

Letra

o jornal do alfabetizador

MALA DIRETA
POSTAL
9912240297 DR MG
CEALE/UFMG



ISSN 1808-0650



Belo Horizonte, outubro/novembro de 2012 - Ano 8 - n°32

8 Inclusão

O processo de inclusão depende da existência de professores que saibam conduzir o processo de aprendizagem



5 Desigualdade social

As hierarquias na escola

6 Aulas de gramática

Menos memorização e mais vida real

12 Entrevista: Carlos Alberto Faraco

“Defendo o caminho econômico para introduzir o sistema gráfico: começar por aquilo que é regular e, progressivamente, introduzir as estruturas mais complexas”

Conhecer para incluir, refletir para atuar



ISABEL CRISTINA FRADE E GILCINEI CARVALHO - professores da Faculdade de Educação da UFMG, pesquisadores do Ceale e editores pedagógicos do Letra A

A inclusão de alunos portadores de deficiência em classes regulares, defendida nas políticas atuais, deixa a educação especial em outro patamar: tem-se o desafio de promover a convivência com a diversidade dos modos de aprender e de ser na escola regular. As propostas curriculares e os modos de organização escolar já estão, de certa forma, sensíveis ao tema da diversidade. A presença do tema, no entanto, não é fator suficiente para concluir que há consensos nas políticas de implementação de ações que consideram a diversidade como elemento constitutivo também das situações escolares.

A efetivação de uma política de inclusão não se faz sem conhecimento e, cada vez mais, a expressão "conhecer para incluir", que dá título ao nosso Em Destaque, precisa ser praticada. Se nas escolas de educação especial os professores eram formados com um conhecimento especializado, não é porque essa modalidade de organização cede lugar à inclusão de alunos em classes regulares que a especialização deixa de existir. A professora Maria Madalena, apresentada em nosso Perfil, mostra que seus investimentos em formação continuada não param e suas intervenções qualificadas certamente dependem dessa formação e não apenas do desejo de ajudar.

Os diferentes atores que trabalham com essa inclusão, entrevistados pelo *Letra A*, mostram que há especificidades nos tipos de intervenção e de aprendizagem, conforme a natureza da deficiência. As instituições e professores brasileiros que fazem a inclusão não podem ficar no amadorismo e na boa vontade. Há materiais específicos, há modos de aprender que precisam ser compreendidos. Há, principalmente, a necessidade de se criar, nos espaços escolares, equipes de apoio. Os depoimentos de pesquisadores e professores especializados no tema mostram igualmente que o exercício de se trabalhar com diferentes percepções ajuda a repensar que tipo de linguagem é privilegiado no espaço escolar e quais linguagens devem ser incorporadas com o objetivo de se aguçar outros sentidos.

No entanto, a inclusão em escolas regulares não se faz sem debates e sem propostas de outras vias alternativas. Na educação de surdos, por exemplo, há propostas bem específicas, uma vez que a defesa de uma escola diferenciada se baseia em perspectivas culturais: os surdos defendem uma escola de surdos por questões culturais, com argumentos de que há modos de aprender constituídos de outras linguagens e de outros processos comunicativos. É uma política de afirmação cultural que informa a defesa de que é preciso que os surdos se integrem numa comunidade, aprendendo desde os primeiros anos a linguagem de surdos e seus modos de pensar o mundo. Uma escola regular não seria, nesse sentido, o melhor lugar para exercitar aprendizados na língua materna dos surdos.

Assim, ainda existem escolas "específicas" e, em alguns casos, não se trata de uma adequação futura à política de inclusão em escolas regulares, mas de posições diferentes, empreendidas legitimamente não apenas pela política educacional ou pelos professores, mas pela própria comunidade de surdos.

Mas, a inclusão social deve ser feita com uma abordagem mais ampliada. Por isso, o tema das desigualdades e seus reflexos na sala de aula está presente em qualquer discussão sobre políticas de ensino, exatamente porque não há escola neutra. Nosso entrevistado, Carlos Alberto Faraco, nos mostra que é preciso uma atenção diferenciada da escola aos alunos que são excluídos da cultura escrita, porque a escola é uma instituição grafocêntrica que promove determinados usos e funções para essa modalidade. No processo de aprendizagem da leitura e da escrita verifica-se que, tanto nos aspectos macro quanto microestruturais, haverá mecanismos que marcam os valores sociais atribuídos às formas lingüísticas, o que vai exigir a construção permanente de uma política de ensino da língua que seja pautada por ações de inclusão e não de exclusão.

Desejamos uma boa leitura!

Isabel Frade e Gilcinei Carvalho

Assine o Letra A

Para assinar o *Letra A*, basta enviar e-mail para assinaturajornal@fae.ufmg.br ou ligar para (31) 3409 5334. Qualquer pessoa, escola ou empresa pode assinar o jornal, presentear um amigo ou doar a uma instituição!

Assinatura anual (4 exemplares)	R\$ 15
Exemplar avulso	R\$ 5
Pecote de 50 assinaturas	R\$ 12 (cada)



O jornal *Letra A* é uma publicação trimestral produzida pelo Ceale desde 2005. Seu principal objetivo é oferecer aos educadores o acesso permanente a materiais que alimentem seu processo de formação e que os mobilizem para responder aos desafios da alfabetização e do letramento.

ENVIE SUAS CRÍTICAS E COMENTÁRIOS À EQUIPE DO LETRA A. ESCREVA PARA JORNALISMOCEALE@FAE.UFMG.BR OU LIGUE (31) 3409-5334.

EXPEDIENTE

Reitor da UFMG: Clélio Campolona Diniz | Vice-reitora da UFMG: Rocksane de Carvalho Norton | Pró-reitora de Extensão: Efigênia Ferreira e Ferreira | Pró-reitora adjunta de Extensão: Maria das Dores Pimentel Nogueira

Diretora da FaE: Samira Zaidan | Vice-diretora da FaE: Maria Cristina Soares Gouvêa | Diretora do Ceale: Maria Zélia Versiani Machado | Vice-diretora do Ceale: Isabel Cristina Frade

Editores Pedagógicos: Gilcinei Carvalho e Isabel Cristina Frade | Editores de Jornalismo: Cecília Lana (13409/MG) e Vicente Cardoso Jr. | Projeto Gráfico: Marco Severo | Diagramação: Daniella Salles | Ilustrações: Daniella Salles

Reportagem: Bianca Martimiano, Cecília Lana, Daniela Souza, Júlia Pelinson, Lorena Calonge e Vicente Cardoso Jr. | Revisão: Lúcia Helena Junqueira

O Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) é um órgão complementar da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais. Av. Antônio Carlos, 6627 - Campus Pampulha - CEP 31 270 901 Belo Horizonte - MG Telefones (31) 3409 6211/ 3409 5334 Fax: (31) 3409 5335 - www.ceale.fae.ufmg.br



Tecnologias digitais na escola ou informática em laboratório?



ANA ELISA RIBEIRO - Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais e professora do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

"Informática em laboratório" faz lembrar uma sala grande, no subsolo do prédio escolar, com ar-condicionado ligado, um funcionário para vigiar os usuários e uma lista de proibições colada na porta. Mas tudo isso pode não ser verdade. Deve haver laboratórios simpáticos, com funcionários sorridentes e um ar-condicionado mais ameno. Numa escola de ensino básico onde dei aulas, o laboratório era dentro da biblioteca. E, de vez em quando, ele ficava em manutenção e as turmas entravam em

desespero: como fazer pesquisa sem internet? Pânico geral entre os adolescentes que precisavam ser apresentados aos livros e às obras de referência. É como trocar um tipo de letramento por outro. Compensa?

Já "tecnologias digitais na escola" me faz lembrar a chegada de computadores nas salas de aula, mas talvez também uma preocupação dos diretores e coordenadores em relação ao espaço onde essas máquinas ficariam. Sua conservação, sua manutenção, seu uso, sua serventia, tudo questão para reuniões dedicadas. Mesmo tendo mais simpatia por esta expressão do que pela outra [a dos laboratórios], fico desconfiada de que podem ser a mesma coisa, quando se chega lá na escola para olhar. Ainda me parece um objeto meio alienígena no ambiente.

Informática é diferente de computador, que é diferente de letramento digital. Letramento é prática social, então a gente já pensa nas coisas que as pessoas fazem com os dispositivos que aprendem a usar, queira a escola ou não; aliás, esteja a escola lidando com eles ou não. Se pensarmos o computador de maneira ampla, cada garoto ou garota que tem celular, especialmente os modelos mais espertos (*smart*, certo?), porta um minicomputador, às vezes com internet e tudo. Mas se pensarmos no desktop, no PC (*personal computer*), aquele com torre (ou gabinete), teclado, mouse e monitor (ou tela), de fato, nosso universo fica reduzido às salas climatizadas que as instituições, carinhosamente, arranjam para introduzir a "informática na escola".

Interessante mesmo é o letramento digital, algo que se aprende dentro ou fora da escola, mas que a escola pode empregar como um dos meios, modos, ferramentas ou modalidades de fazer as pessoas aprenderem coisas, inclusive criando espaços virtuais sem muros e sirenes.



JULIO ARAUJO - Professor e pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Linguística do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal do Ceará

Os computadores entraram na educação básica brasileira na década de 1980, por decisão do governo, que queria trazer à escola um ar de modernidade. Portanto, há mais de três décadas discutimos a inserção do computador na escola brasileira e ainda não compreendemos o que queremos com essa ferramenta. Uma maneira encontrada para trazer os computadores para a escola foi reunindo-os nos chamados laboratórios de informática. A escola que tivesse um laboratório de informática era uma instituição moderna. A crença era de que os alunos que tivessem a oportunidade de entrar nessa salinha mágica passariam ao status de seres dotados de uma capacidade cognitiva superior. E o professor que soubesse fazer aulas diferentes nesse espaço promoveria uma revolução cultural.

Pois bem, vieram os computadores, vieram os laboratórios e parece que quase nada mudou na aprendizagem dos alunos. Acredito que o laboratório não seja o lugar mais adequado para explorar as potencialidades dos estudantes em relação aos letramentos digitais. O ensino voltado para a língua materna, por exemplo, não necessita tanto de laboratórios de informática. Mas agora estão pregando por aí que "tablets substituem livros" e isso é tão perigoso como o sonho dourado de que os laboratórios de informática salvariam a escola do atraso.

Acredito que as telas digitais, sejam de *laptops*, *smartphones* ou *tablets*, devem mesmo sair dos laboratórios de informática e entrar na sala de aula, mas elas não podem substituir livros e nem garantir aprendizagem. O laboratório de informática parece alimentar a ilusão de que, se os docentes usassem mais esse espaço escolar, não apenas suas aulas seriam mais interessantes, como também todos os seus alunos aprenderiam mais. O fato é que todos querem aprender, mas não querem passar pelas fases da aprendizagem que exigem renúncia e disciplina. A tecnologia digital não pode ser encarada apenas como algo que facilita a aprendizagem, mas, sobretudo, como ferramenta pedagógica séria que, para além de facilitar, também media esse processo.

DICIONÁRIO da ALFABETIZAÇÃO

Sílaba

De maneira bem sintética, a sílaba pode ser definida como uma unidade sonora da língua maior do que o som e menor do que a palavra. As sílabas são constituídas por consoantes e vogais, sendo, às vezes, só por vogais, como a sílaba inicial da palavra *abelha*.

As disciplinas de fonética e fonologia da área de Linguística é que se ocupam do estudo da sílaba. Para o professor alfabetizador ou de língua portuguesa, essas disciplinas apresentam importantes achados. Um deles é a noção de que tendemos a pronunciar uma palavra com mais facilidade, de modo silabado (exemplo, *me-ni-no*) do que de som a som (exemplo, *m-e-n-i-n-o*). No processo de alfabetização, a anterioridade do nível silábico de escrita

(no qual o aprendiz grafa uma letra para cada sílaba) sobre o nível alfabético (no qual o aprendiz grafa uma letra para cada som/fonema) se apoia na nossa maior facilidade de "manipulação sonora" com a sílaba do que com o som.

Outro achado relevante das disciplinas citadas para o ensino da língua escrita é quanto aos diferentes tipos de sílabas. No caso do português, há sílabas que são constituídas da estrutura "consoante-vogal", a chamada sílaba CV, como as sílabas da palavra *sala* (*sa-la*, que apresenta duas sílabas CV). Contudo, há outras estruturas silábicas possíveis na nossa língua: V (*u-va*), VC (*es-co-la*), CVC (*car-ta*), CCV (*pra-to*), CCVC (*cris-tal*), CVCC (*pers-pec-ti-va*). Estudos apontam a sílaba CV como

sendo a mais frequente na língua portuguesa, motivo pelo qual os alfabetizados tenderiam a aprender primeiro esse padrão silábico, generalizando-o na escrita de palavras como: *peda* (pedra), *pota* (porta) e *secola* (escola).

Outro ponto importante para o ensino da língua escrita é a consideração da sílaba na fala e na escrita. Se, do ponto de vista da escrita, a palavra *cha-ve* apresenta uma sílaba CCV e outra CV, do ponto de vista da fala, apresenta duas sílabas CV, tendo em vista que é pronunciada como *xa-vi* na maior parte do país. Assim, o professor alfabetizador e de língua portuguesa precisa saber que essa diferença entre a fala e a escrita de sílabas de palavras pode interferir no processo de aprendizagem da escrita.



RAQUEL MARCIA FONTES MARTINS - Doutora e mestre em Linguística pela Fale/UFMG e professora do curso de Letras da Universidade Federal de Lavras



Da cozinha, de casa, da rua...

O dia a dia das crianças foi o ponto de partida para a alfabetização

por Bianca Martimiano

Na turma de 2º ano da Escola Estadual Professor João Caetano da Rocha, localizada em Itápolis (SP), receitas, recados e notícias foram alguns dos exemplos que a professora Milca Luiza Toyne dos Santos retirou do cotidiano de seus alunos para ensiná-los a ler e escrever. O planejamento partiu de exemplos familiares para ensinar a função social da escrita e teve como foco a construção de competências de leitor. Por esse projeto, a educadora recebeu em 2009 o prêmio Professor Nota Dez, da Fundação Vitor Civita. "Comparando com o que acontecia quando os alunos eram ensinados através da silabação e da memorização, a produção de textos através do novo ensino é muito mais rica", destaca.

Segundo Milca, muitos estudantes tinham pouco contato com a leitura e a escrita em casa, pois a maioria dos pais não havia terminado o Ensino Fundamental. Para contornar o problema, Milca sorteava, semanalmente, duas pastas com revistas, jornais, livros de contos de fadas, romances, fábulas e gibis. O aluno sorteado tinha uma semana para ler os textos e, ao final, indicava aos colegas aquele que considerasse o melhor. "Os pais tiveram mais condições de se aproximar do filho, ler com ele e para ele", comenta Milca.

Diante do interesse das crianças pelas comidas típicas da festa junina, Milca criou uma série de atividades envolvendo receitas. A professora apresentou as características desse gênero textual a partir de pratos indicados pelas mães dos alunos. Com essa ação, buscou, mais uma vez, relacionar a atividade com o cotidiano dos pequenos, que reuniram as receitas de que mais gostavam em um livro entregue a uma cozinheira da escola.

PARTICIPE! ENVIE SEU CLASSIFICADO.

Se você é um professor alfabetizador e realizou recentemente um trabalho interessante com ensino da leitura e da escrita em escolas públicas de qualquer lugar do Brasil, entre em contato! Sua experiência pode aparecer na próxima edição do *Letra A!*

Mande um breve relato da proposta e dos resultados alcançados para jornalismoceale@fae.ufmg.br. Envie também o número de telefone pessoal e o da sua escola.

O Chapeuzinho da turma

Reescrita de clássico da literatura infantil leva prêmio e melhora rendimento dos alunos

por Júlia Pelinson

Chapeuzinho Vermelho foi a história escolhida pela professora Cátia Elaine Nicolachick, da Escola Municipal Ayrton Senna, em Itapoá (SC), para um projeto de reescrita e revisão com seus alunos do 1º ano do Ensino Fundamental. No início do ano, apenas um aluno estava alfabetizado, e, ao final do projeto, todos escreveram sua própria versão do conto — com direito até a uma tarde de autógrafos. Por essa iniciativa, Cátia ganhou o prêmio Educador Nota 10 (2011).

Inicialmente, a professora buscou familiarizar as crianças com as diversas versões do conto, como a do francês Perrault e a dos Irmãos Grimm. Cátia explica que "o contato com essas obras trouxe diferentes perspectivas para uma mesma história, o que desenvolveu a criatividade e o senso crítico das crianças". Uma atividade complementar acompanhou a leitura de cada versão, como a confecção de chapéus semelhantes ao da Chapeuzinho Amarelo, personagem de Chico Buarque. Já a versão de Guimarães Rosa, *Fita Verde no Cabelo*, exigiu um trabalho mais profundo de análise textual, que teve como exercício o grifo de expressões desconhecidas, a pesquisa por seus significados e a troca por sinônimos conhecidos.



Ilustração do livro produzido pela turma do 1º ano da professora Cátia Nicolachick

Após as leituras e atividades complementares, o segundo passo foi a reescrita, em duplas, da versão escolhida pela turma: *Chapeuzinho Preto*, de José Torero e Marcus Aurelius. No processo de revisão, além das correções ortográficas, o objetivo era mostrar que uma história deve ter início, meio e fim. Assim, Cátia pediu que os alunos identificassem informações que faltavam em seus enredos e completassem a história. A melhor versão foi votada para dar origem ao livro, ilustrado pelas próprias crianças.

Para virar notícia

Fanzine produzido em oficina é a voz dos alunos na escola

por Bianca Martimiano

Circula mensalmente pela Escola Municipal George Ricardo Salum, em Belo Horizonte, um jornal produzido pelos próprios alunos. Já são nove as edições do Fanzine Salum, produzido em oficina do Programa Escola Integrada, no contraturno escolar, com crianças de sete a onze anos. O formato fanzine foi escolhido pela simplicidade da produção e por permitir a inserção de textos variados, como poemas, histórias, músicas, desenhos e a opinião dos alunos sobre os temas abordados.

"No início, trabalhamos os gêneros textuais jornalísticos: notícia, reportagem, artigo de opinião. Levamos jornais para a sala, apresentamos exemplos, lemos e comentamos as características dos textos e seu conteúdo", relata Nayara Gabriele Santos, monitora do projeto. De acordo com a faixa etária, as crianças são divididas em turmas de 20 a 25 alunos e cada turma participa da oficina

uma vez por semana. "Não podemos exigir textos completos dos que ainda não foram alfabetizados. Por outro lado, com a oficina, esses alunos são estimulados a ter opinião própria e a aprender que é possível a mobilização social através da escrita", Nayara explica.

O Fanzine Salum é impresso e distribuído em toda a escola. Após a circulação, seu conteúdo é tema de discussão na oficina. Primeiro, os estudantes alfabetizados leem sozinhos e compartilham com a turma o que entenderam. Em seguida, é feita uma leitura conjunta e se inicia o debate sobre os assuntos pautados. Segundo Nayara, os alunos estão desenvolvendo um novo olhar sobre o jornalismo e os gêneros que ele envolve. "O jornal é feito a partir dos acontecimentos do dia a dia dos estudantes, produzido por eles mesmos, com o jeito deles. Hoje, eles são capazes de ver o jornal como a voz deles dentro da escola", conclui.



Desigualdades sociais: reflexos em sala

Para que a escola de fato iguale oportunidades, em vez de aumentar diferenças, é fundamental enxergar as hierarquias sociais que a atravessam

por Vicente Cardoso Jr.

Ao conhecer a casa de um aluno, a professora percebeu que se tratava de uma residência de cômodo único, que fazia as vezes de quarto, sala e cozinha e não tinha lugares próprios para guardar roupas e outros objetos. A partir desse momento, refletiu sobre como era mais difícil para aquela criança ter um caderno "organizado", uma vez que o padrão de organização que a escola adota e exige é muito distante de seu dia a dia.

Quem conta o caso é a professora da Faculdade de Educação da UFMG Tânia Resende, para quem o exemplo ilustra bem como a condição social tem influência determinante sobre o desempenho escolar, até mesmo nas práticas e valores familiares mais sutis. "Algumas vezes aquilo que chamamos de desmotivação da criança em relação à escola é a expressão da distância que ela percebe entre o seu mundo, as suas possibilidades, e o mundo da escola, as exigências que ela faz", afirma Tânia, que integra o Observatório Sociológico Família-Escola.

Pesquisas em diferentes países mostram que as vantagens dos alunos de classes sociais mais favorecidas provêm de sua "maior familiaridade com o universo escolar, seu funcionamento e suas regras, graças ao grau de escolaridade de seus pais", como avalia a professora da Universidade de São Paulo Graziela Perosa.

O currículo escolar também seleciona padrões sociais de comportamento, de linguagem e de pensamento que, na maioria das vezes, correspondem aos das classes mais favorecidas. Para Tânia Resende, a situação não deve ser vista apenas pelo viés da imposição, mas também como possibilidade de acesso. "A escola impõe, sim, um padrão linguístico que, em geral, é o das classes mais favorecidas. Mas interessa a todos o acesso a esse padrão, justamente por ser socialmente dominante, e a escola é a instituição encarregada de promover esse acesso", ressalta. O cuidado deve estar na forma de transmissão desses padrões dominantes, que deve buscar a valorização da diversidade e o posicionamento perante as desigualdades sociais.

Universalizar a qualidade

Antes da universalização da educação pública, sua qualidade era considerada condição natural, uma vez que o acesso se restringia às classes média e alta. Nos anos 1960, nos países do hemisfério norte, e nos anos 1970 e 1980, na América Latina, teve início um processo de maior inclusão das camadas sociais mais baixas no ensino público. "A partir desse momento, a diversidade social passa a ter sobre a escola um peso que não tinha anteriormente, e o desafio passa a ser universalizar a qualidade", destaca a cientista social Maria Lígia Barbosa, professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Para Maria Lígia, as respostas que a escola teve de buscar frente a esse novo contexto não indicaram o paternalismo ou a necessidade de uma reinvenção da educação. Em pesquisa realizada em 24 escolas de Belo Horizonte, a cientista social verificou características comuns entre as instituições onde os alunos em condições mais vulneráveis (mais pobres e com mães menos escolarizadas) obtinham melhores notas. Segundo a pesquisadora, a existência de um projeto político-pedagógico mais voltado para o aprendizado, e não para questões de cidadania, por exemplo, fazia grande diferença. Também era melhor o desempenho nas escolas em que era maior o tempo da aula dedicado efetivamente ao ensino – e não à organização da turma ou à resolução de outros problemas.



Pierre Bourdieu

Quando o acesso à educação pública se universaliza na França, nos anos 1960, a imagem funcionalista de uma escola neutra e democrática começa a ruir. Um marco para o pensamento e a prática pedagógica a partir desse momento são os escritos do filósofo e sociólogo francês Pierre Bourdieu, que contesta essa instituição escolar supostamente capaz de preparar e avaliar igualmente seus alunos com base em critérios objetivos. A ideia de capital social e cultural aplicada à educação – bagagem que os indivíduos levariam consigo em níveis desiguais para a experiência escolar – é uma das bases para a teoria de Bourdieu da escola como reprodutora e legitimadora das desigualdades sociais.

Proatividade e confiança

A polarização entre redes públicas e privadas é o primeiro nível em que a desigualdade social se manifesta no sistema de ensino brasileiro. Mas parar a reflexão por aí impede de enxergar outras hierarquias que perpassam a educação no país: escolas centrais x periféricas; turmas fortes x turmas fracas; além de inúmeras implicações nas relações entre professor e aluno e dos estudantes entre si. Segundo Tânia Resende, para perceber que a desigualdade social tem sido um fator de tensão em sala, "o professor deve estar atento à linguagem dos alunos, a suas formas de se apresentar, ao modo como se referem uns aos outros, aos grupos que se formam na sala de aula e à maneira como eles se relacionam".

No entanto, não é preciso esperar a manifestação de alguma tensão para abordá-la: melhor é agir proativamente. "É importante criar um ambiente de colaboração e respeito, por meio do estabelecimento de regras e combinados, pelo uso de dinâmicas e até mesmo pelo trabalho de conteúdos que possam desenvolver essas atitudes", detalha a pedagoga. Em projetos coletivos, a colaboração de cada um, para além de suas condições sociais, pode ser ressaltada. Quando ocorre um problema específico, como um ato discriminatório, por exemplo, a discussão a respeito do caso e sua resolução podem ocorrer por meio de assembleia ou mesmo por conversas individuais ou em pequenos grupos.

Quando a condição social prejudica o desempenho escolar, uma postura bastante relacionada à melhoria de rendimento é a confiança que o professor demonstra para o estudante. "O aluno vê muito bem aquilo que o professor enxerga nele. Portanto, é importante perceber o aluno sempre de uma forma positiva, mas com honestidade", propõe Maria Lígia Barbosa.

Para entender, não é preciso decorar

Memorizar tipos de sujeito e predicado ou compreender como eles se combinam no funcionamento da língua? A segunda proposta se mostra mais importante para formar bons leitores e escritores

por Daniela Souza



Por que escrevemos assim?

"Pão ou pães, é questão de opiniões." Não basta ter decorado que o plural de 'opinião' termina com 'ões' – e não com 'ães' – para alcançar a complexidade da frase de Guimarães Rosa. Antes de aprender regras e nomenclaturas, é preciso entender o funcionamento da língua para se tornar um usuário competente. Afinal, qual leitura é mais rica: pensar que o autor de *Grande Sertão: Veredas* escreveu "errado" ou refletir sobre a condição viva e subjetiva da língua?

A partir do final da década de 1990, por recomendação do Ministério da Educação, as aulas de gramática deveriam se voltar para a reflexão linguística. Ou seja, apresentar aos alunos a língua em seu funcionamento, provocando hipóteses sobre sua estrutura e afastando as metodologias retrógradas de memorização. "A grande desvantagem do estudo gramatical a partir de palavras e de frases soltas é que ele não possibilita ao aluno apreender a língua em seus usos reais", explica a professora e pesquisadora da Universidade Estadual do Ceará Maria Irandé Antunes.

Na turma de 3º ano da Escola Municipal Sônia Maria Coimbra Kenski, em Curitiba, a questão "pão ou pães" também ganhou espaço, numa abordagem voltada para o entendimento da representação de quantidade. "Em atividades de reescrita de frases para o plural, peço às crianças que desenhem as variações da frase. Quando desenharam o significado de 'O pão está sobre a mesa', 'Os pães estão sobre a mesa' e 'Os pães estão sobre as mesas', os alunos descobrem que, ao escolher as palavras que vão para o plural, definem o sentido da frase", explica a professora Elaine Helwig Braz. Aprendendo primeiro por que e quando usar o singular e o plural, a assimilação das regras para variação de número fará mais sentido.

A reflexão linguística deve começar na educação infantil, quando, nas rodas de leitura, as crianças podem, por exemplo, conversar sobre "por que certo personagem se expressou de determinada maneira". "Ainda nessa etapa, ao produzirem um texto coletivo, como um relato ou um convite, os alunos têm a oportunidade de discutir sobre a melhor forma de escrever o que querem dizer e, com isso, estão praticando análise linguística", explica o professor e pesquisador da Universidade Federal de Pernambuco Artur Gomes de Moraes

Um dos meios de promover a análise da língua é o ensino contextualizado de gramática. Na Escola Municipal Coronel Pedro Vieira de Freitas, em Lagoa Santa (MG), a professora Andréia Laice estimula a reflexão pelo confronto de palavras e expressões, que ganham sentido no contexto a que pertencem. Ao analisar um texto com a turma, por exemplo, a professora propõe trocas de verbos ou de tempos verbais e pergunta aos alunos: "qual dessas palavras se encaixa melhor?"; "por que esta palavra é mais adequada que a outra?". "Esperamos que o aluno compreenda por que usar 'nós vamos' ou 'nós iríamos' em uma frase, sem ter que fazê-lo decorar a nomenclatura 'conjugação verbal'", explica Andréia.

A base da abordagem contextualizada é colocar os estudantes diante de textos. Para a educadora Eliana Pereira de Araújo e Silva, da Escola Municipal Dona Marucas, em Lagoa Santa, a gramática só tem serventia para a criança, se a ajudar a escrever melhor e a compreender o que lê. "A partir da correção textual das produções dos alunos, tento fazê-los refletir sobre o que escreveram e os instigo a melhorar concordâncias inadequadas, por exemplo. Esse trabalho também me permite sugerir que os alunos reorganizem ou substituam palavras, pensando em contextos diferentes", explica Eliana.

Explorando os sentidos

Textos que circulam socialmente, em jornais, revistas, outdoors, panfletos, avisos, publicidades e tantos outros, podem ser excelentes materiais para se analisar "a língua acontecendo". "O que não se deve fazer é usar os textos e manter o ensino fragmentado, pedindo às crianças que formem frases a partir de palavras soltas, ou limitem-se a identificar a função sintática de uma palavra ou de uma oração, por exemplo. Os alunos devem estar atentos aos efeitos de sentido", defende Irandé Antunes.

Ao ensinar artigos, por exemplo, o professor deve levar em conta o contexto da frase, e não apenas as regras para uso dessa classe de palavras. "Quando dizemos 'Bethania é a cantora' ou 'Tudo bem, sua furadeira é boa, mas não é uma Brastemp', esses artigos cumprem funções que apenas a definição [artigo definido ou indefinido] não nos permite enxergar", aponta o pesquisador Artur Moraes.

Pensando em promover o entendimento das regras, sem isolar conteúdos, a educadora Elaine Braz instiga reflexões usando frases de textos, no ensino de pontuação. "Em algumas atividades, mudo vírgulas de lugar e pergunto para as crianças se o significado da frase é o mesmo. É um exercício que trabalha uma unidade menor que o texto, mas que faz muita diferença para o entendimento do todo", relata a professora.

Literatura antes da alfabetização

Livros recomendados para a educação infantil trazem tipografia clara, ilustração original e até mecanismos de segurança como características, mas não devem ser reduzidos a uma ferramenta para alfabetizar

por Júlia Pelinson

Crianças na faixa de quatro e cinco anos já estão envolvidas no processo de letramento, e o ideal é que seu contato com a literatura aumente. Ao escolher exemplares para começar a ler com os pequenos, pais e professores devem observar características que favoreçam o manuseio, além do viés pedagógico das obras. Em relação ao texto e à parte gráfica, a diversidade é fundamental nesse momento de inserção no mundo da literatura.

A cada ano, o Programa Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE) analisa os lançamentos do mercado editorial e distribui os melhor avaliados nas escolas públicas brasileiras, tendo as qualidades temática, textual e gráfica como os três eixos de avaliação. Os mesmos critérios são estabelecidos pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) para sua premiação anual, que também contempla obras indicadas para a faixa de quatro e cinco anos.

Os temas geralmente abarcam o cotidiano das crianças – escola, parque, zoológico e casa da avó são cenários recorrentes –, e também exploram a grande abertura do imaginário infantil. Mestre em Literatura Comparada pela Universidade de São Paulo e ex-votante da FNLIJ, a escritora Ninfa Parreiras explica: "Nessa fase, a criança ainda não sabe discernir o que é realidade do que não é. O fantástico a encanta, está muito presente em suas brincadeiras e, por isso, encontra lugar nos livros."

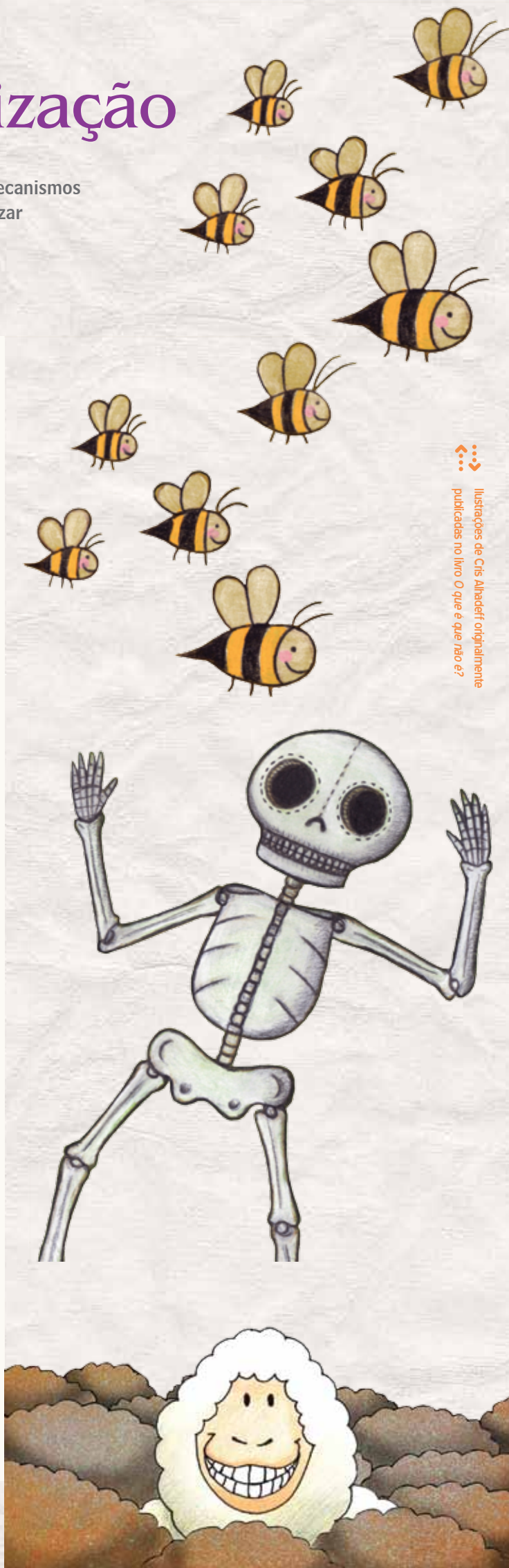
Coordenadora do PNBE desde 2006 e votante da FNLIJ desde 1997, Maria Aparecida Paiva destaca que não há temas proibidos: "A criança vive situações delicadas que precisam ser enfrentadas pela literatura – o medo, a morte, o abandono, a separação. Esses assuntos não devem ser considerados impróprios." O importante é que a abordagem não seja chocante. *Dez saczinhos*, de Tatiana Belinky, por exemplo, possui sequências de morte por envenenamento, infecção e até inanção, mas o modo delicado e divertido de narrar dá leveza à história. Ainda em relação à abordagem, não são recomendadas obras que estimulem, mesmo que sutilmente, algum tipo de preconceito ou moralismo.

Visto que as crianças de quatro e cinco anos ainda estão em fase anterior à alfabetização formal, outras características que qualificam o texto são frases curtas e jogos de palavras. Escrito por César Cardoso e ilustrado por Cris Alhadef, *O que é que não é?* instiga a criança a desvendar suas adivinhas e tem as rimas como recurso

expressivo. Legibilidade também é indispensável: em *O que é que não é?*, o texto escrito vem destacado em faixas que se sobrepõem às ilustrações, o que evita que se confunda com as imagens. Enquanto se recomenda o uso de letras e espaçamentos maiores, não há um estilo ideal de fonte: caixa alta ou baixa, cursiva ou de fôrma, a variedade é o melhor, uma vez que os pequenos se deparam com diversas tipografias no dia a dia. *Vida de Cão*, de Andréa Daher com ilustração de Zaven Pare, possui um suporte textual capaz de apresentar essa diversidade ao pequeno leitor. Mestranda em Educação e Linguagem pela UFMG, Fernanda Rolfs afirma que "essa é uma época em que a criança está descobrindo para que serve a escrita e *Vida de Cão* tem um fundo que mostra o uso social dessa linguagem. É repleto de bilhetes, jornais, notas fiscais e tantos outros papéis usados no cotidiano."

As avaliações do PNBE e da FNLIJ para o trabalho gráfico envolvem da materialidade à relação ilustração-texto. Seja desenho, pintura, colagem ou fotografia, a imagem precisa dialogar bem com o escrito, o que não significa ser sua representação literal. Pelo contrário, são muito valorizadas ilustrações que ampliem as referências do texto verbal. Além disso, há os livros só de imagens, que são tão ricos para a formação da criança quanto os demais, pois também possuem estrutura narrativa e estimulam o desenvolvimento da linguagem não verbal. *Bééé*, de Marcelo Moreira, exige a observação das expressões faciais para compreender o sentimento dos personagens e a percepção de causa e efeito.

Como toda boa literatura, a indicada para crianças de quatro e cinco anos não parte de uma fórmula: características diferentes conformam cada livro para fazer dele uma boa leitura. E é equivocado pensar em uma instrumentalização das obras, apenas pelo fato de que as crianças nessa faixa etária, geralmente, ainda não leem. De acordo com Maria Aparecida Paiva, "a experiência literária só não deve ser reduzida a uma ferramenta de alfabetização". A secretária-geral da FNLIJ, Elizabeth Serra, é da mesma opinião: "Não vejo a literatura como um auxílio ao letramento, mas como parte integrante desse processo." Portanto, quanto menos se restringir as possibilidades de leitura, mais os livros infantis podem auxiliar no processo de aquisição da língua escrita.



Ilustrações de Cris Alhadef originalmente publicadas no livro *O que é que não é?*

Ilustração de Marcelo Moreira originalmente publicada no livro *Bééé*.

Conhecer para incluir

Para favorecer o aprendizado dos alunos especiais, o professor precisa conhecer os possíveis comprometimentos cognitivos decorrentes de cada tipo de deficiência e saber como agir em cada caso

por Lorena Calonge

O jornalista Bruno Pinheiro, hoje com 26 anos, nasceu cego e aprendeu o sistema de leitura e escrita em braille em casa, com a mãe. Depois de alfabetizado, Bruno frequentou instituições de ensino da rede regular. Como os professores não dominavam o braille, a mãe do aluno precisava acompanhar as aulas e fazer um verdadeiro trabalho de tradução: transcrevia tudo o que era passado no quadro para a linguagem em alto relevo e, depois, passava os deveres do filho do braille para a tinta, para que o professor os corrigisse. "Em toda minha vida escolar, tive apenas uma professora que realmente aprendeu braille", conta Bruno Pinheiro. Segundo ele, foram poucos os educadores que se preocuparam em adaptar as atividades escolares às suas necessidades.

Mesmo enfrentando essas dificuldades, a família de Bruno preferiu mantê-lo na rede regular de ensino. Decisão acertada, na opinião do coordenador do Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Cláudio Baptista. "Manter uma criança em um espaço físico que não ofereça o mesmo grau de estimulação que uma escola regular não vai fazer com que essa criança qualifique seu modo de interagir, de pensar, de atuar em grupo", defende o especialista. Para ele, o fato de as escolas especiais não serem obrigadas a oferecer um trabalho curricular que leve as crianças a mostrarem que estão aprendendo tende a transformar essas instituições em ambientes pouco estimulantes.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, lançada pelo MEC em 2008, traduz a opinião de Cláudio Baptista. Apesar de não prever a extinção das escolas de Educação Especial, a lei recomenda que os sistemas de ensino se organizem para que qualquer aluno possa estudar em turmas regulares e tenha acesso ao atendimento educacional

especializado no contraturno do período escolar, se for necessário. No entanto, a legislação sozinha não garante de forma efetiva a inclusão de alunos com deficiência nas turmas regulares: "A proposta de inclusão não é apenas uma reformulação legal. Ela exige tempo e reorganização. É preciso que ocorram mudanças tanto na mentalidade das pessoas, como nas práticas educativas", afirma Cláudio Baptista. Para a efetivação de práticas educativas significativas, é preciso que os professores tenham formação específica para atender aos alunos especiais. Isso significa que precisam conhecer melhor as limitações envolvidas em cada tipo de deficiência para, a partir daí, conduzir a ação docente e favorecer o processo de aprendizagem.

Para a doutora em Educação pela PUC-SP e especialista em Educação Especial Adarzilse Dallabrida, os educadores precisam ser preparados não só para lecionar em turmas com alunos com necessidades especiais, mas para lidar com as diferenças de uma forma geral: "Às vezes, os professores ficam com medo até de falar sobre o aluno, porque não sabem como nomeá-lo. Muitos me perguntam: 'Posso falar deficiente, portador de deficiência, pessoa com necessidades especiais?' Eles não sabem que falar que o estudante é deficiente não é pejorativo".

Muito importante também é trabalhar com a turma como um todo, sem deixar o aluno com deficiência alheio aos processos de interação vivenciados pelo grupo. Em uma turma que tenha um aluno autista, por exemplo, uma boa estratégia é descobrir um assunto de interesse desse estudante e, a partir daí, trabalhar o tema com toda a turma. "Já orientei a professora de uma turma com um aluno autista. Depois que descobriu que o menino gostava de dinossauros, passou a alfabetizar toda a turma por meio dessa temática", conta o consultor na área de Educação Especial Augusto Santos.

» Políticas públicas de inclusão

A diretora de Políticas de Educação Especial do MEC, Martinha Clarete, defende que a Educação Especial será de fato inclusiva, se não for encarada como substituta do ensino regular, e sim como processo complementar, como modalidade transversal de formação. Para que isso aconteça, segundo o MEC, as escolas da rede pública de ensino devem se preocupar em atender basicamente a três exigências: oferecer um atendimento especializado aos alunos com deficiências físicas, sensoriais e intelectuais; promover condições de acessibilidade desses alunos à escola e garantir a formação continuada de seus professores.

O chamado Atendimento Educacional Especializado (AEE) consiste em oferecer aos alunos especiais atividades e recursos pedagógicos que considerem suas necessidades de aprendizado, sempre de forma a complementar o ensino regular. Um exemplo bem sucedido desse atendimento é a criação das salas de recursos multifuncionais. Conforme define o pesquisador Cláudio Baptista, "essas salas são

espaços físicos alocados dentro das escolas públicas regulares, que contam com professores capacitados para ministrar atividades elaboradas de acordo com as especificidades do aluno que será atendido". Dados do MEC mostram que, entre os anos de 2005 e 2009, mais de 15 mil salas de recursos multifuncionais foram criadas em todo o país, atendendo a 82% do total de municípios brasileiros.

Promover condições de acessibilidade significa que as escolas deverão se adequar para atender aos portadores de deficiências. Precisarão, por exemplo, realizar reformas e adaptações no espaço físico da instituição para garantir a mobilidade de alunos cadeirantes, contratar monitores e professores com formação em Educação Especial e adquirir materiais como impressoras e acervo bibliográfico em braille. "Essas medidas deverão ser realizadas para assegurar condições de igualdade entre estudantes com e sem deficiência, possibilitando a autonomia dos alunos deficientes durante sua escolarização", explica Martinha Clarete.

O caminho para a inclusão

Desde o lançamento da política de Educação Inclusiva pelo MEC, as escolas brasileiras têm buscado diferentes maneiras para capacitar seus professores a receber alunos com deficiências. Enquanto algumas já vivenciam processos de inclusão mais avançados, outras se mostram menos preparadas.

Desde 1993, as escolas da rede pública do município de Diadema (SP) têm planos de ensino voltados à inclusão. Na cidade, há oferta de Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e na EJA. O Centro de Atenção à Inclusão Social, criado em 1995, é o responsável pela execução da Política Nacional da Educação Especial Inclusiva na cidade. O local abriga salas de recursos e oferece cursos de formação para professores.

O processo de inclusão também está avançado na Escola Municipal Balbina Fonseca, localizada em Valença (RJ). A instituição conta com monitores para orientar duas alunas com síndrome de Down e um aluno diagnosticado com transtornos globais do desenvolvimento. A instituição conta ainda com o auxílio de uma intérprete de libras, que orienta um aluno do Ensino Fundamental com deficiência auditiva. "Acredito que o município de Valença esteja à frente de outros municípios, porque nós temos este diferencial: abrimos um concurso para contratação de monitores", conta a diretora da escola, Maria de Fátima Teixeira. "Mesmo que alguns de nossos professores 'regulares' ainda não tenham feito especialização em Educação Especial Inclusiva, nós estamos estudando e lendo para conseguir atender aos alunos especiais que recebemos", pondera.

Já na Escola Municipal Professor Josué de Castro, em Recife (PE), a situação é bem diferente. "Há muita dificuldade porque a Secretaria Estadual de Educação não oferece nenhum curso que prepare os professores para trabalhar com a inclusão", diz a professora da instituição, Lenilda de Melo. Ela conta que a primeira aluna que a escola recebeu para inclusão foi uma deficiente visual: "Ela não pôde contar com recursos

como máquina ou impressora em braille, necessários ao seu processo de aprendizado, e sua mãe precisava freqüentar as aulas para auxiliá-la".

Adarzilse Dallabrida acredita que existem alternativas para o professor interessado em melhorar seu desempenho: "Hoje, o MEC oferece vários cursos à distância. Então, mesmo que o professor não tenha tido oportunidades para conquistar uma formação em Educação Especial, ele pode tentar resolver a situação emergencialmente".

Apesar da determinação do MEC favorável à inclusão de alunos especiais no sistema regular de ensino, ainda existem instituições que não se adequaram à nova proposta e que continuam mantendo turmas compostas exclusivamente por alunos deficientes. É o caso do Colégio Estadual Divino Mestre, no Rio Grande do Sul, que atende a 21 alunos surdos na modalidade de EJA em uma classe especial multisseriada. A supervisora da escola, Jussara Segalin, conta que, desde que a turma foi montada, há quatro anos, a instituição adquiriu materiais adaptados para Libras, contratou uma intérprete e passou a estimular a participação dos professores em cursos de formação.

Situação semelhante é a da Escola Estadual Manoel Marçal de Araújo, localizada em Manaus, que é a única do estado do Amazonas que ainda atende apenas a alunos com deficiências intelectuais. Segundo a diretora, Aida Greice, a maioria dos professores da escola tem algum tipo de especialização para atender às necessidades especiais dos alunos.

Ao contrário do que pode parecer, o fato de ainda existirem escolas e turmas compostas exclusivamente por alunos especiais não é de todo ruim. Como apontam especialistas, são traços de um processo em transição, que ainda está por se completar. "O modo como a lei determinou que as escolas especiais não fossem fechadas de imediato garantiu que os alunos que estudavam nessas instituições não fossem prejudicados por uma ruptura brusca", observa Augusto Santos.

»» Saber o que é melhor para cada caso

Há cerca de dez anos, o professor Augusto Santos é consultor na área de Educação Especial. Experiente no trabalho com alunos com deficiência auditiva, intelectual e transtornos globais do desenvolvimento, sabe que cada criança precisa ser estimulada de acordo com suas especificidades: "Como desconhecem detalhes importantes de cada um dos tipos de deficiência, os professores não sabem o que pode ou não ser desenvolvido com determinado aluno". A criança cega, por exemplo, não deve ser alfabetizada pelos métodos convencionais, mas sim no sistema braile. No caso da criança surda, a aprendizagem da língua brasileira de sinais (Libras) deve ocorrer o mais cedo possível e com o auxílio de um intérprete em sala de aula.



Aprendizagens em situações de deficiência visual

O ritmo de aprendizagem das crianças com deficiência visual está relacionado ao grau de comprometimento de sua visão e ao momento de sua vida em que o problema surgiu. A doutora em Educação Adarzilse Dallabrida esclarece que a alfabetização de crianças cegas depende muito daquilo que elas já enxergaram ao longo de suas vidas: "Se já possuem uma imagem mental dos objetos, isto é, se já viram o que é uma árvore ou uma casa, por exemplo, o processo é muito mais fácil. Mas as crianças que nascem cegas só possuem as referências do tato, do olfato e do paladar". Nesses casos, a recomendação da especialista é que o professor inicie o processo de ensino a partir do tato, mostrando ao aluno diferentes texturas. Isso porque, na simbologia braile, cada letra é representada por um ponto e a leitura é feita com o dedo indicador, a partir do reconhecimento desses pontos no papel.

Participar de atividades que exploram o tato é, no entanto, um aprendizado fundamental para todas as crianças, e

não somente para as deficientes visuais. Adarzilse Dallabrida lembra que, certa vez, orientou uma professora que estava apresentando seus alunos ao reino animal. "Ela queria evitar atividades muito visuais e pretendia levar bichos de pelúcia para a sala de aula, para que as crianças cegas também pudessem participar das aulas e tocar nos bichinhos", conta. "Mas eu sugeri que ela realizasse uma excursão a uma fazenda. Foi importantíssimo também para os alunos que, mesmo não sendo cegos, nunca haviam tocado naqueles animais".

Assim como essa experiência, existem outras atividades que podem promover o aprendizado simultâneo dos alunos cegos e dos que possuem visão normal. A coordenadora do Grupo de Estudos sobre Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais, Priscila Augusta Lima, dá o exemplo da audiodescrição, tecnologia recentemente desenvolvida e lançada no mercado que pode ser muito útil para o ensino da geografia. "Enquanto imagens de determinada paisagem geográfica são exibidas, um

narrador descreve a cena para os alunos que não podem enxergar. Por outro lado, os que enxergam começam a perceber detalhes que não teriam notado se não fosse a descrição do áudio", explica. Segundo ela, outra estratégia interessante para as aulas de geografia é trabalhar o conhecimento de mapas por meio da construção de maquetes e montagens em autorrelevo. Já nas aulas de artes, os deficientes visuais podem se expressar por meio de texturas.

Priscila Lima aponta ainda que o ensino de conceitos como "átomo" e "ar", elementos que não podem ser enxergados a olho nu, leva os alunos a questionar a ideia de que conhecer é ver, já que percebem que existem noções no processo de construção do conhecimento que vão além do que é visível. "A própria ideia de que a apreciação de uma paisagem é algo essencialmente visual cai por terra. Uma paisagem também é interpretada. Um local sempre possui determinado cheiro, clima e uma série de outros elementos não visuais", acredita.

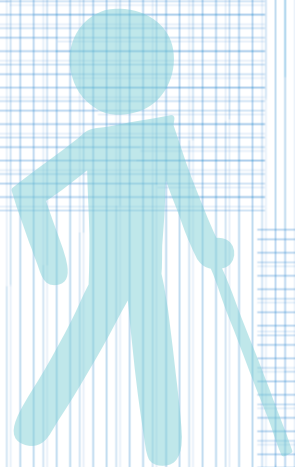
Aprendizagens em situações de deficiência auditiva

No caso da criança surda, o ensino da língua brasileira de sinais (Libras) deve ocorrer o mais cedo possível, pois a aprendizagem tardia desse sistema de comunicação pode prejudicar o desenvolvimento de processos cognitivos da criança, relativos à aquisição da linguagem. Muitos alunos surdos alfabetizados apenas por métodos oralistas, isto é, baseados na aprendizagem da fala e da leitura labial, acabaram apresentando dificuldades na produção de sentidos, em razão do vocabulário restrito. Para evitar esse tipo de problema, desde 2002, a Libras foi reconhecida como meio legal de comunicação e expressão das comunidades surdas brasileiras. Em dezembro de 2005, um decreto de lei determinou que, dentro de um prazo de dez anos, isto é, até o fim do ano de 2015, todos os cursos de Fonoaudiologia e de formação de professores para o Magistério, em nível médio ou superior, em instituições públicas ou privadas de todo o país, deveriam ter a Libras como nova disciplina obrigatória.

Segundo a doutora em Linguística e consultora em educação de surdos Elidéia Bernardino, a aprendizagem da Libras não impede a aquisição da língua oral. Já a língua escrita deve ser aprendida depois da Libras. Tudo se passa como se o aluno aprendesse duas línguas: uma para se comunicar (Libras) e outra para escrever (português).

O processo de inserção do aluno surdo nas turmas regulares, contudo, é desafiador mesmo nos casos em que ele domina a Libras. Uma solução encontrada por muitas escolas para realizar a inclusão desses estudantes é a contratação de um intérprete para auxiliar o aluno a entender a fala do professor. Adarzilse Dallabrida alerta: "O intérprete não deve se tornar um professor particular da criança e privá-lo do contato com a turma, pois isso contraria totalmente a proposta de inclusão. Ele está ali apenas para facilitar o entendimento do aluno acerca do que o professor diz".

Na Escola Municipal Balbina Fonseca, em Valença (RJ), a professora Vanessa Furtado trabalha com uma intérprete para auxiliar no aprendizado de um aluno, de oito anos, que nasceu surdo e iniciou o aprendizado de Libras em casa, com os pais. Além da presença da intérprete, Vanessa procura facilitar a sua aprendizagem a partir da exploração de recursos visuais. Ela costuma espalhar pela sala cartazes explicativos relacionados aos assuntos trabalhados com a turma. O objetivo é fazer com que o aluno se familiarize mais rapidamente com os conteúdos ensinados e fique menos dependente da transmissão de informações da intérprete. A professora avalia que a proposta de inclusão desse aluno foi realizada com sucesso: "Ele acompanha muito bem o rendimento da turma e tem um bom relacionamento com os colegas, que também aprenderam libras para se comunicar com ele".



Aprendizagens em situações de deficiência mental

Muitos tipos de comprometimentos cognitivos, como a síndrome de Down e a paralisia cerebral, podem se encaixar sob o rótulo de "deficiência mental". A própria Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (CECADI), ligada ao MEC, reconhece o quanto é difícil determinar medidas de atendimento educacional especializadas para alunos desse grupo. Isso porque já é complexa a tarefa de se identificar e definir o que é a deficiência mental e que tipos de comprometimentos podem ser enquadrados nessa categoria. Diante dessas dificuldades, a orientação do MEC é para que o atendimento a alunos com algum tipo de deficiência mental privilegie "o desenvolvimento e a superação dos limites intelectuais da criança".

Para a professora da Escola Municipal Senador Levindo Coelho, em Belo Horizonte (MG), Stella Câmara, que possui ampla experiência na área de Educação Especial, usar exemplos concretos e funcionais é a melhor forma de ensinar

crianças com deficiências intelectuais. Segundo Stella, esses alunos têm dificuldades para trabalhar conceitos abstratos. "O professor deve procurar sempre alternativas concretas, como usar tampinhas de garrafa para ensinar operações matemáticas e levar as crianças ao supermercado para ensinar a utilizar o dinheiro", exemplifica.

Normalmente, uma criança com síndrome de Down demora mais para se desenvolver. É o que explica o especialista Augusto Santos: "Enquanto os alunos que não apresentam a deficiência conversam muito durante as aulas, os com a síndrome só começam a falar se forem estimulados". Por isso, o profissional aposta nas cantigas infantis como ferramenta de estimulação. "Cantigas são boas para desenvolver a oralidade em todas as crianças, mas, para as com síndrome de Down, elas são essenciais", defende.

A doutora em Educação pela USP, Anna Helena Moussatché, acredita que o processo de alfabetização

das crianças com síndrome de Down deve ser conduzido da mesma forma que o das crianças sem deficiências: "O processo com crianças deficientes não vai ser necessariamente mais difícil, talvez seja apenas mais demorado".

Se o aluno apresenta comprometimento da fala, das habilidades de escrita e das necessidades funcionais de comunicação, como é o caso de muitas crianças com autismo e paralisia cerebral, um bom recurso alternativo para estabelecer a interação com o professor e com os demais colegas é utilizar uma prancha de comunicação baseada nos PCS - Símbolos de Comunicação Pictórica, em português. O sistema, que é reconhecido mundialmente por facilitar a inclusão e o processo de aprendizado de alunos deficientes, consiste em um conjunto de símbolos de fácil identificação, divididos em diferentes categorias de palavras, como "pessoas", "verbos", "substantivos" etc., podendo ser combinados com fotos ou figuras.

COMIDA		OBJETOS		COMIDA		OBJETOS	
	BOLO		LIVRO		BOLO		LIVRO
	MAÇÃ		LÁPIS		MAÇÃ		LÁPIS
	SORVETE		CADEIRA		SORVETE		CADEIRA



As pranchas de comunicação do sistema PCS permitem o reconhecimento rápido de elementos representados por meio de desenhos e fotografias.



Primeiro a língua, depois a teoria sobre a língua

Por Lorena Calonge

A heterogeneidade é uma das principais marcas de uma língua. Cada aluno leva suas especificidades e vivências próprias para a sala de aula e o próprio objeto de ensino, a língua escrita, é marcado pela variação entre suas regularidades e irregularidades. Assim o linguista Carlos Alberto Faraco, professor e ex-reitor da Universidade Federal do Paraná, analisa o cenário em que se desenrola o processo de alfabetização.

Em entrevista ao Letra A, Faraco aponta dois caminhos pelos quais o professor deve conduzir o processo de ensino da língua escrita: a via da intuição, que deve ser estimulada para que a criança elabore suas próprias hipóteses sobre o sistema gráfico, e a da sistematização, que dá direcionamento adequado ao potencial cognitivo do aluno. Ex-presidente da Associação Brasileira de Linguística e autor de diversas publicações sobre linguística e alfabetização, Faraco defende que o ensino da variedade padrão da língua deve ser integrado a uma "pedagogia da variação linguística".

Como se dá o aprendizado de uma língua?

Nós sabemos muito pouco sobre o modo como as crianças aprendem a falar. Existem várias teorias sobre isso. Sabemos que existem momentos diferenciados nesse processo de se tornar falante, mas não algo que possibilite o estabelecimento de uma cronologia. Na verdade, a criança tem um saber integrado das estruturas da língua. A criança é um ser cognitivo, ativo em sua relação com a língua, e isso significa que, uma vez imersa em determinado contexto social, aprende a falar. Quando chega à escola, a criança já tem esse domínio da língua.

O linguista norte-americano William Labov estudou a variação linguística e percebeu que a criança, por volta dos quatro, cinco anos, já tem uma percepção clara de que a língua é variável. No entanto, o mesmo estudo também mostrou que elas ainda não têm a percepção do valor social que acompanha a variação linguística. Essa percepção do valor social só vai surgir na pré-adolescência.

Esses são dados interessantes porque, muitas vezes, a escola inicia um trabalho normativo com crianças de seis anos. Trata-se de uma realidade sobre a qual a criança ainda não tem uma compreensão. Podemos, então, dizer que a normatização da língua, ou o trabalho pedagógico com a chamada "norma culta", deve passar a ser centro de atenção somente com crianças de onze, doze anos.

Sabemos que as vivências familiares, culturais e sociais do aluno influenciam o processo de aprendizagem. Como o professor pode desenvolver o ensino da língua em turmas de alunos que possuem diferentes níveis de familiaridade com a cultura escrita?

As crianças chegam à escola com experiências muito diferentes em relação à língua escrita. Algumas chegam já com a compreensão do que é a escrita e outras, não. Isso ocorre devido à situação socioeconômica e cultural do núcleo familiar. Então, se os pais têm pouco acesso à língua escrita ou poucas condições para adquirir materiais escritos, a experiência que essa criança terá com a língua escrita será muito pequena, enquanto outras crianças, pertencentes a outros grupos sociais, podem ter uma experiência mais significativa.

Isso tem que ser levado em conta, evidentemente, pois não é possível entrar diretamente no trato das letras do alfabeto e do sistema gráfico se a criança ainda não tem uma compreensão do que a língua escrita representa. É muito importante que a escola dedique uma atenção diferenciada a essas crianças que não têm familiaridade com a escrita – o que não é um problema individual, mas sim uma questão fundamentalmente social.

Sabemos que a criança aprende não apenas por meio de exercícios escolares, mas também em casa. A mãe não pede ao filho que decore conjugações dos verbos e, no entanto, ele domina essas formas porque aprende escutando, falando e sendo corrigido. A escola deve priorizar esse tipo de aprendizado, em detrimento dos exercícios mais sistemáticos?

Em qualquer situação de aprendizado, da criança ou do adulto, devem ser consideradas duas direções. Uma, que é a via intuitiva, e a outra, que é a sistematizada; as duas têm que ser praticadas em qualquer contexto. Na escola, quando a professora está lendo um livro para a criança que ainda não entende bem as funções da escrita, está trabalhando intuitivamente, oferecendo à criança a oportunidade de ativar cognitivamente o cérebro. As duas coisas, então, são importantes: ações e atividades puramente intuitivas, sem preocupação com a sistematização, mas também a sistematização, que é fundamental, pois o conhecimento precisa ter direção. Uma criança pode ter apreensões cognitivas puramente intuitivas, mas depois é preciso sistematizá-las.

“Inicialmente, a criança deve perceber intuitivamente como a língua funciona. Depois deve sistematizar esse conhecimento.”

O domínio de termos técnicos da gramática portuguesa (por exemplo, saber classificar uma palavra como verbo, adjetivo ou pronome) é importante?

Inicialmente, a criança deve perceber de modo intuitivo como a língua funciona; depois, deve sistematizar esse conhecimento. Eu acredito que a sistematização deve ser mais tardia. Enquanto a classificação não for necessária, não se deve introduzi-la. Claro que é preciso trabalhar com as classes de palavras em certo momento: uma grande razão para isso, por exemplo, é perceber o funcionamento dos dicionários, que é um instrumento básico para a vida toda. No dicionário, as palavras estão classificadas, então é preciso entender essa classificação para utilizá-lo da melhor forma. Apesar de esse ser um conhecimento básico, elementar, ele pode ser introduzido mais da metade para o fim do Ensino Fundamental. Não precisa ser nas séries iniciais: primeiro a língua, depois a teoria sobre a língua.

“Devido a sua heterogeneidade, não há uma maneira única de se introduzir ou de oferecer a chave do sistema gráfico para o estudante.”

Muitos falantes trocam o ‘l’ pelo ‘r’ em encontros consonantais, como na palavra ‘alto’. O professor deve corrigir essa pronúncia?

Eu acho que a escola deve oferecer, no devido tempo, a pronúncia padrão, sem desmerecer as outras pronúncias. Voltando à questão do intuitivo e do sistemático, o professor, certamente, vai utilizar intuitivamente a pronúncia mais próxima da padrão para falar. Isso já é um trabalho pedagógico importante. Então, intuitivamente, a criança experimenta diversas formas de pronúncias da língua: por meio da escola, do rádio, da televisão. Quando o momento do aprendizado se apresenta, é importante que a criança, ou mesmo o adulto, perceba o sentido social da variação e, assim, saiba entender e interpretar a questão para que possa superá-la da melhor forma.

Como você avalia o atual ensino de gramática no Brasil: as escolas ainda valorizam muito a gramática normativa, a variante linguística dita padrão, ou já consideram outras variantes?

Acredito que as duas coisas estão presentes. Temos uma história de séculos que considera um determinado programa de língua portuguesa, e isso está ainda presente, muito vivo. Principalmente em relação à introdução da terminologia, da nomenclatura, que é de um aspecto que eu diria até obsessivo da tradição escolar. Parece que, se não se introduzir a nomenclatura, se está perdendo tempo. Por outro lado, salientei aqui a pesquisa realizada por Labov, que mostra que somente na pré-adolescência a criança vai perceber essa questão normativa. A tradição está muito viva e presente na sala de aula, mas, por outro lado, muita gente já está trabalhando com outra perspectiva pedagógica, que não abandona a questão da nomenclatura nem a questão normativa, mas que propõe esses aspectos em seu devido momento. Normalmente, a sociedade letrada tem preconceitos em relação à variação linguística e isso reflete na escola. Nós ainda temos que construir uma pedagogia da variação linguística, uma pedagogia da língua portuguesa que seja capaz de entender que a variação linguística não é um pecado mortal, e sim algo que reflete a cultura, que é o retrato de cada pessoa.



Foto: acervo pessoal

Com relação ao processo de alfabetização de crianças, você considera que há um método mais eficiente para ensinar a ler a escrever?

Não. Existem várias maneiras de se aproximar do "objeto língua escrita" para a alfabetização e essas diversas maneiras devem ser utilizadas. Isso porque o próprio sistema gráfico do português apresenta um aspecto econômico, que são as suas regularidades, mas, por outro lado, também apresenta um aspecto não econômico, que é o das grafias diferentes devido à etimologia. A língua portuguesa possui uma heterogeneidade na própria representação, nas letras. Você tem uma letra como o 'p', por exemplo, que representa sempre a mesma unidade fonológica. O 'g' já não apresenta essa regularidade, pois pode ter sons diferentes, como nas palavras 'viagem' e 'gato'. O 'x' também não é regular. Essa diversidade das representações é que se precisa levar em conta no momento de programar as ações pedagógicas. É justamente por isso que não há uma maneira única de se introduzir ou de oferecer a chave do sistema gráfico para o estudante.

Muitas crianças em fase de alfabetização escrevem uma letra para representar uma sílaba de uma palavra. Por exemplo: escrevem 'b-l' para representar 'bola'. Por que esse tipo de erro é cometido com tanta frequência?

É ruim falar em "erros". Na verdade, são experimentos, hipóteses de alguém que está tentando desvendar o sistema gráfico. A criança faz isso porque está elaborando hipóteses sobre o funcionamento da língua. Ela formula suas hipóteses, que podem ou não corresponder às hipóteses e representações que o adulto tem daquele mesmo objeto. É fundamental, então, pensar que essas hipóteses não são erros, mas sim esforços, trabalhos cognitivos sobre o objeto. Entender isso é enxergar a criança como ser cognitivo, ativo, que age sobre o objeto de conhecimento.

Nessa relação cognitiva com o objeto, no entanto, há um fator fundamental de que muitas vezes se esquecem na área pedagógica: o fato de que a interação com "quem sabe" é fundamental no processo de aprendizagem. A criança está levantando hipóteses sobre o objeto, mas, interagindo com "quem sabe", vai reformulando essas hipóteses e avançando na construção de seu conhecimento.

No exemplo em que a criança escreve 'b-l' na tentativa de representar a palavra "bola", o que temos é uma criança que pensa que uma letra representa uma sílaba. Na verdade, depois ela vai perceber que não é bem assim, que ela precisa juntar as letras – vogais e consoantes – para formar uma sílaba. E vai, aos poucos, desvendando as características do sistema gráfico. Ela pode levantar, por exemplo, uma hipótese (e essa é uma hipótese que se pode verificar facilmente) de que a letra 'p' sempre representa a unidade fonológica /p/. Consequentemente, ela imagina que a letra 'z' também será sempre representada pela unidade fonológica /z/. Assim, ela vai escrever 'casa' com 'z', 'mesa' com 'z' (no lugar do 's'). É no processo de interação com o adulto, ao ser corrigida, que ela vai perceber que, no meio dessas palavras, deve-se usar o 's', e não o 'z' (que o 's', na verdade, tem som de 'z' e é representado pela unidade fonológica /z/). A criança, então, generaliza uma hipótese, mas depois precisa recuar um pouco e refazê-la.

“É ruim falar em ‘erros’. Na verdade, são experimentos, hipóteses de alguém que está tentando desvendar o sistema gráfico.”

“A criança está levantando hipóteses sobre o objeto, mas, interagindo com ‘quem sabe’, vai reformulando essas hipóteses e avançando na construção de seu conhecimento.”

Qual deve ser a postura do professor quando se depara com um erro de ortografia de uma criança que está nos primeiros anos de alfabetização? O que fazer, por exemplo, se a criança escreve incorretamente a palavra “excelente”?

Não gosto das expressões "dever" ou "não dever", porque dão a impressão de que existem regras absolutas para o ato pedagógico. O que o professor precisa ter em mente é que ele está em um processo de interação com a criança.

É claro que tanto professor quanto aluno tomam parte na interação, mas a maneira de se aproximar do aluno pode ser determinada pelo professor, pois ele sabe mais sobre o sistema de escrita do que a criança. O professor precisa criar alternativas para que a criança se aproxime dessas palavras que têm uma representação gráfica mais complexa. Acredito que, sempre que esses casos aparecem, os professores devem "oferecer" a grafia "correta" ao aluno. A palavra 'excelente' tem problemas na representação porque é uma grafia que traz registros da etimologia. O professor não deve simplesmente deixar que o aluno continue escrevendo como quiser, mas sim apresentar a ele a forma como a palavra é escrita "corretamente". Se a criança não dominar a regra naquele primeiro momento, vai, pelo menos, começar a trabalhar a ideia de que ela tem que reajustar sua escrita.

Existe uma idade adequada para ensinar aos alunos que a relação de correspondência entre as unidades sonoras e as letras não se verifica em todas as palavras?

O professor precisa começar com o que é mais sistemático, no sentido de a criança perceber a economia do sistema gráfico do português, e ir trabalhando paralelamente com outras representações.

Sou defensor de um caminho econômico, de começar por aquilo que é regular, que é previsível na escrita: se a criança aprende que a sílaba 'ca' se escreve com c+a, toda vez que ela for escrever 'ca' vai ser da mesma forma. Agora, a representação da unidade sonora 'se'/'ce' é muito mais complexa: existem oito maneiras diferentes de se representar a mesma unidade fonológica.

Enfim, o previsível, o regular, para começar, e, progressivamente, a introdução das estruturas mais complexas, que irão exigir um trabalho com a palavra em sua totalidade. Para aprender a palavra 'homem', iniciada com 'h', por exemplo, não tem outro jeito senão trabalhar com a palavra inteira e memorizar.

Quando se vai aprender uma língua estrangeira, o método de aprendizado começa pelas estruturas que são mais previsíveis e regulares, e depois vão sendo introduzidas as mais específicas, mais irregulares, imprevisíveis. A partir disso, as duas coisas vão sendo balanceadas. Acho que esse deve ser o mesmo princípio utilizado para o processo de introdução do sistema gráfico.



O TEMA É



A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino – Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron. Editora Vozes, 2008. Originalmente lançado na França, em 1970, o livro tornou-se um clássico nas discussões sobre a instituição escolar e o sistema de ensino, sua função na sociedade e o papel dos agentes que os compõem. Ao discutir o sistema de ensino francês vigente no final da década de 1960, a obra aponta a escola como instituição legitimadora de desigualdades sociais. De acordo com os autores, ao impor aos alunos a cultura das classes altas, a escola estaria reforçando as relações de dominante e dominado existentes entre as classes sociais. Para provar sua teoria, os autores se valem de dados históricos e empíricos.



Dez saczinhos – Tatiana Belinky. Editora Paulinas, 2007. Em versos, a autora narra a retirada dos sacis de cena, um a um, por misteriosos acidentes. As aquarelas sugerem as possíveis causas dos desastres. O livro ganhou o Prêmio Jabuti (1999) de melhor ilustração de literatura infantojuvenil.



Vida de Cão – Andréa Daher. Editora Casa da Palavra, 2011. Conta peculiaridades de cada cachorro-personagem, que se confundem facilmente com o cotidiano e os sentimentos humanos. Além disso, os cães ainda têm nomes de pessoas, o que faz deles personagens antropomorfizados. As ilustrações são desenhos dos cães sobre fundos com colagem de diversos papéis que compõem nossas práticas sociais em torno da escrita.

www.fnde.gov.br/index.php/programas-biblioteca-da-escola – O site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação possui uma página sobre o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), onde se encontram listas dos livros aprovados para serem distribuídos anualmente na rede pública de educação, além de histórico do programa e dados estatísticos.

portal.mec.gov.br – O portal do MEC abriga, na coluna da direita, a página da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), onde o leitor pode encontrar um documentário sobre a importância do ensino inclusivo. O curta-metragem conta com depoimentos de alunos portadores de deficiência, seus pais e professores. A página ainda dá acesso à Revista Inclusão, que veicula artigos inéditos de especialistas em educação inclusiva. Outros materiais relacionados à educação especial também estão disponibilizados na seção. Para acessar esses conteúdos, basta acessar a página da SECADI, clicar na seção "Publicações" e, em seguida, na seção "Educação especial".

ENTREVISTA



Norma Culta Brasileira: desatando alguns nós – Carlos Alberto Faraco. Parábola Editorial, 2008. Oferece amplas oportunidades de reflexão sobre a norma linguística. Nela estão reunidos diversos textos, produzidos em momentos distintos, que constroem

em um quadro coerente das principais questões e das múltiplas contribuições teóricas sobre o tema. A obra é constituída de uma introdução e cinco capítulos, que abordam sobreposições, incoerências, anacronismos e preconceitos dos usos que fazemos da língua.



Linguagem Escrita e Alfabetização – Carlos Alberto Faraco. Contexto, 2012. Voltado para professores e futuros professores, discute conceitos como linguagem verbal, escrita e cultura letrada. O autor descreve as características do sistema gráfico do português. O texto faz com que os educadores tenham contato com

diversos elementos que podem ser mobilizados na atividade docente. A obra conjuga a alfabetização e o letramento, orientando o professor a realizar atividades de alfabetização que instruem os alunos a dominar a linguagem escrita como atividade sócio-significativa.

AULA EXTRA



Aula de Português: encontro e interação – Maria Irandé Antunes. Parábola Editorial, 2003. Em suas 181 páginas, o livro da doutora em linguística pela Universidade de Lisboa e professora da Universidade Estadual do Ceará, Irandé Antunes, pretende orientar os professores para ensino contextualizado da língua portuguesa. A obra aponta não apenas erros cometidos pelos educadores ao lecionar gramática e ortografia, como propõe alternativas para o ensino desses conteúdos, com uma abordagem que estimula a análise de nossa língua materna pelos estudantes.

LIVRO NA RODA



Bééé – Marcelo Moreira. Abacatte Editorial, 2009. O livro conta a história de uma ovelha em crise de identidade. Excluída por ter uma cor diferente das outras, a ovelhinha tristemente busca uma forma de ser aceita pelo rebanho. Possui composição de imagens simples, priorizando o significado da narrativa.



O que é que não é? – Cesar Cardoso. Editora Biruta, 2011. A obra de cores vibrantes traz uma série de charadas com ilustrações que dialogam com o texto. Os recortes das imagens geram dúvidas que são explicadas ao virar da página, quando o desenho é mostrado por inteiro. O cunho humorístico dinamiza a leitura.

EM DESTAQUE

Ação pedagógica e Educação Especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados – Cláudio Roberto Batista. Revista Brasileira de Educação Especial, 2011. O artigo traz reflexões acerca de ações pedagógicas e serviços especializados em Educação Especial no Brasil, além de discutir o papel da sala de recursos como ferramenta importante no atendimento especializado a alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação.



Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas (2ª edição) – Org.: Cláudio Roberto Batista. Editora Mediação, 2009. Coletânea de textos que discutem as mudanças históricas que têm sido implementadas no campo da educação inclusiva, no Brasil e em países como Itália e Alemanha. O livro traz, ainda, casos de atendimento a alunos com algum tipo de deficiência.

CEALE NA INTERNET

SITE
www.ceale.fae.ufmg.br

FACEBOOK
www.facebook.com/cealeufmg

TWITTER
www.twitter.com/cealefae

Pela bandeira da inclusão

Após trajetória como alfabetizadora, professora desenvolve trabalho de referência na educação especial, aliando apoio tecnológico e atenção às especificidades de cada aluno

por Bianca Martimiano

O pai de Maria Madalena Araújo de Oliveira não gostava da ideia de suas filhas trabalharem fora de casa. A profissão de educadora, no entanto, era mais aceita, por ser um trabalho muito relacionado ao mundo feminino à época. Assim, a caçula de treze filhos – nascida em Mossoró (RN), em 1970, e criada em Manaus (AM) – seguiu o mesmo caminho da maioria de suas oito irmãs.

Ainda na adolescência, Maria Madalena começou a pensar em ser professora. "O início de minha vida escolar foi bem traumático, porque estudei em uma escola de fundo de quintal e a professora não tinha formação adequada", conta. Por outro lado, a dedicação de suas irmãs lhe mostrava que o ensino podia se tornar uma experiência enriquecedora.

No final dos anos 1980, Maria Madalena concluiu o magistério no Instituto de Educação do Amazonas, que na época era referência na formação de professores no estado.

Com o término do curso, não pôde buscar a formação superior naquele momento, pois necessitava trabalhar.

Suas primeiras experiências dentro de sala de aula foram com turmas de alfabetização do ensino regular. "Eu não me via fazendo outra coisa, gostava de iniciar o ano, conhecer os alunos e poder ver seu progresso ao longo do tempo. Amava chegar ao fim do ano e vê-los lendo e escrevendo", afirma.

Em 1996, começou a trabalhar com educação especial. Ao ser aprovada em um concurso, foi chamada para trabalhar na Escola Estadual Manoel Marçal de Araújo, que atende a alunos com deficiências múltiplas, como síndrome de Down, autismo e paralisia cerebral. Muitos professores recusavam-se a trabalhar com esse tipo de ensino, mas Madalena viu nessa situação um desafio a ser ultrapassado. "Assim que conheci a escola, já sabia que ali eu iria permanecer por um bom tempo e que meu trabalho daria certo", relembra.

Formação dentro e fora de sala

Para Maria Madalena, "um bom professor começa com muita vontade e uma boa formação". Pensando nisso, em 2004 graduou-se em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Em 2006, concluiu a segunda habilitação, em Supervisão e Orientação Escolar, também pela UFAM. A educadora não parou por aí e fez ainda três pós-graduações: em Psicopedagogia, em Gestão Escolar e em Tecnologias na Educação.

Tanto esforço tem gerado novas ideias e resultados. Prova disso é ter sido agraciada, em 2011, com o prêmio "Professores do Brasil", pelo projeto [Recursos da Informática x Escola Especial: um elo para o Desenvolvimento Cognitivo de Deficientes Mentais](#).

Para Madalena, as experiências junto aos alunos fazem parte da formação do professor e acrescentam muito à forma como ele reage diante de uma dificuldade. "Ao assumir a postura de educador-aprendiz, você agrega componentes singulares da trajetória profissional." Aliar a formação de dentro à de fora de sala de aula está sempre entre seus objetivos: agora, a professora pretende fazer um curso na área de programação, que lhe possibilite a criação de softwares alinhados com as vivências e com o cotidiano de seus alunos.



Projeto que deu certo

Tamanha é a empolgação dos estudantes e tamanhos são os resultados alcançados que a maioria dos 70 alunos da Escola Manoel Marçal já sabe de cor algumas das atividades (ou mesmo todas) desenvolvidas na sala de informática. "Os softwares utilizados ajudam muito no desenvolvimento dos alunos", comenta Aida Greice Ramos da Silva, gestora da escola. "Os principais resultados são melhoras em atenção, concentração, memória, percepção e motivação", acrescenta.

O projeto surgiu a partir de incentivos de órgãos governamentais para a utilização de mídias diversas na educação. Há alguns anos, os alunos têm um horário especial para ir para a sala de informática realizar atividades, como desenhar, fazer jogos de memória e montar quebra-cabeças.

As atividades têm auxiliado na alfabetização dos estudantes, especialmente aqueles com paralisia cerebral, que têm tido maior possibilidade de inclusão no ensino regular. "Com a articulação de todos os processos da escola, as crianças estão se desenvolvendo em um ritmo maior do que anteriormente", avalia Maria Madalena.

A professora é a principal responsável pela expansão do projeto na escola, que antes atendia a um público muito restrito. O número de alunos envolvidos aumentou e a tendência é chegar ao patamar de todos estarem aptos a participar dessas aulas. A gestora Aida Greice, que acompanha todo o empenho da professora de perto, elogia: "Desde um lápis adaptado até um software, tudo é tecnologia. O desafio é descobrir o que existe ou pode ser criado para beneficiar cada criança e Madalena sempre se esforça para que possamos alcançar esse objetivo".



Foto: acervo pessoal