação, com certeza não contribuirá efetivamente para a inclusão de cidadãos na sociedade da informação”.

É relevante ressaltar, portanto, que a Inclusão Digital só será possível com a implementação de metodologias adequadas que mediem o acesso à informação dando valor a ela e, conseqüentemente, transformando-a em conhecimento.

A partir disso, passa-se a relatar um trabalho de pesquisa desenvolvido com pessoas com deficiência auditiva, utilizando o computador visando alcançar a inclusão digital e a potencialização da aprendizagem das mesmas. Ao longo da realização da pesquisa, porém, percebe-se que o trabalho com o computador adquiriu cunho além do que se esperava, contribuindo não só para a inclusão digital, mas também para a inclusão escolar (contribuindo com significativos progressos na aprendizagem) e para um início de inclusão social, manifesta através do valor que o trabalho com a máquina adquiriu para o lado afetivo dos sujeitos.

Assim, a pesquisa se desenvolveu em dois contextos: em uma escola da rede regular onde pessoas com deficiência auditiva foram inseridas e em um Laboratório Didático de Informática da Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente. Neste, os autores atuavam de acordo com a abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS), proposta por Schlünzen (2000), cujo principal enfoque é permitir que o aluno construa seu conhecimento através de situações que partam de seu contexto de interesses, sonhos e desejos, podendo possibilitar uma aprendizagem significativa na qual se evidenciem as potencialidades de acordo com o tempo individual de cada aluno (ALMEIDA, 1999).

A estratégia utilizada neste processo era o desenvolvimento de projetos, que segundo Schlünzen (2000) pode permitir que as informações vividas tornem-se significativas para os alunos e possam ser transformadas em conhecimento, favorecendo a formalização de cada conceito. Além disso, Almeida (1999) afirma que o aluno passa a ser ativo no processo educacional. Para a autora, “o professor que trabalha com projetos de aprendizagem respeita os diferentes estilos e ritmos de trabalho dos alunos desde a etapa de planejamento, escolha do tema e respectiva problemática a ser investigada. Não é o professor quem planeja para os alunos executarem, ambos são parceiros e sujeitos de aprendizagem, cada um atuando segundo o seu papel e nível de desenvolvimento” (ALMEIDA, 1999, p.2).

Nessa abordagem, o construcionismo, de acordo com Papert (PAPERT apud VALENTE, 1991, p.57), é uma forma de ensinar e aprender em que o aluno constrói o seu conhecimento usando o computador, “a partir de ações físicas ou mentais que ele exerce no ambiente onde vive”. Dessa forma, na abordagem construcionista o aluno não é instruído ou direcionado, mas são oferecidas condições para que ele aprenda. Para que isso aconteça, serão necessários: a ação física ou mental do aprendiz, o ambiente onde ele está inserido e a atuação

do professor, como mediador nesse processo. Assim, ele acaba por descobrir uma forma mais prazerosa de ensinar, de dar significado à aprendizagem, formalizando e contextualizando os conceitos. (SCHLÜNZEN, 2002).

Portanto, a Informática Aplicada à Educação é entendida de forma que o computador possa ser utilizado para o aluno desenvolver projetos com a formalização, explicitação e construção do conhecimento. Esse recurso passa a ser uma ferramenta pela qual o aluno pode desenvolver suas produções com maior facilidade, deixando de ser apenas um meio de transferir informação. Além disso, as produções, por meio de formalização e representação, execução e depuração de suas idéias, permitem aos alunos descobrirem e corrigirem os seus erros com maior facilidade, refletindo sobre a sua construção e proporcionando melhora na sua aprendizagem.

Diante deste cenário, a atuação dos professores é indispensável para garantir o sucesso da aprendizagem e futuramente a inserção dos alunos na sociedade, permitindo exercer sua cidadania plena. Para tanto, ao trabalhar com projetos em sala de aula pode-se dar uma nova perspectiva ao ensino.

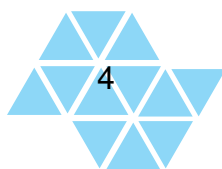
Sendo assim, no trabalho desenvolvido na escola, foi percebido que as crianças com deficiência auditiva não foram incluídas adequadamente uma vez que não havia capacitação do professor em sala para trabalhar com um aluno com deficiência auditiva e com o agravante de não haver os serviços de um intérprete de linguagem de sinais (LIBRAS), que é um dos princípios inclusivos, necessário especialmente quando o professor que está na sala de aula não tem conhecimento algum sobre essa nova linguagem. Isso ressalta que a efetiva inclusão escolar requer a cooperação de todos no ambiente escolar. Assim, a aprendizagem em Libras deve acontecer preferencialmente na sala de aula que tiver um aluno com deficiência auditiva incluído e também ser oferecida a todos os demais colegas e ao professor, para que possa haver uma comunicação entre todos .

Além disso, como mencionamos, o computador também pode ser um aliado no processo de potencialização da inclusão.

Vale salientar que a escola onde a pesquisa foi realizada conta com um laboratório de informática composto por dez (10) máquinas com alguns softwares básicos e acesso à rede mundial. Assim, a professora da sala com que trabalhamos estava disposta a realizar um trabalho diferenciado, partindo de uma nova proposta de utilização do computador como ferramenta para viabilizar o conhecimento daqueles alunos, visando um melhor convívio social entre os alunos “normais” e os alunos incluídos.

Para a realização do trabalho, a princípio foi necessário uma etapa de observação, para conhecer melhor os alunos e o ambiente e em seguida foi sugerido à professora alguns filmes (Procurando Nemo, O Corcunda de Notre Dame, Sherek, etc), para sensibilizar os alunos sobre a questão das diferenças. A segunda etapa foi escolher o tema do projeto da sala partindo de algumas questões propostas pelos alunos numa conversa com toda sala, ficando definido como tema escolhido pelos alunos os animais pré-históricos.

A partindo disto, a sala foi dividida em grupos, ficando cada um responsável por um



tipo de animal, tendo que pesquisar em diversas fontes como: (livros, revistas, biblioteca e rede mundial). Após a pesquisa os alunos foram para o laboratório, ocasião em que cada grupo desenvolveu um trabalho diferente, como: maquetes com os animais, desenho no paint, texto informativo no Word, busca na rede mundial sobre a extinção dos animais, etc. Foi através deste trabalho que todos (alunos e professor) passaram a perceber as habilidades dos D. A., já que o contato com o computador lhe proporcionou realizar atividades e alcançar resultados nunca obtidos de maneira tradicional, por ter uma certa facilidade em manusear o computador, antes não percebidos através das metodologias tradicionais.

A importância das TIC para potencializar o desenvolvimento social, cognitivo, educacional e familiar dos D.A. pode ser observado também no estudo de caso, que passa-se a expor: de acordo com essa metodologia de trabalho, será relatado a experiência que os autores tiveram com um aluno de 17 anos, surdo desde seu nascimento, na realização das atividades no já mencionado Laboratório de informática da FCT/Unesp, onde procurou-se propor atividades que faziam parte de seu contexto. Para isso, será relatado um pouco de seu histórico de vida.

Vale salientar que desde a infância, esse aluno foi incentivado pelos pais, que o colocaram em instituições especializadas para que desenvolvesse a leitura labial e aprendesse a se comunicar por meio de LIBRAS. Devido ao seu desenvolvimento, ele passou a frequentar uma escola da rede particular de ensino da região de Presidente Prudente/SP.

Apesar disso, ao ser incluído no ambiente escolar, apresentava grandes dificuldades na leitura e na escrita e muitas vezes não acompanhava as aulas, uma vez que estas eram ministradas de forma tradicional por professores despreparados para lidar com um aluno com deficiência auditiva.

A partir deste cenário, primeiramente foi realizado um diagnóstico com os pais, por meio de uma entrevista informal, com a finalidade de descobrir as preferências do aluno, seus desejos e quais eram as expectativas (tanto dos pais quanto dos alunos) em relação ao trabalho a ser realizado futuramente.

Nesse primeiro momento de diagnóstico, foi possível constatar que esse aluno demonstrava grande interesse por carros, futebol (copa do mundo) e equipamentos de sons. Visando atender seus interesses, foi proposta a criação de uma rádio virtual, tendo como ferramenta de criação o portal www.usinadosom.com.br.

Tendo em vista o estágio de desenvolvimento cognitivo desse aluno, buscou-se desenvolver a autonomia, promover diversas formas de expressão, além de propiciar o desenvolvimento da leitura e escrita, sendo que nesse portal, o aluno tem a oportunidade de criar sua rádio e colocar músicas de sua preferência. Nessa atividade, o aluno descobriu seu caminho isotrópico para “sentir” as músicas, através de ondas sonoras

Outra atividade interessante foi a criação de uma home-page onde ele inseriu as informações encontradas na rede mundial e em outros meios de comunicação sobre sons de carro, automóveis e futebol, tendo em vista a realização da copa do mundo de 2002.

Vale salientar que os objetivos dessa atividade eram o de promover o

desenvolvimento da escrita e da leitura por meio da criação dos textos que seriam colocados em sua página; propiciar momentos onde o aluno criasse e demonstrasse seus desejos e sentisse prazer em suas produções, além de favorecer a construção de seu conhecimento.

Nesse trabalho, percebeu-se que o aluno apresentou um grande desenvolvimento cognitivo, aflorando suas habilidades de leitura e escrita, bem como potencialidades computacionais que favoreceram a sua inserção no mundo do trabalho.

Além disso, serviram de suporte para que se pudesse refletir sobre a prática pedagógica da equipe API, fazendo com que cada pesquisador deparasse com novas estratégias que promovessem uma aprendizagem significativa e a Inclusão Social e Digital dos alunos com “deficiência”.

Neste sentido, pode-se conceber que, para que a inclusão ocorra, os professores devem buscar estratégias para torná-la eficaz, no sentido de envidar esforços para contextualização do conteúdo, tornando-o relevante e desafiador, visando um ensino de qualidade e aberto a todos os alunos. Assim, espera-se que ambas as pesquisas realizadas contribuam para uma reflexão de como vem ocorrendo a inclusão na escola da rede regular de ensino, e quais as estratégias que facilitam esse processo. Desta forma, acredita-se que a inclusão pode ser concretizada, desde que haja um melhor preparo da escola, comunidade, adequação de currículos, projetos pedagógicos, bem como, a formação continuada dos profissionais que atuam na Educação Inclusiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GIL, M. O que é inclusão Social. Disponível em <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/ede/edetxt1.htm>>, acessado em 12/02/2003

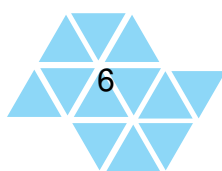
SAMPAIO, J. O que é Inclusão Digital. Disponível em <<http://dbsrv01.pol.inf.br/polserver/root/setor00/inclusaodigital/>> acessado em 22/05/2002, 2001, p.1.

SCHLÜNZEN, E. T. M. Mudanças nas Práticas Pedagógicas do Professor: Criando um Ambiente Construcionista, Contextualizado e Significativo para Crianças com Necessidades Especiais Físicas. 2000, 240 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo), PUC – São Paulo, 2000.
GUIMARÃES, Artur. Revista Nova Escola setembro, 2003, nº7 ano XVI.

MINTO, C. A. Educação Especial: Da LDB aos Plano Nacionais de Educação – MEC e Proposta da Sociedade Brasileira. In: PALHARES, M. S. 2002, EdUFSCar p.11

VYGOTSKY, in: SCHLÜNZEN, E.T.M. Mudanças nas Práticas Pedagógicas do Professor: Criando um Ambiente Construcionista, Contextualizado e Significativo para Crianças com Necessidades Especiais Físicas. 2000, 240 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo), PUC – São Paulo, 2000.

MANTOAN, M. T. E. A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon/Senac, 1998. P.211-214.



NOTAS

1 Nome dado a equipamentos, redes e aplicativos que se articulam para processar, armazenar e comunicar informação e conhecimento. (GESAC, 2004)

2 Acessado em 26 de novembro de 2004, sem numeração de página. Disponível em: http://www.idbrasil.gov.br/menu_interno/docs_prog_gesac/artigos_entrevistas/cecilia_emir

FORMAÇÃO EM SERVIÇO E TRABALHO DOCENTE: NOVOS OLHARES PARA A INCLUSÃO À LUZ DE UMA GESTÃO ESCOLAR COMPARTILHADA

NICOLETI, João Ernesto (S.M.E. São José do Rio Preto/ UNESP Araraquara)

“Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.”
(Freire, 1997)

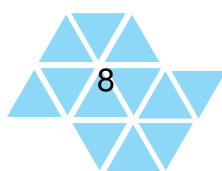
À luz dos novos rumos que buscam sociedades mais igualitárias, justas e sem discriminação, levantamos a polêmica inclusão de mais um dos relatos de crianças que vêm desafiando nossa capacidade de compreensão sobre a aprendizagem, porque rompem barreiras para que o mundo não páre diante de suas limitações.

A jovem Escola Municipal Dr. Wilson Romano Calil, com atividades iniciadas em 1998, comportando apenas seis turmas de primeira série, atende hoje uma média de 1.030 alunos. Um ritmo de crescimento não acompanhado de ampliação do espaço físico e de recursos materiais, tendo tido épocas de aulas em espaços improvisados até a construção de novas salas; reforço escolar era realizado no intervalo entre os períodos, aulas de Educação Física no pátio, pisos de cimento, sem adaptações à acessibilidade.

No primeiro momento, com parte da equipe escolar fixa, quando a maioria dos professores escolheu esta escola como sede de exercícios, a primeira preocupação foi com o espaço escolar. Associação de Pais e Mestres com recursos próprios, a Secretaria Municipal da Educação e os recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola, contribuíram para construir um ambiente favorável a uma atuação adequada dos professores para que os alunos tivessem condições de participação efetiva em um processo de ensino e aprendizagem que os levasse a apropriar-se do conhecimento de que necessitam para a continuidade nos estudos.

Paralelamente ao trabalho com o prédio escolar, a atuação junto aos alunos que apresentavam necessidades educacionais especiais de atendimento era o ponto mais alto da agenda de discussão. Em todos os anos, além de alunos com necessidades comprovadas, deficientes mentais, físicos, visuais e com surdez, também eram atendidos um número muito grande de alunos com defasagem de aprendizagem, fazendo com que os índices de retenção na etapa final do ciclo I (2ª série) fossem elencados como prioridade na contemplação da formação de turmas de reforço e na montagem de salas de projetos com trabalho diferenciado. Desta forma, quando elaboramos o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, contávamos com uma discussão prévia sobre os caminhos a seguir com aqueles alunos que mais necessitavam do apoio dos professores. Dentre os projetos criados podemos citar:

- Reforço – alunos agrupados de acordo com o nível de aprendizagem em que se



encontravam se reuniam três vezes por semana; todos os professores assumiram todos os alunos que necessitavam de reforço, independente da turma em que estavam originalmente matriculados.

- Turmas com atendimento diferenciado – Por ser difícil trabalhar com 6 ou 7 anos não alfabetizados em salas de 37 ou 39 alunos de 2ª série (em 2004, 55 alunos no nível silábico sem valor sonoro nesta série); foram montadas duas turmas para atender estes alunos – uma em cada período, com média de 23 alunos por turma e com professores alfabetizadores, fazendo com que este número chegasse a 19 em 2006.

Na escola funcionava, desde o ano de 2004, o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência que dele necessitassem, em espaço próprio para essa finalidade e no contra-turno.

É importante ressaltar a questão da autonomia das escolas, visto que estas medidas, quando colocadas no PPP da escola permitem realocar recursos físicos, humanos e financeiros, uma vez que a alteração de espaços escolares, a substituição de parte dos horários de preparo de material e/ou atendimento aos pais por mais tempo de reforço escolar, a aquisição de materiais permanentes (rádios, TV, DVD) eram necessários para que as turmas pudessem ter maiores e diferentes expectativas quanto à aprendizagem. Hoje, avaliando o trabalho realizado ao longo de sete anos letivos, observa-se que o caminho estava certo e que pode haver uma “receita” para melhorar a educação: que todas as salas sejam com um número médio de 20 alunos, tenham professores realmente comprometidos com o estudo das diferentes formas de trabalhar, que as diferenças dos alunos sejam respeitadas, recursos financeiros para que todas as escolas decidam onde aplicar e, acima de tudo, uma equipe escolar comprometida com a construção e a execução de uma proposta pedagógica passível de realização, buscando a aprendizagem de todos.

Um desafio proposto pela equipe pedagógica no final do ano de 2005 foi aceito; após as férias escolares, volta ao trabalho no início de fevereiro de 2006. conforme proposta do PPP, iniciou-se uma avaliação diagnóstica inicial por etapa. A professora designada para a turma “especial”, percebe então, o despreparo para lidar com aquela turma e angustiada não queria mais continuar à frente da sala. Incentivos da direção e das colegas fizeram-na crer que mudar era difícil; porém, possível. (Freire, 1992, 1997).

Foi percebido que sem o apoio de funcionários, das famílias dos alunos, sem a colaboração de qualquer pessoa envolvida no trabalho escolar, não conseguiria obter sucesso.

Iniciou-se uma profunda reflexão crítica da prática docente, primeiro passo. Dessa reflexão, surgiu a necessidade emergente de uma mudança de paradigma: a mudança radical de atitudes com sensibilidade humanística para os problemas de aprendizagem dos alunos que eram considerados difíceis de ensinar e aprender: um querer bem com benevolência gerando e desenvolvendo o querer aprender mais e melhor, porque socialmente inseridos “com educação adequada são capazes de utilizar o conhecimento com criatividade para melhorar a vida e trazer benefícios à sua comunidade” (Makiguti, 1994).

Essa tomada de decisão veio acompanhada de muita pesquisa e investigação do

ensinar-aprender. Estava claro que inclusão escolar e inclusão social, são coisas bem diferentes: o trabalho docente deveria caminhar na possibilidade de um novo olhar voltado para a crença na capacidade das crianças, com ou sem deficiência, na construção do pensamento autônomo, crítico e criativo com reversibilidade e reciprocidade (heteronomia vs autonomia). (Cunha, 1973).

Foi priorizada a adaptação do currículo da classe, em especial a programação das atividades e avaliação dos alunos, seguindo proposta do MEC/SEF/SEESP (1999) no que se refere às adaptações curriculares:

- adaptações relativas ao currículo da classe, se referem, principalmente à programação das atividades elaboradas para sala de aula.
- adaptações individualizadas do currículo, focalizam a atuação do professor na avaliação e no atendimento a cada aluno.

A organização das carteiras em forma de “U” foi implantada, mas com espaço entre a curvatura afim de permitir o trânsito sem apertos da cadeira de rodas de uma das alunas; objetivo era sua circulação pela sala como os demais alunos. Uma carteira mais adaptada à sua cadeira foi necessária, porque apesar da adaptação desta, persistia a limitação nos movimentos, precisando de ajuda para que a tirada da adaptação e assim, liberar a cadeira para a movimentação. Outro motivo para essa organização, eram os alunos com déficit de atenção. Nessa posição onde todos podiam se ver, professora e alunos, as “viagens” eram menos freqüentes.

As tecnologias assistivas disponibilizadas eram simples, porém faziam diferença para eles como uma máquina de escrever, por exemplo, para os que apresentavam dificuldades viso-motoras.

Como prioridade, o desenvolvimento da leitura e escrita, com propostas tiradas da vida real dos alunos. Para matemática, o valor do lanche na cantina, a venda de convites da “festa do sorvete”, a lista de compras para a confraternização da ginástica terapêutica lian gong, que realizada uma vez por semana, com o objetivo de melhorar a atenção, concentração, alongamento dos músculos, com melhora na coordenação motora, ou seja, a busca do equilíbrio e harmonia entre corpo e mente.

A participação na confraternização foi iniciada com uma arrecadação de dinheiro para a compra, escrita da lista de compras e a ida ao supermercado do bairro, onde os alunos escolhiam os produtos, refletiam se era possível, fazendo a leitura dos preços, levar tudo que estava no carrinho com o dinheiro disponível, manejando habilidades de raciocínio lógico-matemático, numa atividade além dos muros escolares e na volta à sala, operando os fatos matemáticos, buscava-se solucionar outras propostas de atividade com base na vivência acontecida.

A ginástica terapêutica, momento muito aguardado e cobrado pelos alunos, consistia em uma caminhada de aproximadamente 15 (quinze) minutos até o Centro Social e Esportivo, que possibilitava contato com as pessoas da comunidade, que recebia muito bem e elogiava a turma pela adequação comportamental. Os alunos alternavam a condução da cadeirante; eles faziam amizade com o professor do lian gong, com o público presente, com os funcionários do

Centro, adquirindo habilidades de relações sociais, que era um entrave anterior, pois não se conheciam enquanto ser social que pudesse atuar nesses diferentes espaços de aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento cognitivo e atitudes de cooperação e colaboração essenciais para o trabalho pedagógico coletivo.

A leitura individual dos alunos estava na fase de decodificação sem compreensão ou não liam, por isso não se interessavam pelas atividades realizadas na biblioteca. Foi preciso enfatizar a multiplicidade de leituras: rótulos, propagandas, imagens, obras de arte, textos curtos, para evitar o freqüente cansaço.

Boa parte do início de todas as aulas era dedicada ao desenvolvimento do hábito da leitura nos alunos: leitura compartilhada – poemas, ditados populares, narrativas infantis, notícias de jornal e leitura de livros em capítulos, principalmente alguns clássicos infantis ou juvenis “Alice no país das maravilhas”, “Os miseráveis”, entre outros, algumas atitudes foram se transformando.

O processo de prontidão para com a leitura em unidades de pensamento foi um dos recursos, evitando a leitura mecânica de sílabas e palavras para aumentar a compreensão. Textos escritos na lousa, eram lidos para os alunos de forma a colher a atenção para as linhas que formavam uma unidade de pensamento. Na seqüência, os alunos liam a unidade, depois ela era coberta e solicitado aos alunos que falassem esse unidade. No texto em prosa, trabalho era individual, nos poemas com toda a classe (Bamberguer, 1995). Houve um ganho enorme.

Em pouco tempo os alunos que liam silabado e sem compreensão ou mesmo que não liam, foram inseridos no mundo da leitura e as atividades realizadas na biblioteca passaram a ser prazerosas. O mais interessante de tudo aconteceu no final do mês de agosto, quando foi percebido um desinteresse pelas histórias infantis; a estratégia foi a de oferecer enciclopédias e textos informativos de revistas científicas. Chegavam a levar três livros para casa e vinham ansiosos por contar as descobertas feitas.

Se todo bom leitor é bom aprendiz, a expectativa docente de sucesso dos alunos na aprendizagem da língua escrita foi superada. Para que pudessem ser escritores competentes foi preciso desenvolver passo a passo esse aprendizado: falando de variados personagens do cotidiano das crianças em gibis, seriados infantis, novelas, filmes e livros, onde vivem, como são, o que fazem, porquê fazem; após muitas discussões na oralidade, partiu-se para desenhar os personagens criados por eles e seu entorno e então, a escrever a história desses personagens. A tarefa não foi nada fácil, cansativa (exigia organização, coerência, coesão, habilidades mentais complexas), demorada, mas realizada.

A escrita de bilhetes e cartas foi um processo menos doloroso. As cartas para o Papai Noel em novembro os deixaram alvoroçados, envolvidos e comprometidos. As atividades eram programadas, reprogramadas atendendo às necessidades dos alunos. Biblioteca, laboratório de informática, passeios orientados fora da escola, seguindo uma rotina prevista, comunidade e acordada entre alunos e docente. Preferencialmente eram feitas atividades de leitura e jogos na biblioteca, para desenvolver o raciocínio, de pesquisas e de escrita no laboratório de informática, esportivas na quadra da escola ou no Centro Social e esportivo, discussão de temas específicos

na sala de vídeo, para contextualizar o trabalho.

Tentando fazer com que a avaliação desses alunos não dependesse do envolvimento emocional, estado de espírito ou de afetações de realidades exteriores docentes, foram propostos contratos de trabalho, ainda seguindo o modelo de adaptação curricular, no qual a atuação docente na avaliação sofreria mudanças. Nesses contratos, os alunos eram atendidos individualmente, questionados sobre o que consideravam ter aprendido mais e como acreditavam que se sairiam melhor, possibilitando assim, a atribuição da nota (menção) exigida pelo sistema escolar, para que pudessem ser promovidos à série seguinte.

Os alunos apontavam para a avaliação matemática por meio de jogos: pega-varetas, dama, dominó, jogos de encaixe, quebra-cabeça. Apenas dois alunos sugeriram serem avaliados com operações matemáticas e resoluções de problemas escritos (eram os de maior idade da turma e avançados na leitura/escrita/raciocínio lógico); a aluna com Síndrome de Down queria desenhar e pintar as quantidades e numerais trabalhados.

Em língua portuguesa, a escrita de letras do alfabeto e palavras dirigidas pela docente e também pelos alunos no computador, na máquina de escrever ou com letras móveis e a leitura de textos de escolha de cada um deles, foram apontados como estratégias de avaliação.

Nas demais disciplinas, pesquisa de datas comemorativas (Dia Internacional da Mulher, Carnaval, Páscoa e Dia do Índio), acompanhada por desenhos ou gravuras de jornais e revistas; além de desenhos do lugar onde moravam, estudavam e buscavam lazer.

Contratos assinados eram cumpridos por todos, docente e discentes. Exigia trabalho exaustivo para o atendimento a cada solicitação de avaliação, durante todo o ano letivo. As mudanças introduzidas estavam relacionadas ao melhor desempenho a cada momento avaliativo, já que o desempenho cognitivo e o desenvolvimento de habilidades e atitudes demonstravam que se estava de fato, construindo uma escola inclusiva, onde os alunos não apenas tinham acesso, permaneciam, e fundamentalmente, aprendiam com autonomia.

Final do ano letivo, toda a turma foi matriculada na série seguinte (3ª série); foram excluídos da lista dos retidos; esse, porém, é fato secundário. O que conta nessa narrativa são as mudanças de paradigmas: da gestão escolar na construção de uma escola que atende a todos porque o PPP colocou como ponto de partida, a capacidade de tomar decisões, que influenciam diretamente nas práticas gestora e pedagógica, para obter avanços significativos no campo da aprendizagem, da educação inclusiva, do conhecimento, enquanto elemento que possibilita a emancipação e o esclarecimento das circunstâncias sócio-culturais em que muitos grupos vivem, para encontrar saídas dignas como cidadãos.

Houve questionamento da prática docente, buscando ensinar certo, mesmo ensinando errado (Freire, 1997). o sentimento foi, como em nenhum outro momento da vida docente, que nossas crianças são infelizes quando não aprendem, sendo grande parte dessa infelicidade, resultado da prática e metodologias desconectadas do mundo real, anuladoras da criatividade. Concluo, “a felicidade é o objetivo principal da educação.” (Makiguti, 1994).

“O mundo não é, o mundo está sendo.” (Freire, 1997).

REFERÊNCIAS:

BAMBERGUER, R. Como incentivar o hábito da leitura, São Paulo, Ática, 1995.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares – estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília, MEC/SEF/SEESP, 1999.

CUNHA, M. A. V. Didática Fundamentada na teoria de Piaget, Rio de Janeiro, Forense, 1973.

FREIRE, P. Medo e ousadia: o cotidiano do professor, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

_____. Pedagogia da autonomia, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997.

GLAT, R. Adaptação Curricular. In: Educação Inclusiva no Brasil. (Seminário 2003 – Internet/Banco Mundial).

MAKIGUTI, T. Educação para uma vida criativa, Rio de Janeiro, Record, 1994.

A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO UMA ALTERNATIVA PARA A PROMOÇÃO DE UM SISTEMA EDUCACIONAL INCLUSIVO

LEITE, Lúcia Pereira (Depto. Psicologia e Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, FC – Unesp/ Bauru) MARTINS, Sandra Eli S. de Oliveira (Depto. de Educação Especial, FFC – UNESP/ Marília)

1. INTRODUÇÃO

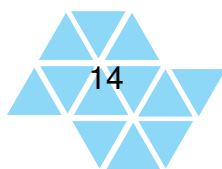
Ao considerar que o estabelecimento da educação inclusiva é algo recente, em nosso país, novas propostas de Formação Continuada surgem para promover uma contínua reflexão dos profissionais do ensino sobre os métodos e conhecimentos teóricos que favorecem a aprendizagem dos alunos, dentre eles os que apresentam dificuldades na aprendizagem acadêmica.

Pesquisadores defendem que a formação continuada dos professores especialistas deve ser repensada como uma construção de conhecimentos, que parta dos conhecimentos prévios, para garantir, não apenas a atualização desses profissionais, mas também novas aprendizagens que não foram contempladas na sua formação inicial em vista, por exemplo, da mudança do perfil da demanda educacional (PALMA FILHO, 2003; CUNHA, 1999).

Assim, quando se pretende modificar as concepções e conseqüentemente as práticas dos professores, é necessário que haja a discussão sobre o modo como concebem o processo de ensino aprendizagem, suas percepções sobre a escola e suas relações com a sociedade, a fim de possibilitar novas formas de atuação (LEITE, 2003; MAZZEU, 1998; RUEDA 1996).

Entretanto, muito dos cursos de atualização ou capacitação, falham ao deixar de investigar as concepções de ensino e de aprendizagem que permeiam a prática pedagógica do professor nos ambientes acadêmicos.

Na educação de alunos com necessidades especiais, principalmente daqueles com algum tipo de deficiência, isso não é diferente, porém as queixas dos professores se concentram na falta de conhecimento e preparo na condução do trabalho pedagógico na escola. Em geral, os cursos de formação continuada ainda se concentram em apresentar receituários, com passos bem definidos para conduzir o processo de ensino e de aprendizagem dessa população, dentro e fora da sala de aula comum. Com isso, deixam de relacioná-los com outros aspectos fundamentais da Escola, ou seja, as capacitações se concentram na apresentação dessas estratégias, porém descontextualizadas de aspectos político-pedagógicos, de reflexões teóricas ou ainda de conteúdos curriculares. Como se pudéssemos considerar a Escola, como uma unidade isolada das outras instâncias sociais.



Entende-se que o trabalho de formação continuada exigirá um conjunto de ações multidisciplinares para o desenvolvimento de atitudes educacionais mais assertivas no trato pedagógico com alunos com necessidades educacionais especiais (NEE's), substituindo as "velhas e gastas" práticas pedagógicas reabilitadoras, ainda tão presentes em nossas escolas. A formação continuada de professores para lidar com essa demanda educacional, deve propiciar condições para o que professor possa refletir sobre o fracasso escolar, pois é muito comum que ele seja atribuído ao indivíduo - decorrente exclusivamente de condições orgânicas diferenciadas - e a dificuldade de aprender acaba por ser entendida como condição particular do aluno.

Nos últimos anos, pesquisas (MANTOAN, 2001; ARANHA, 2004; FERREIRA, 2004; GÓES, 2004; OLIVEIRA, 2004) sobre formação continuada vêm pontuar a emergência de um novo paradigma para compreender o papel professor, entendido como um profissional prático reflexivo que toma decisões sobre situações que são singulares e complexas. Esta idéia implica em propiciar ao professor compreender que o suporte teórico é um saber integrado a sua prática, ou seja, que a sustentação teórica permite, além de uma análise da sua postura didático-pedagógica, também a releitura do processo de ensinar.

Prada (2001), ao desenvolver um estudo sobre as experiências de formação continuada lembra que a Universidade deve propiciar situações em que seus pesquisadores busquem propostas reflexivas que estimulem o debate acadêmico, tendo em vista a reflexão sobre experiências cotidianas dos professores, do ensino fundamental e médio, objetivando a construção de novos conhecimentos.

Cabe à Universidade, então, promover situações para que seus pesquisadores possam desempenhar o papel de mediadores dos conhecimentos acadêmicos, ao lidarem com profissionais que se encontram há anos no interior das escolas, sem contato com produções teóricas diferenciadas, ou mesmo, muitas vezes, sem a possibilidade de dialogar sobre a sua prática educacional. Para isso, o pesquisador deve, sem prepotência, colocar-se na posição de ouvinte e facilitar a análise conjunta, refletindo com o professor sobre o que está posto e aventar novas possibilidades da realidade investigada, contribuindo, assim, para a melhoria do cenário educacional (LEITE, 2003).

Considerar a práxis pedagógica como centro do debate na viabilização de um sistema educacional inclusivo, implica destacar no processo de formação continuada reflexões sobre o papel do professor como pesquisador, sendo o mesmo capaz de romper com velhos paradigmas sobre a educação, na constituição de novas práticas pedagógicas inclusivas. Em particular, o referencial teórico da Psicologia sócio-histórica aparece aqui como uma alternativa viável para a construção de uma escola mais acolhedora e comprometida em atender toda a demanda educacional.

2. A PRÁXIS PEDAGÓGICA: UM NOVO OLHAR SOBRE O PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM NA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Baseada nas obras de Vygotsky pode-se dizer a aprendizagem não é uma coisa individual e sim social. Construir conhecimentos implica numa ação partilhada, pois através do contato com os outros que é que as relações entre sujeito e objeto de informação são estabelecidas.

Tal concepção pode ser considerada no ambiente de sala de aula inclusivo, na medida em que um aluno, independente da sua necessidade educacional especial, pode realizar atividades de forma conjunta com os outros alunos, visando colaborar com os outros colegas para atingirem o mesmo fim, em consequência disso, o aprendizado se dá de modo mais eficaz.

Segundo Mazzeu (1998), os pressupostos apresentados pela Psicologia histórico-social contribuem para essa análise, uma vez que consideram a aprendizagem como um processo de constantes mudanças, em que o professor assume um papel de extrema importância, ao apresentar uma postura de mediador dos conhecimentos em situação de ensino, sendo, portanto, impraticável entender o processo educativo a partir da compreensão de uma atuação estanque do papel de quem ensina.

Portanto, é através do processo interacional com pessoas que apresentam determinado domínio de conhecimento ou experiência, na realização de determinada atividade, que o indivíduo se torna competente para buscar as respostas para a resolução de questões e problemáticas, pois de modo independente não conseguiria.

Ainda, é no contexto interativo que se dá o progresso na construção e no desenvolvimento de sua subjetividade, a partir da exposição das manifestações individuais, no contexto social, e da internalização dos conhecimentos produzidos pela coletividade. Esse movimento propicia a incorporação e o aparecimento de novas habilidades, ou seja, esse processo faz com que as experiências vivenciadas e apreendidas se convertam em funções cognitivas superiores (SMOLKA, 2005).

Baseada nas considerações relatadas entende-se que cabe a quem ensina - no espaço destinado à realização de ações educativas - efetuar com responsabilidade a mediação da aprendizagem de novos conteúdos, possibilitando o desenvolvimento de formas mais complexas de apropriação de conhecimentos, ou de estabelecimento de novos processos cognitivos, por parte de quem com ele compartilha seus conhecimentos.

Nesse sentido, Rueda (1996) faz um interessante relato, ao apontar que cabe ao educador, ao organizar suas atividades, oferecer condições necessárias, através das suas ações pedagógicas, para que se possa efetuar a transição da aprendizagem assistida para a independente.

Fazendo alusão à formação continuada percebe-se que quem maneja o processo, atuando também como educador, acaba por se configurar como mediador do conhecimento, em situações de aprendizagem. Isso parece ser possível, pois se entende que esse é um processo em que se busca analisar a prática educacional vivenciada pelo professor, através da participação de um observador externo.

3. A REFLEXÃO COMO EIXO ARTICULADOR NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSOR NA CONSTITUIÇÃO DE UM SISTEMA EDUCACIONAL INCLUSIVO

Embasado nos preceitos da Psicologia sócio-histórica é que se pensou em elaborar um programa de formação continuada a ser ofertado a professores que fazem parte do serviço de atendimento pedagógico especializado (SAPE) e aos que constituem a equipe técnico-pedagógica da Diretoria de Ensino, envolvidos diretamente com a Educação Inclusiva. Acredita-se que esses profissionais ao participarem dessa continuidade de estudos teórico-práticos poderão rever suas práxis pedagógicas, através do intercâmbio entre pesquisadores e comunidade escolar, aproximando então a Universidade da Escola.

Segundo Fiorentini (2004), muito já tem dito e escrito, sobre o professor reflexivo e o professor pesquisador. Entretanto, para ele, tanto aqueles que fazem apologia deste discurso quanto aqueles que criticam em nome de uma teoria crítica, não tem tomado como foco de suas análises e reflexões teóricas sobre a prática educativa, verdadeiramente, reflexivas e investigativas. Em geral, tal perspectiva, calcada numa visão abstrata ou idealizada de um modo reflexivo e investigativo – de ser e fazer do professor - trouxe mais danos que contribuições à formação docente e ao trabalho do professor. Para o autor, tal concepção prefere ressaltar os aspectos que desqualificam as reais possibilidades formativas e de emancipação da reflexão e da investigação da formação docente. Contrário a esta visão, seus estudos concentram-se em discutir e apontar o objeto privilegiado da investigação e reflexão dos professores: as práticas pedagógicas ou seu trabalho docente.

Para Carr e Kemmins (1988), os professores se sentirão preparados para exercer tal autonomia, quando construirão coletivamente uma teoria de ensino por meio da reflexão crítica e da investigação sobre seu próprio trabalho e sobre seus conhecimentos práticos. Assim, a esperada autonomia poderá ser alcançada na medida em que conseguirem condições de produzir conhecimentos que os habilitem a desencadear, gerir e controlar:

- a) mudanças curriculares na escola;
- b) os processos de avaliação sobre o próprio trabalho ou prática pedagógica;
- c) a formulação de políticas educativas;
- d) a validação dos conhecimentos que produzem a partir de sua prática profissional.

Concorda-se com Fiorentini (2004), quando aponta que a maior dificuldade do professor para transformar um processo reflexivo em investigativo, numa perspectiva inclusiva, também está relacionado ao modo como compreendem as tensões sobre a prática pedagógica na escola, procurando interrogá-las e buscando respostas a essas interrogações. Entretanto, tem-se o conhecimento de que o trabalho investigativo apenas se caracterizará como pesquisa, no âmbito acadêmico, quando for capaz de satisfizer três condições básicas: (1) produzir conhecimento novo, (2) possuir uma metodologia rigorosa e (3) tornar-se público.

O cumprimento de tais condições, nem sempre tem sido considerado um processo viável na prática docente. Assim como para Fiorentini (2002), defende-se que na formação inicial e continuada de professores, que um estudo investigativo docente pode-se constituir como pesquisa quando o trabalho for intencional, planejado e constituído em torno de um foco ou questão de sua prática (for metódico, passe por algum processo de produção/organização e análise escrita de informações), que resulte num produto final (texto escrito ou relato oral) e que traga novas compreensões sobre a prática docente.

Baseado em tais pressupostos e considerando a importância da atuação do professor reflexivo no processo de constituição do sistema educacional inclusivo, o programa de formação continuada, aqui descrito, se preocupará em desvelar partes do processo onde a equipe de trabalho optou por discutir a prática reflexiva como um fenômeno educativo em sua totalidade.

Dito de outra forma, sem desconsiderar a importância dos procedimentos metodológicos na sistematização dos dados que envolvem geralmente as pesquisas, no processo de formação em serviço enfatizou-se a reflexão e a sistematização de várias ações sobre as múltiplas dimensões e perspectivas que abarcam a práxis pedagógica no atendimento ao aluno NEEs.

Por ser de natureza multifacetada, acredita-se que a reflexão sobre a prática docente leva o professor adotar atitudes colaborativas dentro e fora da escola. O trabalho colaborativo também poderá incentivá-lo a agir como pesquisador de sua própria prática, além de favorecer uma melhor compreensão sobre o mundo da escola, o mundo das ciências, o mundo do outro - o professor e alunos da escola - e seu próprio mundo - suas crenças, suas concepções, idéias; sua história pessoal (FIROENTINI, 2002).

Finalizando, ao considerar a reflexão como a condição necessária ao delineamento de novas práticas educativas que considerem as necessidades educacionais de todos os alunos presentes na escola, a seguir pretende-se descrever algumas das ações que foram implementadas no processo de formação continuada, como uma alternativa viável na promoção de um sistema educacional inclusivo.

4. IMPORTÂNCIA DO SAPE COMO SERVIÇO DE APOIO NA ORGANIZAÇÃO DE PRÁTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS

O município de Lençóis Paulista, desde 2005, vem promovendo o desenvolvimento de ações pedagógicas e administrativas, visando adequar o seu sistema de ensino aos princípios da Educação Inclusiva, prioritariamente, no nível do ensino infantil e fundamental. Dentre as ações mais importantes, destaca-se constituição de uma equipe pedagógica especializada (SAPE)¹ para atuar com alunos com NEE's.

Considerado como suporte pedagógico especializado, vale esclarecer que o SAPE oferece recursos, métodos e técnicas diferenciadas para promover a aprendizagem de alunos com deficiências e aqueles que apresentam dificuldades significativas em aprender². Definido

como um espaço educacional integrado aos demais ambientes das escolas o SAPE - da Diretoria Municipal de Lençóis Paulista – SP, esse trabalho vem sendo desenvolvido por 15 professores especializados³ atuando: oito em salas de recursos, sete em serviço de itinerância e um coordenador pedagógico da área de educação especial.

Para se ter a noção da abrangência do serviço, destaca-se que a rede municipal de ensino de Lençóis Paulista, possui em média, 6.000 mil alunos matriculados nas modalidades de educação infantil, fundamental e médio. Desse total, 467 alunos freqüentaram o serviço de apoio especializado (SAPE), no período de 2005 a 2006.

Dentre as funções exercidas pelos profissionais do SAPE destaca-se:

- Avaliação das necessidades educacionais especiais dos alunos, bem como definir as formas de atendimento destes;
- Avaliação das necessidades de atendimentos complementares dos alunos com NEEs, na área da saúde ou outra;
- Oferecimento de atendimento pedagógico especializado aos alunos com NEEs;
- Acompanhamento de atendimentos realizados fora do ambiente escolar;
- Orientação aos professores e os familiares sobre o desenvolvimento educacional dos alunos com NEEs;
- Estabelecimento de um maior convívio dos alunos com NEEs com seus colegas, dentro da escola, na família e na comunidade.

Sabe-se que a transformação da prática pedagógica em uma perspectiva Inclusiva é um processo lento e, que demanda envolvimento de toda a comunidade escolar. Atualmente, a efetivação de programas de formação continuada tem-se destacado como uma ação importante na transformação do sistema educacional de ensino, para atender às necessidades educacionais dos alunos.

Conforme previsto na Resolução do CNE/CEB n° 02/2001, das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, ressalta-se o trabalho em parceria entre a Universidade e Secretaria de Educação, em projetos de formação continuada dos professores que já se encontram em exercício:

Art 11. Recomenda-se às escolas e aos sistemas de ensino a constituição de parecerias com instituições de ensino superior para a realização de pesquisas e estudos de caso relativos ao processo de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades especiais, visando ao aperfeiçoamento desse processo educativo (Resolução CNE/CEB no. 2/2001).

Em parceria com docentes da Unesp, através de recursos do Núcleo de Ensino – PROGRAD (Pró-Reitoria de Graduação), a Diretoria de Lençóis Paulista vem investindo em uma proposta de formação continuada aos profissionais do SAPE que visem a transformação dos ambientes escolares para atender a diversidade de aprendizagem dos alunos, em consonância com os princípios da Escola para Todos.

A formalização desta ação tem como objetivo a melhoria do atendimento educacional

aos alunos com NEE's, conforme previsto pela política de inclusão que, entre outras providências, prevê o acesso e a permanência de indivíduos com deficiência em classes comuns do ensino regular, bem como o desenvolvimento máximo de suas potencialidades.

Desta forma, as ações desenvolvidas em 2005 e 2006 se caracterizaram na manutenção dos serviços já implementados na rede municipal de ensino, tais como: salas de recursos, ensino itinerante, professor intérprete, apoio aos professores da rede regular de ensino, avaliação dos alunos com deficiência, aquisição de recursos didático-pedagógicos especializados, estabelecimento de parcerias serviços da área da saúde.

Outrossim, o trabalho de intervenção pedagógica com os alunos com deficiências (deficiência auditiva, mental, visual, física e múltiplas), em geral, se constituem no oferecimento de programas relacionados às áreas de maior necessidade educacional dos alunos: estimulação de Linguagem; sistema de comunicação alternativa; programa de ensino individualizado - PEI; adequações curriculares, currículo funcional, orientação profissional e programa de avaliação e intervenção precoce para os alunos da educação infantil.

Assim, o trabalho de formação continuada desenvolvido junto à equipe da Diretoria de Educação Municipal de Lençóis Paulista, buscou oferecer instrumentos ao professor do SAPE para atuar como investigador reflexivo sobre sua própria prática docente. Teve como objetivo também fortalecer o trabalho em equipe na tomada de decisões quanto à formulação de novas estratégias, que atendessem à diversidade e que estivesse em consonância com os princípios da Escola para Todos⁴.

As temáticas abordadas na formação em serviço foram selecionadas a partir dos interesses do professores do SAPE, aliado às dificuldades desta equipe em sistematizar um trabalho em parceria com o professor da sala de aula comum, no atendimento educacional ao aluno com NEE's na escola. Dentre os obstáculos mais comuns no trabalho colaborativo, entre professor especialista e o da sala de aula comum, evidenciou-se: o enfretamento do SAPE em orientar a prática pedagógica com o aluno no ensino comum; a falta de entendimento dos professores sobre os princípios que norteiam a educação inclusiva; a dificuldade da escola em rever sua proposta pedagógica, culpando, na maioria das vezes, o aluno pelo fracasso escolar; a inabilidade do professor para adaptar a metodologia de ensino e o processo de avaliação no atendimento das necessidades desse alunado; a falta do oferecimento de estratégias pedagógicas diferenciadas que favorecessem o acesso ao currículo; a ausência de diálogo entre os professores e gestores de ensino, causando no professor insegurança no fazer pedagógico com o aluno com NEE's.

O programa de formação continuada⁵ desenvolvido também contemplou a discussão de diferentes temas teóricos e práticos sobre deficiência e recursos pedagógicos especializados, tais como: a) terminologias e implicações educacionais das deficiências (auditiva, mental, física e múltipla) em sala de aula; b) dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita; c) adequação curricular, d) programa de ensino individualizado – PEI; e) processos de ensino e de aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais, matriculados em sala de aula comum.

Para a exeqüibilidade do programa foram realizados 20 encontros quinzenais, no período de agosto de 2005 a novembro de 2006⁶, com duração de duas horas cada um, sediados na própria Diretoria de Educação de Ensino. Também foram realizados na formação em serviço, várias reuniões e encontros com os professores do SAPE e a equipe técnica-pedagógica da diretoria, tendo como finalidade:

a) Elaborar uma proposta de Adequação Curricular para os alunos com necessidades especiais permanentes, dentre a sua maioria com deficiência comprovada. Esse procedimento foi pensado em conjunto - professor responsável pelo aluno na sala, pelo professor do SAPE e diretor, ou vice-diretor, e coordenador pedagógico da Escola em que o aluno se encontrava matriculado - para auxiliar a intervenção educacional. Para cada um desses alunos foi preenchido um documento de adequação curricular, com direcionadores de objetivos, conteúdos e estratégias de ensino, a serem realizados no trato pedagógico do professor de sala de aula comum, com o suporte do professor do SAPE;

b) Orientar no manejo do SAPE com o professor da sala comum, através do trabalho pedagógico colaborativo sobre efetivação das adequações curriculares, seja no direcionamento educacional dos alunos que freqüentam o serviço, ou na re-elaboração de proposta de intervenção pedagógica diferenciada aos alunos com NEEs;

c) Auxiliar no processo de avaliação psicopedagógica dos alunos com NEE'S com a inclusão do procedimento discussão de caso para aqueles alunos com maiores comprometimentos, em decorrência de sua deficiência. Esse procedimento foi realizado em parceria com os professores do SAPE, equipe técnico-pedagógica da Diretoria, professores da rede comum, diretores e coordenadores pedagógicos das escolas municipais. Durante as reuniões realizadas, os participantes receberam orientação pedagógica de como conduzir a prática de ensino em sala de aula, bem como desenvolver uma proposta de adequação curricular para cada um desses alunos.

d) Motivar a participação da equipe do SAPE nos horários de trabalho coletivo das escolas (HTC), orientando os professores sobre o direcionamento acadêmico dos alunos com NEE'S, a partir de sugestões de melhoria apresentadas no planejamento pedagógico.

e) Sistematizar visitas nas escolas, para orientar a equipe da unidade escolar no atendimento ao aluno com NEEs e sobre o encaminhamento dos alunos ao serviço especializado (sala de recursos e itinerância).

f) Formalizar encontros com as famílias dos alunos com NEE'S, para esclarecer sobre participação dos alunos nos atendimentos realizados, além investigar dados sobre atendimentos complementares nas áreas da saúde e da dinâmica familiar do aluno em casa.

g) Acompanhar os alunos encaminhados ao serviço de saúde para avaliação ou atendimento complementar, para subsidiar o desenvolvimento do trabalho pedagógico na escola.

Ao convergir com os princípios da abordagem pedagógica reflexiva, destaca-se que todos os procedimentos descritos, foram devidamente registrados pela equipe envolvida em

parceria com os alunos bolsistas participantes do projeto financiado pela PROGRAD-NE. Portanto, o esforço conjunto de docentes do Departamento de Psicologia – FC/Bauru e do Departamento de Educação Especial – FFC/ Marília, aliado a equipe técnico-pedagógica da Diretoria de Educação de Lençóis Paulista, privilegiou desenvolvimento de ações interinstitucionais tanto no caráter de intervenções na comunidade, através de ações de extensão universitária, como também o desenvolvimento de pesquisas. Os resultados, dessas ações, têm sido divulgados em eventos científicos do campo da Psicologia e da Educação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das considerações relatadas percebe-se que não existe um receituário previamente organizado para que se possam efetivar mudanças técnico-operacionais no sistema educacional em busca de uma Educação para Todos.

O texto apresentado procurou demonstrar parte do caminho percorrido por uma proposta de formação em serviço realizada, fundamentalmente, com professores que pertencem a serviço pedagógico especializado para que a Educação Inclusiva não se restrinja apenas na inserção de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, ou ainda entendida como a única resposta educacional para aqueles alunos que não se correspondem as expectativas da Escola.

Embora, na realidade analisada, o número de alunos atendidos no serviço em 2006 fosse superior ao esperado, acredita-se que tal fato se justifica, principalmente, pelo encaminhamento desnecessário de alunos que não se constituíam na população atendida pelo SAPE. Isso talvez seja decorrente de uma visão de ensino que desconsidera a diversidade presente na Escola, entendendo que todo aluno aprende de uma mesma maneira e de ritmo semelhante. Com base nesta constatação, considerou-se necessário rever em conjunto de ações com a coordenação do SAPE e equipe técnico-pedagógica da Diretoria (supervisores de áreas), novas estratégias de sistematização dos procedimentos de encaminhamento dos alunos com NEEs ao serviço.

Tais questões remetem à compreensão de que uma proposta de formação continuada deve ser elaborada a partir da realidade vivenciada por esses profissionais, no cotidiano de suas funções, embasada também em preceitos já alcançados na formação acadêmica inicial. Assim, o trabalho colaborativo e a prática reflexiva, podem ser considerados como fortes aliados no processo de transformação do sistema educacional.

Percebeu-se também que os pressupostos da Psicologia sócio-histórica, pode ser uma alternativa viável na formalização de procedimentos que envolvem o atendimento educacional de alunos com NEES durante o desenvolvimento da proposta de educação contínua. Durante 18 meses de trabalho, foi possível notar mudança na prática pedagógica com os alunos necessidades especiais, principalmente daqueles que estão diretamente envolvidos, no caso os professores do SAPE e equipe técnico-pedagógica.

Entretanto, muito a que se fazer, pois os princípios da inclusão ainda estão sendo apreendidos pelos professores da rede de ensino, de uma maneira geral. E às vezes ainda ocorre no entendimento que a Inclusão Educacional se esgota na obrigatoriedade às leis, que preconizam a possibilidade de alunos com necessidades especiais freqüentarem o ensino regular.

Por fim, este trabalho pretendeu relatar que esforços estão sendo realizados para que a Educação Inclusiva seja mais que um discurso em obediência a recomendações legais, mostrando que investimentos teórico-operacionais podem facilitar a adoção de práticas pedagógicas que entendam e atendam com compromisso a todos os alunos, fazendo com que a comunidade escolar aprenda a conviver e aceitar a diversidade humana.

NOTAS

1. Sua clientela se constituiu por alunos que apresentam Necessidades Educacionais Especiais – NEEs, caracterizadas como elevada capacidade ou de dificuldade para acessar o currículo escolar, estando associadas às dificuldades de aprendizagem e/ou deficiências, que podem ser decorrentes de fatores individuais, econômicos, socioculturais, de caráter permanente ou temporário (Brasil, 1999).

2. Alunos que apresentam dificuldades de acessar o currículo escolar em duas ou mais áreas acadêmicas, considerando dois ou mais anos de defasagem no desenvolvimento das habilidades esperadas para o ciclo que freqüenta, e dois ou mais anos de idade cronológica, em relação aos colegas de sua sala.

3. Professores com formação acadêmica em educação especial e/ou experiência na área.

4. Conceito apresentado inicialmente na Declaração de Jontiem, Tailândia (1990) e adotado na Declaração de Salamanca, Espanha (1994).

5. Ressalta-se que a formação continuada ofertada, faz parte de um grande conjunto de ações técnico-científicas que visam à implementação da educação inclusiva na rede municipal de ensino.

6. De dezembro de 2005 a março de 2006 não ocorreram encontros da formação continuada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, M. S. F. de Educação Inclusiva: transformação social ou retórica. In OMOTE, S. (org) Inclusão: intenção e realidade. Marília: Fundepe, 2004, p. 37-60.

BARBIERI, M. R.; CARVALHO, C. P. de ; UHLE, A. B. Formação continuada dos profissionais de ensino: algumas considerações. Cadernos Cedes, Campinas, n.36, p.29-35, 1995.

BELLEIROT, J. A pesquisa: esboço de uma análise. In ANDRÉ, M. O papel da pesquisa na formação e prática dos professores. Campinas: Papirus, 2001, p. 71-90.

BRASIL, Ministério da Educação. Diretrizes para a educação especial na educação básica. Brasília: Secretaria de Educação Especial – MEC/SEESP, 2001.

CUNHA, A. M. O. A mudança conceitual de professores num contexto de educação continuada. 1999. 394 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

FERREIRA, J. R. Políticas públicas e a Universidade. In OMOTE, S. (org) Inclusão: intenção e realidade. Marília: Fundepe, 2004, p. 11-35.

FIORENTINI, D. A didática e a prática de ensino mediadas pela investigação sobre a prática. In Conhecimento local e conhecimento Universal: pesquisa, didática e ação docente. Vol. I, (orgs) Joana Paulin Romanowski, Pura Lúcia Oliver Martins; Sérgio R. A. Junqueira Curitiba: Campagnat, 2004

GÓES, M.C.R de. Desafios da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. In LAPLANE, A.L.F. e GÓES, M.C.R de (orgs) Políticas e Práticas de Educação Inclusiva. Campinas – SP: Autores Associados, 2004, p. 69-92.

GÓES, M.C.R. A natureza social do desenvolvimento psicológico. Cadernos Cedes, Campinas, n.24, p.17-24, 1991.

HEDEGAARD, M. A zona de desenvolvimento proximal como base para a instrução. In: MOLL, L. Vygotsky e a Educação - Implicações pedagógicas da Psicologia sócio-histórica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 341-362.

LEITE, L. P. A intervenção reflexiva como instrumento de formação continuada do educador: um estudo em classe especial. 2003. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2003.

MANOTAN, M.T.E. Pensando e fazendo educação de qualidade. São Paulo: Moderna, 2001.

MAZZEU, F.J.C. Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social. Cadernos CEDES, Campinas, vol. 19, n. 44, 1998.

OLIVEIRA, A.A.S. de Formas de organização escolar: desafios na construção de uma escola inclusiva. In OMOTE, S. (org) Inclusão: intenção e realidade. Marília: Fundepe, 2004, p. 77-112.

PONTE, J. P. Investigar a nossa própria prática. In GTI (Ed) Refletir e investigar sobre a prática educacional. Lisboa: APM, 2002, p. 5-28.

A ARTE E O LETRAMENTO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

BOTTON, Selma (INSTITUTO DE ARTES – UNESP)

Para que ler e escrever se não se tem o que comer?

Sou graduada em Artes Plásticas e leciono no curso fundamental noturno para adultos, chamado EJA (Educação de Jovens e Adultos).

O grande objetivo da maioria dos alunos de EJA é ler e escrever bem ou melhor do que já liam e escreviam, o que lhes possibilitaria conseguir um trabalho ou progredir no que já exercem. Outros objetivos: inclusão num grupo social, obtenção um certificado que possibilite a continuação dos estudos, acompanhamento do estudo dos filhos. Sendo assim, deveria ser fácil ensinar quem quer aprender...

Mas as rotinas do aluno adulto - a vida difícil, as longas distâncias geralmente percorridas a pé, as duplas jornadas de trabalho, a sobrevivência batalhada no dia-a-dia, o embrutecimento causado por longos períodos dedicados a tarefas pesadas e repetitivas - dificultam o aprendizado mesmo de quem quer aprender.

Unir o estudo das artes ao primeiro objetivo do aluno adulto, ler e escrever bem, foi um passo para conquistar aqueles que não se sentiam tão à vontade com as artes, fosse para produzi-las ou até mesmo para expressar sua opinião sobre um filme ou uma pintura. Como diz Paulo Freire (1999), a palavra é reflexão e ação, expressar-se é expressar o mundo, criar, recriar, decidir, optar. A associação do conceito freireano de leitura e escrita como releitura e reescrita do mundo com a produção escolar de arte e sua fruição foi tomando forma como a hipótese desta pesquisa: de que maneira a arte pode influenciar a aquisição do letramento pelos alunos adultos?

O emprego viabilizado pelo certificado de conclusão do ensino fundamental é, na maioria das vezes, uma falácia: não há empregos para todos. A formação humana integral, rica e diversificada que a arte possibilita poderia ser também um passaporte para uma vida mais plena que formasse o cidadão integralmente e talvez até mais qualificado para o trabalho, qualquer que fosse esse trabalho.

Ao terminar o ensino fundamental, o aluno de EJA lê e escreve o mínimo para suas necessidades cotidianas. Mas a leitura e a escrita poderiam ser não apenas instrumentos funcionais, mas desenvolvimento pessoal e de transformação.

Ainda que a arte prescindia de uma interpretação, é principalmente pela linguagem verbal que demonstramos nosso encanto ou espanto sobre determinada obra. A acessibilidade da arte poderia ser também um facilitador para que os alunos expressassem, a princípio oralmente, e depois por escrito, a compreensão da arte, suas sensações e questionamentos. A experiência artística é individual e própria, e possibilita a elaboração de conhecimentos, a partir dos muitos

significados que a arte suscita. Estes, certamente, são um ponto de partida para a escrita expressiva de idéias próprias e não uma colagem de trechos de textos alheios.

Assim pode ser a escrita e a leitura: realização, instrumento de liberação dos pensamentos, meio pelo qual as idéias tomam forma e se expandem... Mas geralmente, no universo dos leitores e escritores de EJA, o código escrito é mais uma amarra que limita a expressão dos próprios pensamentos e encobre o entendimento dos pensamentos de outrem.

METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa qualitativa e não poderia ser de outra forma por várias razões: primeiro, por suas variáveis não serem fixas, já que cada sujeito pesquisado tem uma resposta individual e personalizada aos problemas propostos, e o ambiente em que a pesquisa se realiza está sujeito a interferências constantes, num campo em que é difícil quantificar os resultados. Segundo, pelo objetivo mesmo da pesquisa que não é apenas levantar dados estatísticos sobre uma determinada situação educacional, mas sim prover situações em que os pesquisados, no caso os alunos, tenham mais situações de aquisição e desenvolvimento do seu letramento. E terceiro, porque o aluno não poderia ser apenas objeto passivo de uma observação externa, já que ele é sujeito e principal agente de seu aprendizado.

Relato de experiência entrelaçando as artes visuais e o letramento.

Essa experiência foi realizada no ano de 2006, com alunos da 5.a série do Ensino Fundamental de EJA, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Dom Pedro I, na Vila Maria, zona norte de São Paulo, em duas aulas semanais de 45 minutos.

Os alunos de EJA, na sua maioria, apresentam nas primeiras aulas do semestre um certo constrangimento em falar, em ler em voz alta, em mostrar o que fizeram. Na sua grande parte, são alunos que têm pouco ou nenhum contato com manifestações artísticas além daquelas veiculadas pelos meios de comunicação em massa. Mesmo as manifestações artísticas regionais dos alunos são abandonadas devido à migração e à falta de acesso dos alunos aos equipamentos culturais da cidade. Assim, é grande a expectativa negativa em relação ao curso de Artes. Abaixo apresento uma experiência e as produções textuais de alguns alunos participantes.

No primeiro dia de aula, nos apresentamos falando o nosso nome, mas avisei aos alunos que como será um curso de artes, a apresentação seria também “artística”. Perguntei o que fazemos quando nos apresentamos a alguém, alguns respondem: falamos nosso nome, dizendo às vezes “muito prazer”, apertamos as mãos.

Depois desse pequeno diálogo, propus nossa primeira atividade, também uma apresentação: pedi aos alunos que desenhassem o contorno de suas mãos numa folha em branco, e refizessem o mesmo contorno no verso da folha. Após terem contornado a mão, pedi a eles que desenhassem então os detalhes, tanto do dorso como da palma das mãos: unhas, cicatrizes, anéis, alianças, linhas, marcas, veias, rugas. Escolho esse desenho por ser simples – todos

seriam capazes de fazer, até mesmo aqueles com grande dificuldade para desenhar – e ao mesmo tempo com grandes possibilidades expressivas. O resultado, por mais simples que seja, é muito satisfatório e o aluno inicia o curso com uma boa experiência de sucesso no desenho, e por conseqüência, nas artes. Recolhi as folhas e numa aula seguinte mostrei alguns dos desenhos sem nomear o autor e pedi que os alunos tentassem identificar suas características através de desenho de sua mão: se é homem ou mulher, se é casado ou solteiro, em que trabalha, se é vaidoso, etc. Os alunos se entusiasmaram com a diversidade de informações que um simples desenho feito por eles pode transmitir. Pedi em seguida que escrevessem sobre suas mãos, sobre seus desenhos, sobre o valor das mãos em suas vidas, seu trabalho, seus afetos, seu cotidiano.

“As maos são emportantes nas nossas vida por que quaze dudo precisamos delas para: escrever, arumar a casa trabalhar etc.” (Fabiana Ferreira de Barros).

“As mãos são inportantes para trabalhar, fazer carinho, e tocar as coisas” (Luciana Freitas da Silva).

“As mãos servem para, comprimentar as pessoas e segurar qualquer tipo de obsjeto. As mãos é uma parte do nosso corpo muito importante.” (André Luiz Baliotto).

“A milha mão e muito enportante na milha vida eu conto com ela para tu do para trabalha comer bebe tomar banho lavar roupas” (Eliene Nunis dos Santos).

“Para mim as minhas mãos são super importante porque através dela eu ganho o meu salário para pagar o meu aluguel” (Margarete Silvia).

“Anosas mãos são inportentes pratudo na nossa vida” (Francisca Ferreira de Souza).

“Minhas mãos servem para. Lavar – passar –segurar – aplaudir – cozinhar – dirigir – desenhar - costurar – dar tchau – acariciar – apalpar – pentear-se - casar – tocar” (Aparecida Pires Thomé da Silva).

“Esta mão para eu trabalha para vive escreve para apende ler i come” (José Ribeiro da Silva).

“a nossa mãos são importantes para fazer de tudo” (Maria José Miranda Moreira).

“A mão é inportante para todos porque sem ela não dá (sei que tem algumas pessoas que nasceram sem)” (Roseane Regina Gomes).

“A mão é muito inportante no dia a dia ela nos ajuda bastante podemos fazer tudo com as mãos sem as mãos não podemos fazer nada” (Vânia Ferreira dos Santos).

“A minha mão ela é muito importante para minha vida”. Eu mesmo não me vejo sem elas. É com elas que eu fasso carinho no meu marido na milhas filhas... tem dia que eu falo: estou cm as mãos cassadas de trabalhar na firma... (Alessandra Teixeira Miguel).

Em outra aula seguinte, recortei de revistas e jornais várias imagens de mãos sem seus donos, em número de imagens maior que o número de alunos: mãos de criança, de adultos, de idosos, de trabalhadores, de políticos, de brancos, negros, homens, mulheres, estudantes, fumantes, mãos segurando objetos, armas, animais, flores, dinheiro, livros, alimentos, telefones

celulares. Distribuí-as sobre a mesa e pedi que escolhessem um recorte que lhes interessasse e escrevessem o perfil do dono da mão, e a partir da imagem e dos detalhes percebidos nela, que escrevessem o máximo de dados reais ou inventados a partir das informações da imagem. Lemos também em voz alta alguns dos textos:

Figura 1: "É um empresário porque está bem trajado homem porque está com camisa de manga comprida e gravata velho porque a mão está cheia de rugas diretor de uma multi nacional porque está com uma caneta bonita e uma mesa nova ele está assinando documentação de importação de uma venda muito grande de veículos." (André Luiz Baliotto).

Figura 2: "Esta mão e de um homem, trabalha com cabelo no salão. Acho que Ele esta soutero nau tei aliasa no dedo e ua mão jove" (Lídia Maria do Carmo Silva).

Figura 3: "Oi, sou Ricardo, tenho 25 anos, comecei a fumar cigarro quando tinha 12 anos, depois parei com 20 anos, depois comecei a fumar charuto. Sou empresário, ganho 1 salário, sou casado, tenho 2 filha e estou com câncer" (Fabiana Ferreira de Barros).

Figura 4: "É uma mão de uma criança. Está mão é de um menino que deve ter 5 anos. Ele é branquinho e meio gordinho. Está mão é de um menino que está brincando de carrinho É de uma criança Está é a melhor profissão de uma criança brincar. Ele está brincando de carrinho e logo 2 ele está levando os carrinhos para brincar com os seus coleguinhas" (Alessandra Teixeira Miguel).

Figura 5: "Essa pessoas é uma mulher porque ela esta com a unha pintada, e um mulher jovem porque ela não tem rugas Ela esta com o dedo para cima parece qui esta machucada asua profissão e professora Ela e casada tem 40 anos" (Maria José Miranda Moreira)

Figura 6: "Elas uma mulher porque esta com a caneta nas mãos com as unhas bonita mulher morena clara ela jovem muita bonitar recepconistar elas esta atrendend telefone notrand recador" (José Ribeiro da Silva).

Figura 1

Figura 2

Figura 3

Figura 4

Figura 5

Figura 6

Podemos perceber, pela comparação entre os textos produzidos com o estímulo do desenho do contorno da mão e os textos produzidos após a observação das imagens

jornalísticas, que os primeiros praticamente se repetem, com as mesmas palavras usadas pela grande maioria dos alunos (por exemplo: “importância/importante”) e que os textos são curtos, com a mesma estrutura de redação (por exemplo: “a(s) minha(s) mão(s) é (são)...”). Nos segundos, os alunos escreveram com vocabulário maior e variado, usando argumentos para defender suas deduções (por exemplo: “mulher porque ela esta com a unha pintada... mulher jovem porque ela não tem rugas”), os textos são mais longos e têm a estrutura mais variada (alguns com ênfase na mão, outros na pessoa, ou formato de carta).

A essa altura do curso, lá pelo nosso quinto encontro, os alunos já estavam um pouco mais falantes e se divertiam com os próprios textos, suas deduções, seus desenhos reveladores.

Em uma aula seguinte, apresentei aos alunos reproduções das obras de Portinari:

Fig.7: Mão de garimpeiro

Fig. 8: Café

Fig. 9 : Lavrador de Café

Fig. 10: Mestiço

Fig.11: Retirantes

Figura 12: Enterro na rede

Fig. 14: Sacrificio de Abraão

Expliquei que eram obras do mesmo artista em períodos diferentes de sua vida e pedi aos alunos que falassem sobre as obras: suas impressões, as diferenças formais entre os períodos, o uso de materiais diferentes e seus efeitos, os tipos humanos retratados nos quadros.

Muitos tiveram experiência como agricultores em sua terra natal e discorreram sobre os elementos de alguns quadros com conhecimentos que outros alunos de origem urbana não possuíam. Alguns presenciaram situações retratadas por Portinari, como a seca ou o enterro. Dirigi a discussão para a representação das mãos nas obras de Portinari: a mão realista (prova de que o artista sabia de fato desenhar, nas palavras de um aluno), a mão deformada (por intenção do artista, e não por desconhecimento técnico, na conclusão de alguns alunos), a mão geométrica. Na aula seguinte, pedi aos alunos que escolhessem uma entre as obras observadas e escrevessem sobre o significado das mãos dos personagens de Portinari e sobre a forma como foram realizadas. Pedi também que eles escrevessem porque achavam que Portinari em determinado quadro deformava a mão, e em outro quadro desenhava a mão de forma realista e assim por diante.

“O sacrifício de abraão As mãos, dele esta tremula e toda cortada a do seu filho muito pequena ele tem que sacrificar seu filho mas não tem coragem esta muito mal por ter quematar seu filho com suas próprias mãos seu filho esta chorado mas com os olhos fechados ele abre os olho e diz pai me dá o ultimo abraço e seu pai com uma faca nas mãos fica muito triste mas e uma prova a Deus quando ele levanta sua mãos Deus dia você já provou o seu amor abraão, abraão esta com as mãos cortandas de trabalhar e criar seus filhos mas mesmo assim Ele esta feliz por estar ao lando de seus filhos” (Vânia Ferreira dos Santos).

“Os trabalhadores dessa fazenda de café sofrem muito para ter seu próprio dinheiro para sustentar sua família trabalham dobrado plantano café e depois colhendo. Suas mulheres passaram a plantar café também para ajudalos são grandes cidadãos que confiam em um dia dormir e acordar com as próprias mãos sem feridas e sem calos e ter suas roupas novas e sua própria liberdade.” (Fabiana Ferreira de Barros).

“Portinari fez a pintura das mãos de um lavrador essa pintura ela quiz mostrar o sofrimento dele levando sol e chuva e ele lá trabalhando suas mãos ficam enchadas e feridas com o trabalho sofrido suas mãos calejadas e doloridas que sofrimento essas mãos desse homem que passa o dia todo pegando uma enxada e a noite descansa para no outro dia ir machucar suas mãos por que não tem opção a não ser a lavour do café as mãos calejadas e enchadas e até feridas por isso que portinari fez essa pintura das mãos para

Mostrar o trabalho sofrido de um lavrador. “Fim” (Luciana Freitas da Silva).

“O lavrador de café trabalha na roça a muito tempo ele já está um pouco cansado Ele para e pensa: o sol está tão quente! Olha para suas mãos calejadas elas estão grandes parecem estar inchadas com o trabalho pesado mas mesmo assim ele não desanima e continua trabalhando. Essa é a realidade do trabalhador brasileiro.” (Irene Benelli Quinup).

“A colheita de café é um serviço que exige muito esforço físico. Então a faminha toda trabalha juntos. E um da força para os outros os homens as mulheres e tambem as crianças. Eles tem esperança de um dia melhor.” (Elisângela Santos Sepúlveda).

Observamos que estes novos textos, além de apresentar as mesmas evoluções em relação aos primeiros escritos a partir dos desenhos dos contornos das mãos (aumento e diversificação do vocabulário, textos maiores e com variedade de estrutura, argumentações),

denotam também uma certa análise da situação vivida pelos personagens dos quadros (“O lavrador de café trabalha na roça a muito tempo ele já está um pouco cansado ou quiz mostrar o sofrimento dele levando sol e chuva”) e os alunos relacionam os aspectos formais da representação das mãos de Portinari às emoções dos personagens (“As mãos, dele esta tremula e toda cortada a do seu filho muito pequena ele tem que sacrificar seu filho” ou as suas situações de vida (“elas estão grandes parecem estar inchadas com o trabalho pesado”). Aparecem também reflexões sobre as possibilidades da vida dos personagens (“mas mesmo assim ele não desanima e continua trabalhando. Essa é a realidade do trabalhador brasileiro” ou “a noite descansa para no outro dia ir machucar suas mãos por que não tem opção a não ser a lavour do café”) e perspectivas para o futuro (“confiam em um dia dormir e acordar com as próprias mãos sem feridas e sem calos e ter suas roupas novas e sua própria liberdade” ou “Eles tem esperança de um dia melhor”).

Na última atividade dessa série usei um desenho animado, vencedor de um festival de animação. O filme chama-se Busby, em homenagem ao diretor hollywoodiano de musicais Busby Berkeley, foi realizado na Alemanha por Anna Henckel em 1998. Nesta animação as mãos, que realizam uma coreografia inspirada nos musicais de Busby, são trabalhadas em computação gráfica, adquirem formas variadas e algumas vezes nos esquecemos de que aquelas imagens são mãos de fato, tal a versatilidade das montagens.

Fig.16: Cena do filme Busby

Essa atividade foi bem diferente das anteriores em primeiro lugar por ser um filme de animação inesperado pelos alunos adultos, depois por ser uma obra estrangeira, e também porque na animação as mãos não têm uma função específica de trabalho, nem aparecem em uma relação afetiva, nem ao menos parecem fazer parte da anatomia humana. Nas palavras de uma aluna, são mãos meio doidas, que se soltaram do braço e criam um tipo de vida própria. Essa animação é curta (tem três minutos e dezoito segundos) e os alunos a assistiram várias vezes.

Ao término das sessões, a discussão começou sobre como foi feito o filme, que processo foi usado, se é sempre a mão de uma mesma pessoa ou não, se são mãos femininas ou masculinas, o que as imagens das montagens significam, com o que se parecem, se se mantêm as funções das mãos ou não.

Pedi que os alunos novamente escrevessem sobre o tema das mãos, mas agora usando o filme como apoio para seu texto. Não foi mais um texto tão dirigido como os anteriores, apesar de ter o filme como motivador da atividade:

“No filme as mãos fazem vários significados com as mãos elas formaram, o sol. pernas girassóis fogos estrela do mar algas marinhas o que eu imaginei foi essas coisas e achei interessante por que com as mãos podemos fazer, vários significados.” (Luciana Freitas da Silva).

“São frutos de duas pessoas que deixa uma nova paz um bom dia pássaro um novo ser criando uma nova flor umas novas estrelas que se mudam de um lugar para o outro que uma noite bem linda cheia de estrelas iluminando o céu bem lindo o dia bem feliz para sentir um cheiro de rosas o tempo vai passando e as rosas vão ficando muitas bonitas lindas e perfumadas.” (Fabiana Ferreira de Barros).

“Tinha as mão em desenho do sol tinha mão em desenho de como se dança bale
tinha as mão em formas das pernas tambem em forma de uma arvore quando dar o fruto tambem em formato de quando esta no mar nadando em torno dos braços em movimento e em forma de quando esta brigando dando socos. tambem tem as mãos em forma de luvas. Também tem as mãos em forma das estrelas como em uma noite bem estrelada” (Eliene Nunis dos Santos).

“Brincadeiras das mãos Bem eu estava assistindo um filmo sobre as mãos. Elas vão de um lado para outro formando uma estrela uma arvore uma flor ou até mesmo um pavão, bom o filme em si parece varias coisas muito interessantes a gente nem só imagina quando vê tantas formas, da mão que eu estou em duvida se é de homem ou mulher” (Alessandra Teixeira Miguel).

“As mãos estão mostrando que podemos fazer de tudo com ela fazer balé nadar brincar rodar florir fazer estrelas as mãos deste filme que não existe mãos feias e nem iguais tem de varias nações e mãos muito bonitas este filem quer nos dizer que a mão é muito importante no dia dia” (Vânia Ferreira dos Santos)

“A mãos As mãos de um mágico que repesenta vários objeto repesenta flor chuva avoris com folha avoris com sem folha... o sol só que foi na semana pasada e Eu já escervi” (José Ribeiro da Silva).

“Bom, eu acho que são duas mãos Essas mãos são muito bem tratadas Esse filme mostra muitas coisas São mãos que dançam muito intereressante Elas devem ser de uma mulher Essas mãos devem ser feita pelo computador eu achei bonita e diferente
As vezes parecem flores As vezes parecem dançarinas Elas as vezes parecem o sol as vezes parecem, pernas e parecem arvore Bom eu acho que são mãos de artista
Elas parecem feixo no mar e elas agradecem os aplausos” (Aparecida P. T. da Silva).

“as mãos setrasforma em estrela sol parecem se balharina uma árvores uma flores pernas chuva frutos do mar catavento Eu acho que as mão parecem com mãos de pianista fina e de licada” (Francisca F. Souza).

“Mãos da imaginação O filme me fez imaginar que as mãos pode criar vários desenhos
Algumas da impressão que está no formato de rosas outras em pernas árvore brotando pernas em bale clássico cortinas se fechando mãos soltando fogos

Tem também mão que representa estrela e fogos.” (Margarete Silvia).

Aparentemente, houve um retrocesso na qualidade dos textos: eles ficaram mais curtos, mais descritivos, sem a variedade de reflexões e argumentações criadas pelos alunos após observarem as obras de Portinari. No entanto, se considerarmos que o filme usado como ponto de partida frequentemente se aproximava de uma abstração, quando as mãos se tornavam irreconhecíveis, e que os alunos não tinham mais o terreno seguro da experiência, tendo que escrever sobre algo inédito para eles, notamos que os textos ainda assim apresentam grandes progressos em relação aos primeiros escritos: são textos mais imaginativos (“Brincadeiras das mãos” ou “uma árvores uma flores pernas chuva frutos do mar catavento” ou “elas (as mãos) agradecem os aplausos”) e poéticos (“Também tem as mãos em forma das estrelas como em uma noite bem estrelada” ou “são frutos de duas pessoas que deixa uma nova paz um bom dia pássaro um novo ser criando uma nova flor”), bem distantes dos textos estereotipados da atividade inicial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde que obtive a licenciatura em Artes e comecei a trabalhar em cursos regulares para adultos, sempre pratiquei a interdisciplinaridade associando a fruição ou produção artística à leitura e/ou à escrita de textos, por entender que essa associação seria enriquecedora para alunos com pouco domínio do mundo letrado, apesar de já estarem alfabetizados. No entanto, esse meu entendimento de que a arte poderia interferir positivamente no letramento dos alunos se originava em uma constatação informal, uma observação descompromissada, já que eu não utilizava nenhum método ou procedimento um pouco mais organizado para mensurar os possíveis resultados da prática. Em minha pesquisa eu pude verificar que realmente o contato com as artes visuais ampliava o universo letrado do aluno, não apenas no sentido de domínio das técnicas de leitura e escrita, mas sim no sentido da leitura e escrita de mundo, definidas por Paulo Freire (1989, p.9).

Lendo, analisando e comparando os vários textos produzidos pelos alunos ao longo de dois semestres letivos de atividades que envolviam – ou não – o contato com imagens, vi as palavras se materializando nas folhas de caderno que os alunos arrancavam para me entregar. Palavras que não eram apenas sinais gráficos mas expressões de sentimentos, idéias, sonhos de um futuro melhor, de uma melhor condição para si próprio, para sua família, para o país.

Por trás das letras trocadas, dos acentos omitidos ou inventados, da pontuação irregular, das concordâncias truncadas, das palavras inventadas a partir da linguagem oral, vi textos surgindo. A princípio tímidos e contidos, se escondendo atrás das palavras simples e conhecidas: aquelas palavras que de tanto serem repetidas ofereciam poucos riscos de exposição. Aquelas mesmas palavras nascidas de uma escrita envergonhada e contida, envergonhada por não pertencer à norma de uma classe social bem mais favorecida que a sua, contida pelos limites de uma gramática quase inacessível. Vi surgir desabaços, reflexões sobre o ato de estudar, críticas

à situação política do país, histórias de vida, declarações de amor e amizade, reflexões sobre o difícil mundo do trabalho e o mundo mais difícil ainda de quem não tem um trabalho.

Vi que os estudantes podem e devem, sim, partir de sua realidade para construir novos conhecimentos, mas percebi também que quando a pessoa é surpreendida por uma imagem emocionante, por uma situação inusitada, por uma forma perturbadora, enfim, por tudo aquilo que a arte oferece, ela é desalojada do lugar comum das rotinas diárias. E essa situação propõe um desafio: criar uma palavra nova para escrever esse novo mundo.

BIBLIOGRAFIA

ABDALLA, Maria de Fátima B. Linguagem. Educação e Formação de Professores in Pedagogia cidadã - Cadernos de formação - Módulo Introdutório, São Paulo, Unesp, 2002.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos. São Paulo, Perspectiva, 1991.

CALLIGARIS, Contardo. Saber ler e escrever in Folha de São Paulo, 27 de outubro de 2005.

CASÉRIO, Vera Mariza Regino. Educação de jovens e adultos, pontos e contrapontos. Bauru, SP: Edusc, 2003.

COSTA, Maria Luiza Calim de Carvalho. A obra de arte da sala de aula: uma questão de leitura. in Pedagogia Cidadã, Cadernos de Formação, Artes/ KERR, Dorotéia Machado, org. São Paulo: UNESP, Pró-reitoria de Graduação, 2004.

DEWEY, John. A arte como experiência. São Paulo: Editora Abril, 1974.

DUARTE JR, João-Francisco. Fundamentos estéticos da educação. São Paulo, Cortez: Autores associados; Uberlândia, MG: Universidade de Uberlândia, 1981,

FREIRE, PAULO. A educação na cidade. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. A Importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores associados: Cortez, 1989.

_____. Ação cultural para a liberdade e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

_____. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. Medo e ousadia: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FUSARI, Maria F. De Rezende e FERRAZ, Maria Heloísa C. De T. Arte na Educação Escolar. São Paulo: Cortez, 1993.

GRINSPUN, Denise e JAFFE, Noemi. Ver palavras, ver imagens: literatura e arte. São Paulo: Global: Ação educativa, 2003.

LEAL, Leiva de F. Viana. Leitura de mundo, letramento e alfabetização: diversidade cultural, etnia, gênero e sexualidade. Caderno Temático de Formação, São Paulo, 2003.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli Eda. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, Mirian Celeste e PICOSQUE, Gisa e GUERRA, M. Teresinha. Didática do ensino de arte - A língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

OSTROWER, Fayga. Universos da Arte. Rio de Janeiro: Campus, 1984.

READ, Herbert. A educação pela arte. São Paulo: Martins Fontes, 1982.
Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II do Ensino Fundamental. São Paulo: SME/DOT, 2006.

RIBEIRO, Vera Masargão (org). Letramento no Brasil. São Paulo: Global, 2003.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico: diretrizes para o trabalho didático-científico na Universidade. São Paulo: Cortez, 2002.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. Linguagem e escola. Uma perspectiva social. São Paulo, Ática, 2001.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa ação. São Paulo: Cortez, 2002.

TORRES, Rosa. Que é e como é necessário aprender. Campinas: Papyrus, 2001.

UNESCO. Recommendation concerning the International Standardization of Educational Statistics. Paris: UNESCO, 1958.

ZAMBONI, Sílvio. A pesquisa em arte: um paralelo entre a arte e a ciência. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

FILMOGRAFIA

Busby, de Anna Henckel, Alemanha, 1997.