

AS “ARTES DE FAZER” A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO QUE ENVOLVE AS POLÍTICAS PÚBLICAS, AS TECNOLOGIAS E O TRABALHO DOCENTE

Rejany dos Santos Dominick³⁸
Iolanda da Costa da Silva³⁹

Resumo

Desejamos compartilhar e problematizar algumas situações vividas ou presenciadas em uma das escolas da rede municipal de educação de Niterói. O trabalho foi desenvolvido por meio de projeto na escola, embasado nos princípios metodológicos de pesquisas interativas, tais como os explicitados nas produções de BRANDÃO, THIOLENT e DOMINICK. Na pesquisa buscamos compreender como está se dando a inclusão de crianças especiais em uma escola em ciclos e quais tecnologias podem facilitar tal inclusão; perceber como é a convivência dos alunos com NEEs em todo o ambiente escolar e desenvolver, junto com o grupo de referência e seu professor, algumas tecnologias.

Palavras chaves-chave: inclusão, tecnologia assistiva, ciclos escolares.

LES “ARTS DE FAIRE” L'ÉDUCATION INCLUSIVE : UNE CONSTRUCTION DES POLITIQUES PUBLIQUES, DES TECHNOLOGIES ET DU TRAVAIL DES ENSEIGNAN

Résumé

Nous voulons partager et discuter quelques situations vécues ou témoignées dans une des écoles de la ville de Niterói, par les étudiants du deuxième cycle. Le travail a été développé par un projet à l'école, fondé sur des principes émanés de méthodologies de recherche interactives, tels qu'elles sont explicitées aux travaux de BRANDÃO, THIOLENT et DOMINICK. Les objectifs de recherche sont : comprendre comment marche l'inclusion des enfants spéciaux dans une école organisée en cycles et quelles technologies peuvent faciliter une telle intégration ; comprendre comment marche l'interaction des élèves ayant des besoins particuliers dans le cadre scolaire ; et développer avec le groupe de référence et leur enseignant quelques technologies.

Mots-clés: inclusion, la technologie d'assistance, les cycles écolaires.

³⁸ Doutora em Filosofia, História e Educação (UNICAMP), Pesquisadora do Aleph - Programa de Pesquisa, Aprendizagem-ensino e Extensão em Formação de Profissionais da Educação e do Centro de Aprendizagens, Pesquisa e Extensão - Cultura, Arte e brinquedo em Educação/CABE. E-mail: rejany.dominick@gmail.com

³⁹ Discente de pedagogia e bolsista PIBIC CAPES-UFF - iolanda.io.costa@gmail.com

Introdução

Quando pensamos em educação inclusiva tendemos a identificá-la apenas com os alunos que apresentam alguma deficiência, seja ela motora ou intelectual. Mas, a educação escolar inclusiva é uma educação voltada para todos, não depende da constatação ou de diagnóstico se o aluno apresenta deficiência ou não. Segundo a Declaração Salamanca (1994):

... as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados.⁴⁰

Partindo deste princípio, pesquisando em escolas da rede municipal de Niterói, cuja proposta político pedagógica busca um diálogo com a educação inclusiva percebemos que nem sempre é esta a lógica dominante. Educação inclusiva vem sendo discutida muito mais pelo viés da educação especial e foi por este caminho que nosso trabalho acabou se deslocando. Observamos em algumas escolas que o debate se dá muito mais em torno das questões da inclusão daqueles com deficiências do que das crianças com altas habilidades ou com diferença cultural. É importante afirmar, contudo, que havia no período estudado um trabalho coordenado por profissionais da própria rede e de uma Universidade pública relativo às questões da diversidade cultural, especialmente a questão religiosa, um tema indispensável no currículo das escolas, mas nem sempre tratado com a devida atenção.

A pesquisa que aqui apresentamos alguns dados foi desenvolvida por meio do

⁴⁰ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> (p. 3). Consultado em março de 2013.

projeto na escola “Escola inclusiva: um processo em construção”, que está vinculado ao projeto de pesquisa “As ‘artes de fazer’ a educação em ciclos: tecnologias e formação de Pedagogos II”, coordenado por Rejany dos S. Dominick, e que se articula com o ensino e com a extensão.

Neste texto temos como objetivo compartilhar e, ao mesmo tempo, problematizar algumas situações vividas ou presenciadas em uma das escolas pesquisadas e que contou com os registros e coleta de dados primários feitos por Iolanda da Costa da Silva, uma das autoras. Os dados foram coletados no diálogo com uma docente de referência da escola e seu grupo de estudantes. Posteriormente, estes foram discutidos nos encontros do grupo e também com a docente na escola. As análises, suposições e sugestões foram sistematizadas pela bolsista Iolanda e a produção textual se deu interativamente entre a coordenadora do grupo e a bolsista. O resultado que aqui estamos apresentando, foi anteriormente enviado para a docente da escola e sua publicação autorizada.

É importante salientar que a rede se organiza em ciclos pedagógicos⁴¹ e que as narrativas referem-se ao ano de 2012, quando a bolsista esteve desenvolvendo pesquisa interativa com alunos do primeiro ciclo, com idade entre 8 e 10 anos. A rede recebe alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs) há mais de 10 anos. Aqueles estudantes que têm laudo médico e cuja deficiência é severa ou demanda acompanhamento mais individualizado tem o direito a um professor de apoio que o deve acompanhar em suas atividades diárias. Este, contudo não era o caso de nenhum dos estudantes do grupo de referência do qual participamos.

⁴¹ O termo “ciclos” vem sendo utilizado no Brasil e em outros países para designar uma forma de organização de escolaridade que pretende superar o modelo de escola graduada, organizada em séries anuais e que classifica os estudantes durante todo processo de escolarização. (MAINARES, 1984, pág.: 49).

Na Portaria 878/09 é possível conhecer um pouco mais sobre a proposta de Ciclos do Município de Niterói. A citada portaria está disponível em <http://www.educacaoniteroi.com.br/category/menu-principal/legislacao/>. Acesso em 15/07/2012.

Situando o leitor

Apesar de no ano de 2012 termos começado a pesquisa com a elaboração de um pré-projeto para ser desenvolvido na sala de recursos⁴², ao entrar em contato com a professora de referência Monserrat Bezerra Barbosa ficamos sabendo que aquela não havia ficado pronta. O trabalho seria realizado naquele espaço da E.M. Jacinta Medela e o contato feito em outubro de 2011, período em que Iolanda conheceu a professora de referência em uma das aulas sobre inclusão da turma de pós-graduação Docência e Educação Básica, parecia que estava perdido. Nós três ficamos decepcionadas, pois tínhamos informações de que a sala estaria pronta, contudo não foi liberado o seu uso.

Optamos por desenvolver o projeto junto ao grupo de referência da professora Monserrat. Na sala de aula havia um aluno com baixa visão e ele tinha diferentes recursos disponíveis para a sua aprendizagem escolar. Havia também dois outros estudantes que apresentavam dificuldade de aprendizagem, mas não tinham laudo médico que confirmasse o diagnóstico. Este havia sido feito pelos profissionais da escola.

Apesar de nosso foco ter sido um grupo de referência específico, identificamos que no espaço escolar havia uma aluna com deficiência visual, uma aluna com síndrome de Down e outros que eram identificados como tendo dificuldade de aprendizagem, contudo somente um deles havia apresentado laudo médico.

Em nossa caminhada inicial interagimos com os estudos de DOMINICK & DAVID (2010), PERRENOUD (2003) e com documentos como a Declaração de Salamanca (1994), a LDBEN (Lei 9493/96) e a PORTARIA 878/2009 da FME⁴³ – Niterói. Contudo,

⁴² A sala de recursos tem como objetivo apoiar a organização e a oferta do atendimento educacional especializado (AEE) prestado de forma complementar ou suplementar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação que são matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes condições de acesso, participação e aprendizagem. Mais informações podem ser conseguidas em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17430&Itemid=817. Acesso: 17/01/2013

⁴³ Disponível em: <http://www.educacaoniteroi.com.br/category/menu-principal/legislacao/>. Acesso em 15/07/2012.

outros autores foram sendo incorporados para nos ajudar a ler a realidade e com ela dialogar de forma vivificada, como demandam os estudos em uma perspectiva interativa.

O trabalho com tais princípios de pesquisas requer a elaboração de objetivos de ensino e de pesquisa, pois nos integramos ao espaço escolar visando aprender e ensinar.

Foram nossos objetivos de pesquisa: compreender como está se dando a inclusão de crianças especiais em uma escola em ciclos e quais tecnologias podem facilitar tal inclusão; saber como é a convivência dos alunos com NEEs em todo o ambiente escolar; descobrir as tecnologias que estão sendo desenvolvidas nas escolas organizadas em ciclos e quais estão sendo usadas para facilitar o processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes, em geral, dos com NEEs (necessidades educacionais especiais), em especial, e desenvolver, junto com o grupo de referência e seu professor, algumas outras. Com relação aos objetivos de ensino, buscou-se realizar um trabalho voltado para sensibilizar, visando a conscientização sobre a importância do respeito pelo próximo e a aceitação do outro e de si mesmo nas interações afetivas e cognitivas.

Foi uma vivência cheia de aprendizagens, reflexão, anseios, tristezas, alegrias e com direito a muitos sorrisos!

Caminho inicialmente percorrido

O trabalho dialoga com as metodologias de pesquisa interativas, tais como as explicitadas nas produções de BRANDÃO (1987), THIOLENT (1997) e outros. DOMINICK (2012) define no projeto de pesquisa que essa perspectiva metodológica dialoga com princípios propostos pelos:

Trabalhos desenvolvidos pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC) da UNICAMP e nas elaborações de Célia Linhares, Nilda Alves e Regina Leite Garcia da UFF. Estes trabalhos sobre a formação de professores identificam que o pensar e o fazer dos docentes possibilitam que estes façam reflexões e criem caminhos para o ensino no cotidiano escolar. Assim, a formação inicial e as pesquisas em educação fazem parte dos muitos aspectos que interagem e

influenciam o fazer docente, mas não são seus definidores. (p. 2)

Buscamos ouvir todos os envolvidos com o objetivo de construir um diálogo capaz de produzir conhecimentos e trocas de experiências, compreender e potencializar interações culturais, subjetivas, linguísticas e transversais dos saberes. Estes princípios dialogam com a nossa concepção de conhecimento, de sociedade e da escola inclusiva organizada pedagogicamente em ciclos.

A perspectiva de um processo de pesquisa interativo possibilita a construção de novos conhecimentos e a trocas de saberes a cada participação dos envolvidos no projeto, visto que a ação e reflexões de uns provocam transformações e novas ações e reflexões de outros. Este movimento dialético possibilita uma alteração significativa não apenas na maneira de se relacionar com a realidade, visto que os atores sociais envolvidos rompem com a perspectiva alienada de estar no mundo, mas potencializa laços e parcerias entre sujeitos que se percebem co-construtores do mundo no qual estão partícipes. É uma metodologia que constrói caminhos, pois o diálogo é o fator impar que proporciona a construção de conhecimentos, tanto pelo pesquisador da universidade quanto pelos demais participantes do processo, tornando possíveis reflexões sobre as práticas pedagógicas e as políticas públicas na educação, ou seja, sobre os fazeres na educação, onde é necessário que teorizemos e façamos intervenções pedagógicas instituintes.

As atividades realizadas pelo estudante-pesquisador do projeto “As artes de fazer” precisam estar articuladas ao planejamento do professor e ao projeto pedagógico da escola. São definidas inicialmente pelos desejos de estudo apresentados pelos graduandos. No momento seguinte, partindo de uma perspectiva de ciência rizomática⁴⁴ dialogamos sobre os diversos pontos de conexão entre os objetivos traçados pelo estudante, o projeto da coordenadora da pesquisa e os demais projetos na escola que estão em andamento. Um terceiro movimento acontece a partir do contato efetivo do graduando com a escola, o professor de referência e o grupo de referência. A

⁴⁴ Um rizoma é feito de platôs. Gregory Bateson serve-se da palavra “platô” para designar algo muito especial: uma região contínua de intensidades, vibrando sobre ele mesma, e que se desenvolve evitando toda orientação sobre um ponto culminante ou em direção a uma finalidade exterior.[...] Chamamos “platô” toda multiplicidade conectável com outras hastes subterrâneas superficiais de maneira a formar e estender um rizoma. (Deleuze e Guattari, 1995: 33)

partir desse momento o projeto vai ganhando contorno dos diálogos que vão se estabelecendo na escola.

O cotidiano escolar é um espaço intenso, tenso, dinâmico e muito complexo. Um projeto de pesquisa que busca diálogo com sua dinâmica deve estar aberto para interagir com tal espaço e suas demandas. Contudo, não pode ser absorvido por sua lógica. Não se trata de repetir o que já se sabe, mas de provocar a reflexão e a transformação em todos os que estão participando da conexão, certamente este é seu aspecto instituinte. Tal perspectiva não apenas torna viável a participação dos diferentes sujeitos no projeto, como o projeto se movimenta em direção aos sujeitos pois, como afirma Thiollent (1997, p. 21): “Toda pesquisa-ação possui um caráter participativo, pelo fato de promover ampla interação entre pesquisadores e membros representativos da situação investigada”. Esse caminho possibilita-nos ouvir, dialogar, trocar experiências e buscar novas possibilidades juntamente com os alunos, professores, coordenadores e pessoal de apoio.

Aprendemos sobre nós e nos transformamos. Aprendemos sobre o outro e identificamos que ele também se transforma ao nos transformar. Assim, no projeto na escola desenvolvido na E.M. Jacinta Medela, os caminhos inicialmente planejados precisaram dialogar com a inexistência de uma sala de recursos autorizada para uso. Resolvemos que acompanharíamos o grupo de referência da professora Montserrat e assim, a pesquisa foi acontecendo em dois encontros semanais com o grupo de referência, durante as reuniões pedagógicas da escola, nas conversas com a professora e em nossa Sala de compartilhamento sobre a educação em ciclos. O projeto na escola aconteceu durante os meses de abril a dezembro de 2012.

Algumas dúvidas existiam. Entre as incertezas estava o desafio de trabalhar com o tema “inclusão” com crianças e como falar das tecnologias que não eram avistadas pela bolsista na escola! Não sabíamos como começar, mas acreditávamos que a qualquer momento haveria um movimento que indicaria o caminho. Afinal, era uma escola inclusiva, com um número significativo de alunos com necessidades educacionais especiais.

Inicialmente Iolanda observou o grupo de referência e estudou um pouco mais sobre a inclusão. A atenção às falas, aos acontecimentos e a interação, sempre que possível, com todos os atores da escola foi um passo significativo.

Após as observações iniciais, e enquanto não havia uma abertura para desenvolver o tema do projeto na escola com as crianças, resolvemos começar com uma atividade que trabalhasse o respeito com os outros. Iolanda narrou-nos no grupo

que as crianças gritavam muito umas com as outras. Ela mesma escolheu os livros “Ninguém é igual a ninguém: o lúdico no conhecimento do ser”, de Regina Otero e Regina Rennó e “Menino Nito: então homem chora ou não?”, de Sonia Rosa para contar para as crianças.

A partir da leitura foi possível trabalhar as infinitas características dos seres humanos e a importância do respeito ao nosso próximo. A escolha por iniciar o trabalho com a literatura, em primeiro lugar, deveu-se ao interesse dos alunos pelas histórias. Logo nos primeiros dias em que estava na sala de aula percebeu que a professora incentivava os estudantes a levarem um livro para casa e, quase todos os dias, ela lia uma história para eles. Desta forma, deu continuidade ao caminho da professora com a leitura, pois percebeu que a literatura possibilitaria trabalhar vários conceitos, normas e até as atitudes que são necessárias para uma boa convivência com o outro.

Azevedo e Rabinovich (2012), citando Coelho⁴⁵, afirmam que:

Por meio de histórias, a sociedade transmite conceitos, normas, que passam de geração em geração. De maneira lúdica, fácil e subliminar, a literatura atua sobre os pequenos leitores, levando-os a perceber e interrogar a si mesmos e ao mundo que os rodeia, orientando seus interesses, suas aspirações, sua necessidade de auto-afirmação. Essa manifestação artística se mostra fundamental à formação e à evolução cultural do ser humano. Por esse motivo, os contos de fada deixaram de ser vistos apenas como entretenimento infantil e foram redescobertos como autênticas fontes de conhecimento do homem e do seu lugar no mundo. (p. 3)

O trabalho com histórias tem muito a contribuir no processo de formação do indivíduo, pois encontramos nas histórias acontecimentos ou situações do nosso cotidiano, o que possibilita a construção de sentidos e de conceitos que são essenciais à vida social. É um caminho que, de uma forma lúdica, mas não menos responsável, dialoga com os acontecimentos do cotidiano, com situações de difíceis abordagens, mas importantes para a formação humana. A professora Márcia Peçanha, em suas aulas na UFF sobre literatura, inspirou a bolsista. Esta aprendeu que a literatura é um caminho que possibilita aos leitores perceber que existem situações muito

⁴⁵ Coelho, N. N. *O conto de fadas: símbolos, mitos, arquétipos*. São Paulo: DCL, (2003).

semelhantes vivenciadas por diversos sujeitos sociais, e que este fato não acontece só com os adultos, mas também com as crianças. Medos, traumas, vergonhas, insegurança e dúvidas podem ser identificados pelos leitores e as descobertas abrem portas para o diálogo, possibilitando trocas de vivência e o incentivo à superação. Um diálogo leva a outro e nos leva a novas aprendizagens.

Baseadas no princípio de que a contação de histórias possibilita o desenvolvimento de um leque de temas dirigidos à formação ética, pensamos que seria importante não esquecermos de que a literatura deve ter também como objetivo contribuir para potencializar a criatividade.

Depois que Iolanda contou as histórias para as crianças, com a ajuda da professora de referência, foi possível que se elaborasse e se escrevesse com o grupo de referência um conjunto de “normas”. Estas foram compreendidas como “nossos acordos” para uma convivência melhor na sala de aula. As crianças copiaram no caderno e assinaram, Iolanda e Montserrat fizeram um cartaz e afixaram na sala. Em muitos momentos ele foi retomado pelo grupo, pois no acordo estava escrito:

- ✓ Não gritar;
- ✓ Não xingar,
- ✓ Não brigar;
- ✓ Cuidar dos colegas;
- ✓ Não bater;
- ✓ Conversar com calma;
- ✓ Tratar bem o colega;
- ✓ Não fazer fofoca;
- ✓ Não copiar a resposta do colega;
- ✓ Não rabiscar a mesa e a parede.

Passos e compassos para dar ritmo

Dando continuidade ao trabalho com o grupo de referência, baseadas nos textos lidos, desenvolvemos atividades com relação ao conhecimento que um aluno tinha sobre o outro. A professora de referência estava trabalhando o conteúdo “Adjetivos”,

de língua portuguesa. A proposta de atividade feita às crianças foi de relacionar alguns adjetivos com a visão que cada um tinha sobre o outro. Percebeu-se que as crianças atribuíam aos colegas adjetivos que se relacionavam com uma percepção da realidade que também era compartilhada pelos adultos que acompanhavam o grupo. Por exemplo: uma aluna foi identificada com “triste” pela maioria dos educandos; outro aluno foi, quase que de forma unânime, identificado por “brigão” pelo grupo de referência.

Tendemos a achar que as crianças não ficam atentas ao que se passa ao seu redor, principalmente com os colegas, e percebemos, também, que o nosso olhar do adulto sobre as crianças conduzem-nas a avaliar o outro.

O resultado dessa atividade foi muito interessante para melhorar o relacionamento do grupo. Identificamos que os alunos não estão desatentos aos acontecimentos, que eles também observam os colegas do grupo de referência e os docentes. Podem, às vezes, não falar, mas estão formando suas opiniões, têm uma avaliação sobre a realidade.

Essa atividade conduziu nossa reflexão sobre a desatenção dos docentes à seus atos e mesmo às falas das crianças. Acreditamos que até falta tempo para um diálogo com os educandos, devido ao compromisso com o cronograma escolar, o que pode levar o docente a perder uma rica oportunidade para a interação de saberes. O diálogo, que deveria ser o norteador da relação entre o aluno e o docente nem sempre acontece; a conversação, que é tão importante na relação professora/aluno, aluno/aluno e aluno/cotidiano, acaba ficando restrita ao conteúdo estabelecido no programa e cria barreiras, principalmente, para o processo de inclusão escolar. Furter (1987) afirma que “a liberdade se manifesta por um diálogo firme e amplo entre os indivíduos e os grupos” (p. 15). Sem o diálogo não há construção de liberdade e os pensamentos ou os conhecimentos construídos não são compartilhados, ficam presos nos registros pessoais, nos livros didáticos ou na avaliação escrita pelo docente sobre o estudante.

Contudo, entre uma atividade e outra Iolanda se questionava e questionava

Rejany: “como poderei abordar a inclusão escolar neste grupo de referência? E as tecnologias?” Ela mesma afirmava que precisava ter paciência. A orientadora dizia que ia “pintar um caminho”. O tempo passava e a impaciência aumentava, mas em uma determinada aula de matemática...

Isso tinha de ser de matemática. Uma disciplina que assusta a todas nós! Bom, vamos aos fatos: um aluno que apresentava diagnóstico de baixa visão se queixou, pois não conseguia ver direito as contas que estavam no quadro. Iolanda pediu que ele se sentasse mais a frente. As outras crianças reagiram e afirmaram:

– *Não precisa, pois ele sempre senta atrás.*

– *Ele nunca senta na frente, ele consegue enxergar sim.*

Após um longo diálogo e muitas argumentações, o aluno com baixa visão sentou-se em uma carteira da frente. Este acontecimento deixou a estudante de graduação um pouco triste, pois ela pensava que as crianças estavam sendo insensíveis à situação de deficiência do colega. Mais tarde, ao refletir sobre o fato e ao se recordar de certa fala de uma das crianças ela se questionou: “Será que o grupo de referência entende o que é ter baixa visão? Será que eles entendem o que é inclusão?”

Um movimento importante, para além de um julgamento precipitado é colocar em dúvida suas próprias certezas. O fato de nós termos conhecimento do que representa ter baixa visão, não significava que as crianças o tinham. O movimento de reflexão feito pela bolsista Iolanda foi muito significativo:

E eu não aprendi na escola, pois a minha escola não era inclusiva. Eu sabia, por que alguém me ensinou na Universidade, mas eu não nasci sabendo, assim como eles também não!

Assim, “pintou” a oportunidade para que fossem discutidos alguns conceitos sobre inclusão escolar e NEE com as crianças do primeiro ciclo. Mas, como afirmou Iolanda, em encontro na Sala de compartilhamento da educação em ciclos:

Para que o trabalho acontecesse foi preciso, em primeiro lugar, que eu reconhecesse que o outro é alguém que tem o direito de não saber. Que, assim como eu ignorava certos conceitos, algumas

peças podem não ter construído conhecimento sobre os mesmos.

O estranhamento é um movimento necessário para a construção do conhecimento, mas o “não saber” não deve provocar estranheza. Não saber é parte da nossa humanidade e o movimento de rememorar que um dia também ignoramos algo, e que hoje ainda ignoramos muitas coisas, potencializa nossa capacidade de interagir com o outro. Segundo Freire “Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso, aprendemos sempre” (1989, p. 23). Citar o Paulo Freire é gostoso, mas reconhecer os próprios limites não é um movimento fácil, reconhecer o direito do outro não saber e se mobilizar para ajudar o outro a saber é algo ainda mais complexo e demanda um deslocamento sincero em direção à inclusão do outro.

Iolanda nos contou, em reunião do grupo, que a fala que a conduziu à reflexão sobre o “saber-não saber” dos estudantes sobre o significado de baixa visão foi: “Mas a tia também usa óculos!”

Essas duas autoras usam óculos, mas há uma diferença entre nós e o menino da escola. O conceito de baixa visão é distinto de miopia ou vista cansada. Assim, nos encontros seguintes procuramos trabalhar o conceito de baixa visão e aproveitamos para trabalhar outros, tais como: deficiência física, deficiência visual e deficiência auditiva. No trabalho com os estudantes, as novas tecnologias tiveram um papel fundamental no desenvolvimento das atividades, possibilitando um diálogo sobre o conceito de inclusão e a apresentação aos estudantes de instrumentos que podem apoiar docentes e discentes nos processos de ensino e de aprendizagem, especialmente os alunos que apresentam necessidade educacional especial.

Usando o *data show* e um *note book* (novas tecnologias da informação e da comunicação existentes na escola) trabalhamos conceitos e compartilhamos algumas vivências. Conhecemos a “reglete”, usada por estudantes com deficiência visual para escrever e que estava sendo usada por uma aluna de outro grupo de referência. Assistimos a um vídeo⁴⁶ com dançarinos cadeirantes, outro com bailarinas com

⁴⁶ Todos os vídeos foram pesquisados na *internet* e podem ser encontrados nos seguintes endereços: <http://www.youtube.com/watch?v=6YPmpFQzUKw> ;

deficiência auditiva; e *ouvimos* algumas músicas “cantadas” por intérpretes de libras.

Foi neste momento que se percebeu a existência de equipamentos tecnológicos na escola e eles tiveram um papel fundamental, pois sem eles o trabalho seria mais difícil e as aprendizagens certamente não seriam construídas de forma tão significativa. Lendo o portal do MEC⁴⁷, identificamos uma passagem que dialoga muito com o que foi percebido:

No processo de incorporação das tecnologias na escola, aprende-se a lidar com a diversidade, a abrangência e a rapidez de acesso às informações, bem como com novas possibilidades de comunicação e interação, o que propicia novas formas de aprender, ensinar e produzir conhecimento, que se sabe incompleto, provisório e complexo.

Estávamos trabalhando com as novas tecnologias como um caminho para lidar com a diversidade, *aprendendo-ensinando* em interação. Trabalhamos uma visão de sala de aula que dá significado real e complementar aos saberes de todos, sem que aspectos fundamentais dos conteúdos de ensino deixassem de ser trabalhados.

Para concluir o trabalho, que visava sensibilizar e conscientizar sobre a importância do respeito pelo próximo e a aceitação do outro e de si mesmo nas interações afetivas e cognitivas, a professora Montserrat, que participou ativamente de todos os movimentos e discutiu as atividades com a bolsista, solicitou que os estudantes fizessem uma redação apresentando o que eles haviam entendido por inclusão escolar. O resultado foi muito interessante e as tecnologias contribuíram também aqui, pois selecionamos alguns trabalhos dos alunos, copiamos usando um scanner e anexamos ao final do texto.

<http://www.youtube.com/watch?v=zEqASDV41fl> ;

<http://www.youtube.com/watch?v=VCRhA7Ny4HE>

⁴⁷ Disponível: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/2sf.pdf>. Acesso em 05/03/2013.

Buscando novos saberes

Neste processo, mais um questionamento surgiu: “Mas, o que vem a ser tecnologia? Será que só as tecnologias eletrônicas contribuem no processo de aprendizagem e facilita a vida dos docentes e discentes?” O questionamento apresentado por Iolanda enquanto produzia o relatório parcial da pesquisa surpreendeu Rejany e outros bolsistas do grupo. A bolsista afirmou que se sentia limitada para abordar o tema, pois na escola não havia uma sala de informática. Havia apenas uma sala de vídeo e uma mesa alfabética⁴⁸.

Percebemos que a situação era muito semelhante a que Iolanda havia nos narrado. Os saberes e os não saberes estão na escola básica e na Universidade. Dialogar com a questão é o que singulariza os processos educativos, aceitar essa dialética do conhecimento é também fundamental para a produção de uma escola para a diversidade e inclusiva. Acreditamos que esta é também uma questão singular para as políticas públicas, que nem sempre levam em conta o não saber e a diversidade semântica.

A partir daquele momento iniciamos um processo de retomada da leitura do projeto e de outros textos sobre o tema. Os outros participantes apresentaram também suas interpretações sobre o assunto, seus pontos de vista e, dialogando com o grupo de pesquisa, a bolsista se deu conta de que na escola estavam presentes muitas tecnologias. Percebeu que não somente ela, mas todos os atores da escola já estavam trabalhando com diversas tecnologias, umas mais antigas e outras mais contemporâneas. Identificamos o livro, o quadro negro, o lápis, o papel, as canetas esferográficas, o mimeógrafo e muitos outros.

Retornando ao nosso projeto de pesquisa, pudemos ler que as tecnologias têm sido produzidas pelo homem e que Pierre Lévy (1999) questiona certa racionalidade que as apresentam como algo distinto de nós, algo não humano. Este pensamento cria

⁴⁸ A mesa alfabeto é um computador com *software* interativo e recursos multidisciplinares. Através de blocos coloridos e de um painel eletrônico que exhibe animações e vídeos, trabalha todos os sentidos das crianças, ampliando o vocabulário, auxiliando na compreensão de textos e melhorando a dicção. Noções de matemática e de raciocínio lógico também são trabalhadas de forma lúdica e estimulante. As legendas em braile e animações em libras são determinantes no processo de inclusão dos alunos com necessidades especiais. (CASTRO, 2010, p. 22)

resistências às interações com os novos artefatos que são produzidos por nós. (DOMINICK, 2012)

Também no projeto de pesquisa, dialogando com BARBIERI (1990), identificamos que tecnologia tem suas raízes etimológicas no significado de tratado ou discurso (*logya*) das artes (*thecné*). “Do étimo grego *thecné* e do seu equivalente latino *ars-artis* derivam técnica e arte, que em sentido mais geral significam todo conjunto de regras capazes de dirigir uma atividade humana qualquer” (p. 10). DOMINICK (2012) afirma que é possível incluir como tecnologia também o método de pesquisa, a maneira como dialogamos com as escolas:

Assim, pensamos que as maneiras como estamos interagindo com os docentes em formação inicial e continuada são tecnologias sociais. Caminhamos no sentido de construção de uma maior consciência sobre as interações entre tecnologias no cotidiano do fazer pedagógico e a criação de outras tantas que ajude os estudantes e docentes a superar limitações. (p. 3)

Passamos a pensar também sobre as tecnologias assistivas, que pode ser um sistema digestório feito com massas de modelar, visando facilitar o processo de ensino/aprendizagem de um aluno que apresenta uma deficiência visual, possibilitando o mesmo tocar e compreender pelo tato. Pode ser também um computador com acessibilidade e que permita trabalhar com um discente que apresentem necessidade educacional especial ou não.

Rocha e Deliberato (2012) recorrem ao Comitê de Ajudas Técnicas (CAT)⁴⁹ para definir que tecnologia assistiva é

uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (p. 2)

⁴⁹ CAT - Comitê de Ajudas Técnicas. Ata da Reunião VII, de dezembro de 2007 do Comitê de Ajudas Técnicas. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (CORDE/SEDH/PR), 2007. Disponível em: <<http://www.mj.gov.br/corde/comite.asp>> Acesso em: 16 set. 2009.

É uma tecnologia que tem como objetivo, principalmente, ser usado como instrumento de apoio pelo docente ou discente no processo de ensino/aprendizagem do aluno que apresenta necessidade educacional especial, leve ou severa, visando sanar algumas limitações que, por vezes, distanciam o aluno do espaço escolar. É uma tecnologia que dialoga com todo o processo de construção do conhecimento do educando.

Os autores nos chamam a atenção também para o fato de que as tecnologias assistivas são um conjunto de ações que não demandam somente o uso de recurso material. É necessário que existam estratégias para que não se repitam fracassos.

As estratégias devem ter início anteriormente a prescrição ou construção do recurso, ou seja, é necessário observar a dinâmica do estudante no ambiente escolar e reconhecer suas necessidades. Por meio das informações do aluno, dos profissionais da escola e do ambiente é possível estabelecer critérios para elaborar recursos com perspectivas funcionais que atendam às necessidades específicas do aluno com deficiência e conseqüentemente diminua as taxas de abandono dos recursos de tecnologia assistiva. (p. 3)

Nos trabalhos com as tecnologias assistivas há a necessidade, antes mesmo do início do seu uso, de uma investigação sobre quais necessidades o aluno apresenta, quais são suas condições sócio-afetivas, pois cada aluno demanda um fazer e uma ação diferenciada. A observação, a investigação, a escuta do aluno, as entrevistas com o responsável do aluno e a leitura do espaço escolar pelos profissionais da educação são fortes aliados do trabalho com tais artefatos culturais. Os movimentos que precedem o uso da tecnologia devem permanecer após o início das atividades.

Dialogando com a professora Aimi Tanikawa de Oliveira (responsável pelo Núcleo de Tecnologias Assistivas da Fundação Municipal de Educação de Niterói), ficamos sabendo que as entrevistas com os responsáveis do aluno com NEE é muito importante, pois este diálogo possibilita identificar quais são os aspectos que precisam ser trabalhados em cada aluno, quais e como uma ou várias tecnologias poderão ser usadas para aprimorar e potencializar a inclusão com aprendizagem. Segundo a professora Aime Tanikawa de Oliveira,

O processo de avaliação da necessidade de tecnologia assistiva

para o aluno envolve as seguintes etapas: conhecimento do espaço escolar frequentado pelo aluno; anamnese com os responsáveis; confecções dos materiais adaptados nas oficinas de tecnologia assistiva juntamente com os professores da sala de recurso e os de apoio. (entrevista, 2013)

A importância do todo esse processo se dá pela individualidade de cada aluno, mesmo que as necessidades educacionais especiais sejam aparentemente as mesmas.

Rocha e Deliberato (2012) afirmam que é indispensável o acompanhamento do uso das tecnologias assistivas, pois o acompanhamento é que irá indicar a necessidade de novos recursos ou a modificação da forma de uso daqueles que foram escolhidos inicialmente.

Após esse outro momento de pesquisa identificamos que na escola há um uso diversificado de tecnologias assistivas e

que tudo que eu usei para a realização das atividades eram instrumentos fabricados com o objetivo de facilitar a vida dos educando e dos educadores. Tendemos a achar que as tecnologias são os computadores, *tablets*, quadros panorâmicos e, por vezes, nos esquecemos das tecnologias que já estão inseridas em nosso cotidiano. Não damos a devida atenção e o mesmo valor que um dia as mesmas tiveram. (Iolanda, 2013)

Um dos trabalhos realizados durante as ações do projeto na escola foi a reutilização de uma caixa de *desk top* para servir de suporte à construção de palavras, formando um quadro magnético, que as crianças adoraram, e que foi construído com o auxílio dos educandos.



Algumas conclusões preliminares

Podemos afirmar que o processo de inclusão de crianças especiais na escola pesquisada, em 2012, estava significativamente confuso e, não obstante a atuação da Pedagoga da escola e dos professores, a falta de estrutura espacial criava limitações bastante significativas. As crianças já diagnosticadas pelo sistema de saúde contavam com apoio institucional e tecnologias assistivas individualizadas, mas outras contavam, muitas vezes, apenas com a boa vontade dos profissionais da escola. As tecnologias que podem facilitar a inclusão estavam difusamente presentes e a falta sala de recursos e do laboratório de informática eram limitadores do trabalho docente.

Observou-se, através das atividades, das falas dos estudantes e dos diálogos com a professora de referência que os alunos tinham conhecimentos de algumas limitações apresentadas pelos colegas do grupo, mas percebeu-se haver pouca sensibilização e compreensão sobre o significado de tais limites, para os sujeitos afetados por eles, devido à falta de informações. Em relação ao espaço físico escolar, havia melhoras a serem feitas. As tecnologias assistivas estavam presentes e observou-se um movimento dos docentes se organizando para poder dominá-las e aproveitá-las para

que as crianças com necessidades educacionais especiais, bem como todas as demais, venham a ter uma escola realmente includente.

Não descobrimos neste projeto na escola nenhuma tecnologia inovadora produzida pela escola, mas descobrimos algumas que estão sendo usadas para facilitar o processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes e daqueles com NEEs como foi narrado. Foi também muito importante criar e produzir com as crianças e com a professora de referência o quadro magnético para a formação de palavras e que muito contribuiu com o grupo. Esta, cremos, foi nossa contribuição inovadora para a escola.

Com relação aos objetivos de ensino, consideramos este muito bem trabalhado por meio das atividades já explicitadas e, dialogando com a Declaração de Salamanca, chegamos à conclusão de que as escolas inclusivas e os docentes que trabalham nestas escolas precisam ter um tempo para sua formação e para dominar e criar tecnologias que possibilitem a inclusão não apenas das pessoas com NEEs, mas também daquelas que pertencem a grupos culturais diferenciados, potencializando movimentos nos quais as crianças, jovens e adultos possam aprender juntas, se sintam seguros para expressar suas dúvidas e não saberes, para que possam utilizar as novas tecnologias e as tecnologias assistivas para construir conhecimentos. Não apenas aqueles ligados aos conteúdos escolares tradicionais, mas especialmente aqueles sobre a importância da cooperação para a manutenção da vida e da dignidade humana.

Não podemos esquecer que as aprendizagens na escola devem ser diversificadas, bem como os caminhos para a avaliação dos estudantes. É indispensável que o profissional de educação, em diálogo com as políticas públicas de inclusão, contribua para assegurar uma educação de qualidade a todos, através de um currículo apropriado, com arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Este profissional não deve e não pode aceitar condições de trabalho que avilte a dignidade humana, nem a sua nem a dos estudantes. É preciso que o poder público assuma sua responsabilidade com a inclusão digna de todos na escola.

Percebemos que trabalhar criando ou recriando tecnologias na escola é

possibilitar que haja inclusão, é olhar todos os alunos como pessoas capazes de aprender para além das limitações, visto que todos temos alguma limitação, mesmo que uns mais e outros menos. As limitações podem ser utilizadas como sinalização para a geração de “artes de fazer” dos docentes, oportunizando a construção de conhecimentos pelos diversos atores sociais presentes no espaço escolar.

Sabemos que na atual perspectiva da educação inclusiva não é mais o aluno que deve se adaptar à escola, mas sim a escola que deve criar mecanismos para que o estudante seja incluído, procurando oferecer um ambiente que permita sua locomoção e a interação com todo o ambiente escolar. Nesta perspectiva o projeto também nos levou a reflexões que não estavam elencadas entre nossos objetivos, como o estudo das tecnologias assistivas e a entrevista com a professora Aimi Tanikawa de Oliveira.

Percebemos que o professor é o profissional cuja atividade está diretamente relacionada a essa inclusão e que a realização desse trabalho nos tem possibilitado um deslocamento significativo na produção de conhecimento, especialmente no que se refere às tecnologias assistivas e aos benefícios que a inclusão possibilita. Ela trás benefícios não só aos alunos com necessidades educacionais especial, mas a todos que convivem no espaço escolar.

Sabemos que já caminhamos muito e que os profissionais da educação comprometidos significam um diferencial no cotidiano escolar para que a legislação, em diálogo com as políticas públicas, se transforme em práticas reais de inclusão, superando as diversas limitações das condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas, culturais ou outras de jovens e crianças.

Referências:

AZEVEDO, Tâmara; RABINOVICH, Elaine Pedreira. “Retratos da avó na literatura infantil contemporânea de Ana Maria Machado e Ruth Rocha” . *Psicol. USP*, São Paulo, v. 23, n. 1, mar. 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642012000100011&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 22 nov. 2012.

BARBIERI, José Carlos. *Produção e transferência de tecnologia*. São Paulo: Ática, 1990.

BRANDÃO, C. R. (org.) *Repensando a pesquisa participante*. SP: Brasiliense, 1987.

BRASIL. Constituição Federal de 1988 Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes. Acesso em: 28/09/2011.

BRASIL. Declaração de Salamanca. Disponível no site <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> . Acesso em: 27/09/2011

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/ 1996.) Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes. Acesso em: 28/09/2011.

CASTRO, Karina Wagner. *Uso da mesa educacional alfabeto e suas possibilidades no processo de alfabetização*. TCC. POA, 2010. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/39543/000823369.pdf?sequence=1>. Acesso em: 18/02/2013

DAVID Leila Nívea Bruzzi & DOMINICK, Rejany dos Santos. *Ciclos Escolares e Formação de Professores*. Rio de Janeiro: WAK, 2010.

DELEUZE, Gilles, GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. V. 1.

DOMINICK, Rejany dos Santos. *Projeto de Pesquisa As “artes de fazer” a educação em ciclos: tecnologias e formação de Pedagogos II*. Universidade Federal Fluminense, Mimeo: 2012.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FURTER, Pierre. *Educação e reflexão*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1987.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

MAINARDES, Jefferson. “*Escola em ciclos no Brasil: aspectos históricos, panorama da situação atual e perspectivas para a pesquisa*”. In: DAVID, Leila Nívea B & DOMINICK, Rejany dos S. (org). *Ciclos escolares e formação de professores*. RJ: Wak Ed, 2010.

MEC – BRASIL. *Tecnologia na escola*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/2sf.pdf>. Acesso em 05/03/2013.

MEC – BRASIL. *Declaração de Salamanca*. Disponível no site <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> . Acesso em: 27/09/2011.

THIOLLENT, M. *Pesquisa-ação nas organizações*. S.P: Ed. Atlas S.A, 1997.

RENNÓ, Regina; OTERO, Regina. *Ninguém é igual a ninguém: o lúdico no conhecimento do ser*. São

Paulo: Ed. do Brasil., 1994.

ROSA, Sonia. *Menino Nito: então homem chora ou não?.R.J:* Editora Pallas, 2002.

ROCHA, Aila Narene Dahwache Criado; DELIBERATO, Débora. “Tecnologia assistiva para a criança com paralisia cerebral na escola: identificação das necessidades”. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v.18, n.1, mar.2012. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382012000100006>. Acesso em 13 mar. 2013.

Anexos

Niterói, 13 de setembro de 2012.

Placa uma redação sobre inclusão

Eu aprendi a lala da china mudo eu também aprendi
aquela mudo ai se eu te pago tudo mudo

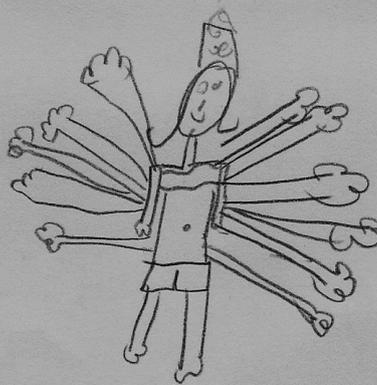
A lala e para Agos eu também se que os cadeirantes
dançando com seu pai eu achei a dança da
china muito legal eu aprendi tudo e foi legal

Ritirado, 13 de setembro de 2012

Nome: _____

Redação sobre inclusão

Eu acredito que a inclusão é aquela que tem que aceitar todos
segundo a sua capacidade todos os deficientes nos locais com deficiência
que não tem um lugar como pessoas os que não
tem os dois mãos os dois pernas tem vários tipos
de deficientes na sociedade.



Faça uma redação sobre a inclusão

43/09/12

Eu entendi que inclusão é uma parte muito boa e o governo tem deixado as crianças que tem problema e dificuldade. Eu fiquei muito feliz por isso porque eu já estudei em uma escola que aceitava eu e adorei estudar lá e o nome dela era Opada. Eu também adorei estudar esta matéria muito legal no dia que eu aprendi que isso é muito bom e um sentimento tão bom. gostaria que aqui na escola fizessem um curso sobre essas coisas muito legal e sensacional eu agradeceria muito a tia minha e o governo. E a Deus eu nunca esqueceri os meus amigos com problemas. Eu acho muito bonito essas coisas tão bonita gostaria que um dia fizessem uma festa aqui e gostaria que todos me ajudasse a realizar esse sonho.