UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA - MESTRADO

VALÉRIA PAIVA CASASANTA GARCIA

PRÁTICA PEDAGÓGICA E NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS: A RELAÇÃO DIÁDICA EM SALA DE AULA

UBERLÂNDIA-MG

VALÉRIA PAIVA CASASANTA GARCIA

PRÁTICA PEDAGÓGICA E NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS: A RELAÇÃO DIÁDICA EM SALA DE AULA

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, como exigência parcial para obtenção do Título de Mestre em Psicologia da Educação, sob orientação da Profa. Dra. Claudia Dechichi.

UBERLÂNDIA

2005

Valéria Paiva Casasanta Garcia

PRÁTICA PEDAGÓGICA E NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS: A RELAÇÃO DIÁDICA EM SALA DE AULA

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, como exigência parcial para obtenção do Título de Mestre em Psicologia Aplicada.

Banca Examinadora:

Uberlândia, 05 de setembro de 2005.

Prof. ª Dra. _____

Profª Dra. _____

Profª Dra. _____

Para os meus filhos **Lucianne**, **Hugo** e **Ana Luíza,**

Vocês são os melhores presentes que a vida pôde me oferecer. Sem vocês não seria possível me sentir uma pessoa especial frente às alegrias e tristezas inerentes ao existir humano.
Obrigada por serem exatamente como são e por me proporcionarem a felicidade dos grandes encontros.
Para os meus verdadeiros companheiros, o meu eterno amor.

Ao amor, que nos possibilita ir além de nossas deficiências, revelando o melhor que há em nós.

Devia ter aceitado as pessoas como elas são, cada um sabe a alegria e a dor que traz no coração.
(Trecho da Música *EPITÁFIO* – Sérgio Brito)

EM ESPECIAL,

Aos meus pais, Eudécio e Hosana, que compartilharam dos meus melhores momentos e foram porto seguro naqueles mais difíceis, ensinando-me que, na presença do amor, jamais estaremos sozinhos; a minha eterna gratidão.

A minha irmã Luciana, pelos bons momentos de cumplicidade e alegria vividos.

Ao meu irmão Decinho, pelos encontros e desencontros que fazem parte das relações de afeto.

Aos meus avós, Licita e Eudóxio, Júlia e Afonso, pelas boas lembranças que o tempo não apaga.

Aos meus pacientes, que muito me ensinaram sobre a força transformadora dos verdadeiros encontros.

A Maria Inês Azevedo, por ser uma pessoa tão especial, marcando-me com sua ternura e carinho.

Aos bons professores que tive, por transmitirem seus conhecimentos com clareza, tendo como motivação maior o prazer de ensinar e de compartilhar.

Ao Ezalmone, pela presença acolhedora nas horas mais difíceis.

A Alessandra Leles Rocha, pela amizade, incentivo e apoio encorajador.

A Leila Paiva Rodrigues, pela sabedoria, afeto e esperança inabalável no amanhã.

A Solange Paiva Maldonado, pelas palavras certas e solidariedade marcante.

A Vanilda de Fátima Rezende Garcia, pela ajuda incondicional e presença amiga.

Ao Sérgio Rezende Garcia, pelo tempo que vivemos juntos e que me trouxe amadurecimento e aprendizagem. Minha gratidão pelos frutos deste relacionamento.

A tudo que vivenciei neste período de pesquisa e estudo e que muito me enriqueceu como ser humano.

AGRADECIMENTOS

A Professora Dra. Claudia Dechichi, por ter contribuído significativamente com o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

A Arlete Aparecida Bertoldo Miranda e Sílvia Maria Cintra da Silva, pelas contribuições valiosas e incentivos ao meu trabalho, no exame de qualificação.

A Professora Dra. Maria do Carmo Fernandes Martins, coordenadora do Programa de Mestrado, pela sensibilidade e eficiência na coordenação do curso de Pós-graduação de Psicologia da Universidade Federal Uberlândia.

A Marineide Sales Cabral, secretária do Programa de Mestrado da Universidade Federal de Uberlândia, pela sua disponibilidade, eficiência e simpatia.

A Ivanilde Aparecida França e Maria das Graças dos Santos Moura, pela competência, palavras encorajadoras e sorrisos francos, tornando mais rico o momento de finalização deste trabalho.

As Professoras, Diretoras e alunos das escolas que participaram desse estudo e me receberam com especial atenção e comprometimento.

A todos os meus alunos pelos encontros afetivos e de enriquecimento mútuo.

A todos que se dedicam à educação infantil e que contribuem para a formação de adultos autônomos, conscientes e, sobretudo, humanos.

Não sei...Se a vida é curta ou longa demais pra nós,
Mas sei que nada do que vivemos tem sentido,
Se não tocamos o coração das pessoas.
Muitas vezes basta ser:
Colo que acolhe,
Braço que envolve,
Palavra que conforta,
Silêncio que respeita,
Alegria que contagia,
Lágrima que corre,
Olhar que acaricia,
Desejo que sacia,
Amor que promove.

E isso não é coisa de outro mundo,
É o que dá sentido à vida.
É o que faz com que ela
Não seja nem curta,
Nem longa demais,
Mas que seja intensa,
Verdadeira, pura...
Enquanto durar.

Feliz aquele

Que transfere o que sabe

E aprende o que ensina.

Cora Coralina

RESUMO

Considerando o processo educacional escolar do aluno deficiente mental, o objetivo da presente pesquisa foi compreender aspectos da prática pedagógica de professores desses alunos. Para tanto, analisamos as práticas pedagógicas de duas professoras de Primeira Série do Ensino Fundamental, sendo uma de uma escola regular da rede municipal de ensino e outra de uma escola especial. Iniciamos o estudo com uma breve revisão teórica sobre a história da Educação Especial no Brasil e a evolução dos tipos de atendimento escolar oferecidos às pessoas com deficiência mental. Para a compreensão dos dados obtidos tivemos como referenciais teóricos a Teoria Sócio-Histórica de Lev Semenovich Vygotsky e a abordagem ecológica do Desenvolvimento Humano de Urie Bronfenbrenner. Dentro da abordagem Sócio-Histórica destacamos o conceito de mediação na compreensão do ato educativo e a importância das relações sociais na formação de consciências humanas ao longo do processo educacional formal. Adotamos a abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner por considerarmos a escola como um espaço social que sofre influências diretas ou indiretas de outros sistemas, demonstrando na díade professor-aluno o impacto interacional vivenciada por ambos. Delimitamos nossa opção metodológica a uma abordagem qualitativa realizada dentro dos parâmetros do estudo de caso etnográfico. Como estratégia de investigação e obtenção de dados foi utilizada a *Entrevista Reflexiva a partir do Registro de Observação* que, no ambiente da pesquisa, proporcionou às professoras participantes um espaço de reflexão sobre sua prática pedagógica, proporcionando transformações significativas na forma delas perceberem e interpretarem os eventos relacionados a estas práticas e, conseqüentemente, desencadearam mudanças em suas ações pedagógicas dentro do microssistema da sala de aula. Os dados obtidos apontaram que a prática pedagógica de professoras de alunos deficientes mentais deve ser compreendida levando-se em conta alguns fatores que aparecem permanentemente influenciando-a; tais como: as dúvidas da professora frente à complexidade do ato de educar alunos com deficiência mental; a falta de habilitação específica destas educadoras na área de educação especial; as concepções de desenvolvimento e de deficiência mental que subsidiam a prática docente; o predomínio de valores divergentes entre família e escola; e dicotomia entre a teoria estudada pela professora e suas ações práticas em sala de aula. Em decorrência disto, verificamos que as práticas educativas implementadas pelas professoras de crianças deficientes mentais eram baseadas em atividades que exploravam pouco o pensamento abstrato dos alunos, com ênfase em tarefas repetitivas, descontextualizadas e pouco significativas considerando-se as especificidades de cada aluno enquanto seres historicamente constituídos, dentro de um contexto interacional e cultural específico.

Palavras-chave: Deficiência Mental- Teoria Sócio-Histórica – Teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano – Educação Especial – Formação do professor.

ABSTRACT

Considering the school educational process of mental deficient student, the research purpose was comprise the pedagogical practice aspects of their teachers. For it, we analysed the pedagogical practices of two teachers that work for the First Series of Basic Teaching, considering that one of them work at a regular municipal school and the other at a special school. This study entered on a brief theoretical review about the Brazilian Special Education History and the evolution of the school attending sorts offered to the mental deficient people. To comprise the acquired data we used how theoretical review the Social-Historical Theory by Lev Semenovich Vygotsky and the ecological approach of the Human Development by Urie Bronfenbrenner. Inside the social-historical approach we can emphasize the intervention concept in the comprehension of educational act and the importance of social relations to structure the human conscience along the formal educational process. We used the ecological approach by Urie Bronfenbrenner to consider that a school is a social space able to suffer direct and indirect influences from other systems, displaying in the teacher/student duet the interaction impact lived for the both. We delimited the methodological option to a qualitative approach developed in parameters of the ethnographic case study. How strategy to examine and acquire the data was used the Reflexive Interview from the observation register that, in the research environment, provided to participant teachers a reflection space about their pedagogical practice, providing meaningful changes in their way to discern and to explain the events regarding to these practices and, consequently, challenging changes in their pedagogical actions inside the classroom micro system. The acquired data showed that the pedagogical practice of the mental deficient student teachers must be comprise considering some factors that appear permanently acting on it; for example: the teachers doubts face to the complexity of educational act to teach for mental deficient students; the absence of specific qualification for this teachers in the special education area; the conceptions of development and mental deficiency that aid the teaching practice; the predominance of divergent values between family and school.; and, the dichotomy between the studied theory by teacher and its practical actions in the classroom. On that score, we verify that the educational practices established by teachers of mental deficient children were based on activities that little explored the students abstract thinking, emphasizing the unstructured, repetitive and little meaningful tasks considering the specific features of each student whereas creatures historically established, inside an interaction and specific cultural context.

KEY WORDS: MENTAL DEFICIENCY, SOCIAL-HISTORICAL THEORY, ECOLOGICAL THEORY OF HUMAN DEVELOPMENT, SPECIAL EDUCATION, THEACHER’S QUALIFICATION.

SUMÁRIO

RESUMO

ABSTRACT

APRESENTAÇÃO

II - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 14-73

2. 1**-** Deficiência Mental: Aspectos Sócio-Históricos do Fenômeno 14-20

2.2- Educação Especial no Brasil: Aspectos do Desenvolvimento Histórico 21-32

2.3- Prática Pedagógica: a dimensão social presente no dia a dia da Escola 33-40

2.4- As Teorias do Desenvolvimento Humano 41-46

- A Teoria Sócio-Histórica 47-66
- A Perspectiva Ecológica do Desenvolvimento Humano 67-73

III - METODOLOGIA 74-100

3.1**-** Objetivo Geral e Específicos 81-83

3.2 – Participantes 84-93

3.3 - Estratégia de Obtenção de Dados 94

3.4 - Procedimentos da Pesquisa 95

3.5 - Análise de Dados 96-100

IV – RESULTADOS 101-199

Prática Pedagógica e Necessidades Educacionais Especiais: a relação diádica em sala de aula

V - CONSIDERAÇÕES FINAIS 200-207

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 208-214

APÊNDICES 215-268

APRESENTAÇÃO

A Educação Especial sempre foi tema de debates e questionamentos. A criança portadora de necessidades especiais era excluída do processo de aprendizagem, uma vez que não se acreditava no seu potencial de desenvolvimento. Atualmente, nos deparamos com uma realidade diferente.

Tendo uma vivência com crianças portadoras de Deficiência Mental tanto em consultório de Psicologia, como dentro de uma instituição pública, muito me preocupou a forma como os conteúdos pedagógicos chegam até elas e como elas são vistas por seus professores.

Na rotina do ambiente, muitas vezes, é possível constatar que as dificuldades de aprendizagem das crianças com deficiência mental são tratadas pelos professores como frutos da própria deficiência, não havendo uma maior investigação da metodologia educacional utilizada.

A qualidade do ensino na Educação Especial tem me chamado à atenção, principalmente, em relação aos princípios teóricos que norteiam toda a prática pedagógica. Ao analisarmos as dificuldades de aprendizagem não podemos desconsiderar a importância das relações sociais estabelecidas em sala de aula, em especial, a díade professor-aluno.

Por isso, entendo que investigar a prática pedagógica de professores de crianças deficientes mentais contribuirá para ampliar minha compreensão acerca dos aspectos relacionados à promoção do desenvolvimento destes alunos.

Na realidade da escola pública brasileira, é possível constatar que o método tradicional de ensino reforça a dicotomia entre os alunos aptos e não-aptos ao caminho do aprendizado. A ênfase deste método sustenta-se na crença de que

existe uma hierarquia de poder em relação ao possuidor do conhecimento (o professor detém o poder do conhecimento e o aluno não) e na exclusão (explícita ou implícita) daqueles alunos considerados incompetentes para desempenhar o papel do aluno ideal.

O enfoque interacionista de aprendizagem, com a ênfase na possibilidade da construção do conhecimento, ao longo das situações sociais, traz em seu bojo a idéia de que o processo de ensino e aprendizagem se constrói ao longo da vida do indivíduo, nas relações estabelecidas com seu meio ambiente.

Sendo uma profissional que acredita no potencial humano de construção rumo a uma autonomia diante da vida, a idéia de pesquisar as interações professor-alunos deficientes mentais para compreender a prática pedagógica desta clientela me motivou muito.

O desejo de estudar este tema e pesquisar sobre ele sempre foi constante em minha vida profissional, uma vez que acredito na possibilidade de a Psicologia da Educação promover, através de projetos educacionais, melhores alternativas de atendimento ao deficiente mental, favorecendo o sucesso destes alunos no meio acadêmico.

Acredito que a escola, como instituição social, possa contribuir para o desenvolvimento global da pessoa, preparando-a efetivamente para exercer seu papel social, quer ela apresente uma deficiência ou não. Sendo o processo de desenvolvimento global também um processo social, a maneira como o professor direciona sua prática irá contribuir ou não para o crescimento destes alunos especiais. É na interação com outros seres humanos que nos tornamos humanos. Por isso, o interesse em estudar este olhar do professor se fez imprescindível para mim como Psicóloga.

O processo de aprendizagem e a interação social estão intimamente relacionados ao longo do desenvolvimento global de uma pessoa. Ninguém se educa sozinho. O papel do professor é de suma importância na formação deste indivíduo como membro ativo de uma realidade social.

O contato da criança com o conteúdo acadêmico não se dá de maneira espontânea. O professor é o intérprete da cultura para seu aluno, na relação deste com o conhecimento a ser adquirido. Pensar no aluno é pensá-lo como ser social; sendo a escola e os complexos fenômenos vividos neste ambiente fatores decisivos na sua formação psicológica, moral e humana.

Toda a ação docente tem repercussões na formação do aluno, sendo estas ações imbuídas de valores transmitidos culturalmente. As interpretações do professor sobre os comportamentos de seus alunos revelam sua visão de homem inserido em determinado grupo social situado historicamente.

No caso da criança com necessidades educativas especiais em decorrência de uma deficiência mental, o processo de interação com o outro se torna ainda mais importante, uma vez que o comprometimento cognitivo irá refletir-se em um desempenho mental limitado e em uma interação deficitária com o meio ambiente.

O aluno deficiente mental não irá demandar de sua professora apenas mudanças em relação aos procedimentos pedagógicos, mas também em relação às concepções e posturas assumidas por ela, no desempenho de sua prática pedagógica. Além das especificidades oriundas da própria etiologia da deficiência mental, a criança deficiente é um ser único, devendo ser tratado como tal, em sua singularidade.

Para que a professora possa auxiliar o processo de desenvolvimento deste aluno, seu olhar diante da criança deficiente deve abarcar as possibilidades da

mesma. O aluno deficiente mental também é um sujeito cognoscente e ativo neste processo de aprendizagem. O estigma social da falta e da incapacidade deverá ser substituído pela crença na capacidade deste aluno de aprender e superar suas limitações.

Dentro das múltiplas interações da sala de aula, a relação professor-aluno, é a de maior importância neste processo de aprendizagem. É nesta relação que professora e aluno se constituem como sujeitos, desempenhando seus papéis fundamentais dentro do sistema escolar, ou seja, um ensinando e sendo professora e outro aprendendo e sendo aluno.

Transformar o ambiente educacional em um contexto que realmente promova o desenvolvimento global dos alunos deficientes mentais depende tanto do modo como a professora desempenha sua prática pedagógica, como da maneira como ela percebe e compreende esta prática.

Assim, compreender o fenômeno da prática pedagógica de professores de deficientes mentais dentro da qualidade interacional da díade professor-aluno, de maneira a produzir um pensar e agir mais eficientes sobre esta mesma prática, constitui o meu principal objeto de estudo.

II - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1- Deficiência Mental:
Aspectos da Construção Sócio-Histórica Do Fenômeno

> Em uma cultura onde a absolutização do desempenho, do belo e dos valores morais se constitui em um fato concreto, a diferença representa um distanciamento dos padrões de normalidade estabelecidos. (MARQUES, 1994, p.33)

A definição conceitual de um fenômeno é resultado de um complexo conjunto de valores e atitudes culturais construídos sócio-historicamente por uma certa sociedade. O fenômeno da deficiência mental é extremamente complexo e, se observarmos as transformações que suas definições vêm sofrendo ao longo da história da humanidade, constatamos uma clara relação entre o conceito de deficiência mental e o conjunto de valores éticos, morais, religiosos, associados aos conhecimentos científicos de cada época e peculiares ao contexto social aonde tal fenômeno ocorre.

Assim como Dechichi (2001), acreditamos que a compreensão de um fenômeno social demanda o entendimento de como e quando tal fenômeno surgiu e sob quais circunstâncias e determinações sócio-históricas foi constituindo-se, ao longo da história. Associado a isto, a autora supracitada ainda destaca a importância que tal compreensão teve em consideração as formas de produção de vida predominantes, o modo de organização e divisão dos homens nas atividades produtivas (materiais e intelectuais), o desenvolvimento das ciências e as formas de organização política e religiosa pertinentes a cada época histórica.

Portanto, para entendermos o modo como um determinado grupo social compreende, aceita e interage com a condição da deficiência mental, faz-se necessário que situemos sócio-historicamente a discussão sobre este fenômeno. Além disso, é de fundamental importância que a complexidade que envolve o fenômeno da deficiência (mental) seja compreendida a partir de uma análise contextualizada sócio historicamente, o que implica no pressuposto de que os homens constroem sua existência a partir de sua procura por condições de atendimento às suas necessidades básicas, na interação com os outros homens, dentro de determinado contexto social, em um momento e local específicos (DECHICHI, 2001).

As concepções sobre a deficiência, para Manzini (1993), partem de um repertório ou conjunto de conhecimentos adquiridos ao longo da história de vida das pessoas. As atribuições ao fenômeno da deficiência podem ser diferentes, de indivíduo para indivíduo, de grupo para grupo e de cultura para cultura, em função da sobreposição das diferentes matrizes pessoal, social e cultural que definirão, conseqüentemente, concepções diferenciadas.

Os valores e os sentidos das coisas, de acordo com Rezende (1978), resultam da trama de relações que caracteriza a cultura como a manifestação maior da existência humana. Para ele, o sentido da existência tal como os seres humanos o estão vivendo em um determinado contexto histórico do mundo aparece ou se esconde na cultura, como um discurso historicamente estruturado.

Observamos, então, que a forma como compreendemos a deficiência é determinada pela linguagem socialmente constituída que usamos, e, que a concepção de deficiência expressa pela linguagem cultural representa o conjunto de informações acumuladas, ao nível pessoal, social ou cultural. Tais informações

possibilitam ao indivíduo, grupo ou cultura, explicar como o fenômeno é determinado, especificar quais são as características diferenciadoras de seus portadores ou os problemas que a deficiência acarreta, e elaborar as opiniões, valores e atitudes, no tocante à resolução dos problemas atribuídos a esta condição (MENDES, 1995).

Considerando-se que estamos imersos em um mundo histórico e que não podemos transcender a tradição de nossa comunidade, somos, portanto, efeito da história e da linguagem, e não podemos compreender o mundo e conseqüentemente, seus aspectos específicos, independentemente de nossa linguagem histórica (GADAMER, apud KUSH, 1989).

De acordo com o dicionário de Ferreira (1986), o termo *"deficiência"* significa "falta, falha, carência, imperfeição, defeito; insuficiência". Quando alguém apresenta alguma característica física, mental ou sensorial diferente daquelas estabelecidas pelo modelo padrão de normalidade de um certo contexto social, os membros daquele grupo tendem a rotular esta pessoa como deficiente (físico, mental, auditivo, visual, múltiplo). Quanto mais desviante do padrão normal estiver, mais deficiente será considerado o indivíduo, maior será o grau de sua deficiência (DECHICHI, 2001)

> Outros termos foram utilizados, ao longo da história da sociedade moderna para designar aquele indivíduo possuidor de uma diferença surgida em conseqüência do fato de ela apresentar alguma deficiência, quer seja mental, sensorial ou física. As idéias e significados relacionados atualmente ao conceito de deficiência mental e as diferentes maneiras de se lidar e considerar os indivíduos com deficiência são construtos resultantes de um processo histórico iniciado junto com a história social do Ser Humano, cujas raízes provavelmente iremos encontrar já nas sociedades primitivas.
>
> Assim, para entendermos as várias concepções e práticas sociais relacionadas atualmente aos indivíduos deficientes mentais, torna-se necessário que compreendamos as mudanças ocorridas na forma dos homens considerarem os indivíduos deficientes mentais, e lidarem com eles, tendo como pano de fundo as transformações sociais, econômicas,

> científicas, religiosas e políticas, que ocorreram ao longo da história da humanidade (DECHICHI, 2001, p. 54).

De acordo com Pessotti (1984) pouco podemos conhecer, com base nos documentos disponíveis, sobre as atitudes ou conceituações relacionadas a tal fenômeno, em épocas anteriores à Idade Média.

Fazendo uma retrospectiva histórica, observamos, inicialmente uma **fase de exclusão social,** em relação ao individuo deficiente mental. Na Antiguidade, a cidade grega Esparta legitimava a eliminação ou abandono de crianças portadoras de deficiências físicas ou mentais. Essas crianças eram consideradas sub-humanas e vistas como indivíduos em desacordo com os ideais atléticos e clássicos da Grécia (PESSOTTI, op.cit).

Na Grécia antiga, dependendo dos familiares dos deficientes e da gravidade da deficiência, em alguns casos, estes indivíduos eram cuidados pela família e conseguiam sobreviver. Entretanto, era comum, naquela época, a prática da "exposição" (colocação em praça pública das pessoas com deficiências físicas e mentais para alvo de ridicularização social). A prática do abandono à inanição foi admitida por Platão, Aristóteles e, provavelmente, rejeitada por Hipócrates. (GILFORT, 1870 apud PESSOTTI, 1984).

Com a difusão do Cristianismo na Europa, a sorte dos deficientes mentais se modificou. A pessoa deficiente deixa de ser considerada como uma coisa e ganha o status de pessoa (FONSECA, 1991). No plano teológico, passa a ser considerada como alguém possuidor de uma alma, sendo visto como filho de Deus e tornando inaceitável a prática espartana da *"exposição"*, como forma de eliminação daquelas pessoas consideradas como sub-humanas.

No entanto, somente no século XIII surge a primeira instituição para abrigar deficientes mentais; era mais precisamente uma colônia agrícola, na Bélgica. (DICKERSON,1981 apud PESSOTTI, 1984). A primeira legislação só surgiu em 1325, especificando sobre o cuidado com a sobrevivência dessas pessoas e sobre o destino dos seus bens. Com essa lei, os deficientes donos ou herdeiros de bens obtinham atendimento adequado de suas necessidades, provavelmente referentes à sobrevivência e à saúde.

Nesta época, o deficiente mental ganha direito ao abrigo, à alimentação e, talvez, a algum tipo de conforto propiciado pelas instituições de caridade, tais como conventos ou asilos. Mas, se por um lado esse indivíduo passa a ser alvo da caridade cristã, em contrapartida, também será objeto de exigências éticas e religiosas; sua nova condição de cristão suscita o surgimento de condutas ambivalentes, em relação às causas da deficiência e, ambíguas, em relação às formas de tratamento do deficiente (PESSOTTI, 1984).

A compreensão das causas da deficiência mental, naquele período, é marcada pela ambivalência do bem versus o mal, ou seja, o deficiente mental tanto poderia ser considerado o resultado de um desígnio divino, como também poderia ser visto como resultado de uma possessão diabólica. As pessoas com deficiência ora eram consideradas emissários/anjos caídos dos céus, os *"les enfants du bon dieu"* e, por isso, deveriam ser cuidados e amparados pela boa sociedade cristã,ora poderiam ser vistos como seres endemoniados, possuídos pelo poder do mal e que, portanto, deveriam ser rigorosamente punidos e expurgados.

Em relação aos tipos de tratamento oferecidos aos deficientes, a caridade-castigo foi a marca definitiva da atitude medieval diante da deficiência mental (PESSOTTI, 1984). A ética cristã, na Idade Média, reprimia o abandono e/ou a

eliminação do deficiente. Contudo, as atitudes ambíguas divergiam entre a aceitação caritativa ou a rejeição; a proteção ou o abandono; e a tolerância ou a correção/castigo dos deficientes mentais.

Durante a Inquisição Católica, milhares de pessoas foram consideradas como hereges pela igreja católica e eliminadas, entre elas: os loucos, adivinhos, ciganos, magos e deficientes mentais. Embora seja escassa a documentação disponível, há registros do extermínio de um significativo número de deficientes mentais (KAMEN, apud PESSOTTI,1984).

A Revolução Industrial do século XVIII trouxe uma modificação no imaginário social, a respeito da deficiência mental. Atrelado à noção de produtividade, emerge o modelo de corpo produtivo. O corpo perfeito é valorizado em detrimento do corpo e da mente deficientes (peças danificadas que prejudicam o sistema). Os deficientes físicos e mentais são colocados à margem da sociedade por não se enquadrarem no “ideal capitalista” (MARQUES, 2001),

O produto histórico desta mudança no comportamento social e econômico do homem moderno foi a consolidação de uma formação discursiva fundada na dicotomia semântica e prática da eficiência versus deficiência. Além do aspecto biológico da anormalidade, a deficiência passou a ser entendida também como um fator impeditivo para o trabalho fabril.

O período posterior a este foi marcado pela **fase da segregação social** do deficiente mental, que passou a receber atendimento em instituições assistenciais especiais, com fins filantrópicos ou religiosos. Esta fase, também identificada como a fase da institucionalização, ocorreu entre os Séculos XVIII e XIX e foi marcada pela segregação dos deficientes em instituições assistenciais. Apesar da segregação,

esta fase representa um avanço na evolução dos atendimentos especiais, pois o deficiente mental surge como alguém com direitos e possibilidades educativas.

A terceira fase do atendimento oferecido à pessoa com deficiência mental ocorreu entre o final do século XIX e meados do século XX e caracterizou-se por uma busca de redução da segregação imposta ao indivíduo deficiente e pela ênfase na importância da inserção dessas pessoas em escolas especiais comunitárias ou em classes especiais inseridas, principalmente, dentro de escolas públicas.

Por volta da década de 1970 surge a quarta fase, denominada **fase da integração** marcada pelo movimento mundial de integração dos portadores de deficiência, cuja meta era integrar as pessoas deficientes em ambientes educacionais, os mais próximos possíveis daqueles oferecidos pela cultura à pessoa considerada normal (KIRK; GALLAGHER, 1979; MENDES, 1994; SASSAKI, 1997; SILVA, 1998).

A nova perspectiva a respeito do deficiente mental surgiu baseada na crença de que a criança deficiente deveria ser educada até os limites de sua capacidade. A defesa das possibilidades ilimitadas do ser humano e o conceito de que a educação poderia produzir uma diferença significativa no desenvolvimento e na vida das pessoas era uma idéia relativamente recente na história da humanidade, surgida a partir do movimento filosófico, posterior à Revolução Francesa – o liberalismo, tendência que norteou o início da Educação Especial no Brasil, item que trataremos a seguir.

2.2- Educação Especial no Brasil: Aspectos do Desenvolvimento Histórico

A organização do atendimento escolar para o deficiente mental, ao longo da história do Brasil revelou, segundo Jannuzzi (1992), tanto na prática como nos discursos dos profissionais da área, as expectativas sociais de cada época, não só mostrando a preocupação de tornar possível a vida dos mais prejudicados, dentro das comunidades, como patenteando a segregação imposta a eles. O surgimento da deficiência e a maneira, muitas vezes irresponsável, do contexto social desvencilhar-se daquelas crianças mentalmente diferentes e cujo comportamento não se enquadrava no padrão social, é de responsabilidade da própria sociedade, segundo Jannuzzi (op.cit).

A Educação Especial, segundo Cunha (1989), surgiu no Brasil no final do século XIX de forma ainda incipiente, marcada mais por discussões e reflexões acadêmicas sobre o assunto, do que por tentativas de implantação de qualquer tipo de atendimento educacional efetivo. As discussões sobre a educação dos deficientes na realidade brasileira foram fortemente influenciados pelo Liberalismo, corrente filosófica oriunda da Europa que defendia a idéia da origem do homem como ser de natureza boa e tendo a educação o objetivo da reconstrução do homem social, participante de uma sociedade racional que respeite a natureza.

A Educação especial no Brasil ocorreu com características diferentes daquelas observadas em outros contextos mundiais. Até o início da década de 50 do século XX, constatamos que os conhecimentos teóricos relativos à deficiência mental estavam restritos aos meios essencialmente acadêmicos, com a ocorrência

de poucas ofertas de atendimento educacional para os deficientes mentais (MENDES, 1995).

O marco inicial da história da educação especial no Brasil foi a criação do “Instituto dos Meninos Cegos” (atual “Instituto Benjamim Constant”) em 1854 e a fundação do “Instituto dos Surdos-Mudos” (atual “Instituto Nacional de Educação de Surdos”, o INES) em 1857, ambos na cidade do Rio de Janeiro, por iniciativa do governo Imperial (MAZZOTTA, 1996; JANNUZZI, 1992; MENDES, 1995).

O atendimento educacional voltado para o indivíduo deficiente mental no país surge extremamente relacionado ao atendimento médico assistencial. No final do período imperial, surgem as primeiras instituições voltadas para o atendimento pedagógico ou médico-pedagógico aos deficientes mentais: em 1874, é montada junto ao Hospital Juliano Moreira em Salvador-BA uma instituição para atender crianças deficientes mentais e, em 1887, cria-se Rio de Janeiro-RJ uma escola de ensino regular que também atendia deficientes físicos e visuais (JANNUZZI, op.cit; MAZZOTTA, op.cit).

As iniciativas na Educação Especial, no Brasil, surgiram a partir de duas vertentes: uma médico-pedagógica e outra psicopedagógica. Considerando-se que, naquela época, a deficiência mental era uma doença, geralmente associada à tuberculose, doenças venéreas, sífilis, pobreza e falta de higiene, a vertente médico-pedagógica caracterizava-se pela preocupação eugênica e higienizadora da sociedade brasileira, tendo como marcos referenciais a criação de escolas em hospitais, correspondendo às tendências mais segregadoras de atendimentos aos deficientes (CUNHA, 1989; JANNUZZI,op.cit; MENDES, op.cit).

Já a vertente psicopedagógica partia do pressuposto de que o individuo deficiente mental tinha direito à educação dos anormais e pesquisava uma

conceituação mais precisa para a anormalidade. Basicamente, os seguidores dessa vertente dividiam-se em dois grupos de profissionais e pesquisadores, aqueles que buscavam medidas pedagógicas alternativas aquelas já existentes e aqueles que criavam e adaptavam Escalas de Inteligência[1] utilizadas para o diagnóstico dos diferentes níveis intelectuais. A influência deste último grupo prevaleceu sobre o outro, uma vez que a tendência diagnóstica teve como conseqüência a implementação de medidas que também se revelaram segregadoras, dando origem às, ainda existentes, classes especiais para deficientes mentais (CUNHA,1989).

As primeiras instituições escolares para crianças com maior comprometimento mental foram criadas por médicos, junto a sanatórios psiquiátricos. Se, por um lado, essas iniciativas propiciavam a segregação social, por outro lado, elas também representavam a crença na importância da educação dos indivíduos com deficiência mental (MENDES, 1995).

Em 1889, a proclamação da República no Brasil provoca importantes mudanças no cenário político educacional.

Em relação à política educacional do país, a Constituição Federal de 1891 instaurou o Federalismo e determinou que os ensinos primários e profissionalizantes passariam a ser responsabilidade dos Estados e Municípios, enquanto que os ensinos secundários e superior ficaram a cargo da União (MAZZOTTA,1996). Nesta época, existiam no país apenas seis instituições destinadas ao atendimento escolar do deficiente mental.

---

[1] Critério psicométrico utilizado para avaliar e classificar pessoas com base em tarefas que refletissem processos intelectuais mais complexos, tais como o raciocínio e julgamento (Binet, 1900).

A fase de estruturação da República, nos vinte primeiros anos do Século XX, provocou uma série de transformações político-sociais, que resultaram em mudanças no cenário da educação brasileira. As mudanças políticas, econômicas e sociais continuaram a interferir de forma evidente nos rumos da educação no Brasil.

Entre as décadas de 20 e 30, a escola primária pública começou a ser popularizada, enquanto o nível de analfabetismo da população em idade escolar chegou a números espantosos. Por isso, a expansão do ensino primário, iniciada nesse período, ocorreu dentro de uma política de educação popular reduzida: diminuição do tempo de estudo e multiplicidade dos turnos (MENDES, 1995).

No final do século XIX, surge na Europa o movimento educacional da Escola-Nova, caracterizado pela implantação de escolas com propostas diferentes daquelas das escolas tradicionais. Segundo Cunha (1989), os princípios do movimento da Escola-Nova fundamentavam-se na crença no poder da educação, no interesse pelas pesquisas científicas, na preocupação em reduzir as desigualdades sociais e na valorização da liberdade individual da criança.

A influência do movimento da Escola-Nova foi sentida no Brasil desde os fins do Império, mas concretizou-se a partir de 1920, com o surgimento de instituições educacionais montadas dentro desse modelo (JANNUZZI, 1992).

No decorrer da década de 20, várias reformas educacionais estaduais foram empreendidas dentro dos princípios da Escola-Nova. A partir desta década, evidenciou-se no cenário educacional brasileiro, uma maior preocupação com a identificação daqueles considerados casos leves de “anormalidade da inteligência” inseridos nas escolas regulares, já que os casos mais graves não tinham nem o direito a se matricular nessas escolas. Psicólogos europeus foram chamados para

ministrar cursos aos educadores brasileiros, influenciando os rumos da Educação especial no Brasil (JANNUZZI, op.cit; MENDES, 1995).

Entretanto, a despeito de todas as reformas empreendidas, a educação especial no Brasil permanecia muito limitada. Segundo Jannuzzi (op.cit) até 1930 existiam apenas 16 locais para a educação de deficientes mentais, subindo este número para 22 estabelecimentos, em 1935.

Paralela à conquista da obrigatoriedade e gratuidade do ensino, resultado da luta pela igualdade de oportunidades educacionais para todos, a segregação dos alunos deficientes mentais, ou de qualquer outro que não atendesse às exigências da escola, passou a ser justificada pela adequação da educação que lhes seria oferecida (MENDES, op.cit).

Segundo Jannuzzi (op.cit), os padrões escolares que enfatizavam a manutenção da situação, da não desestabilização da ordem vigente, revelavam as expectativas sociais predominantes na época. Nesse contexto, a concepção de deficiência mental passou a englobar diversos tipos de crianças, que tinham em comum o fato de apresentarem comportamentos divergentes das normas sociais estabelecidas pela sociedade e veiculados aos padrões escolares. Assim, sob o mesmo rótulo de deficientes mentais encontraremos alunos indisciplinados, com aprendizagem lenta, abandonados pela família, portadores de lesões orgânicas, com distúrbios mentais graves; enfim, toda e qualquer criança considerada fora do “padrão normal” e classificada como “anormal”.

No Brasil, nas primeiras décadas do século XX, a condição da deficiência mental não era considerada, essencialmente, como uma ameaça social nem como um mecanismo de degenerescência da espécie. Havia preocupação com a eugenia, com a condição da deficiência mental atribuída a infortúnios ambientais, apesar da

crença na etiologia organicista e patológica desse fenômeno (MENDES, 1995). Em função disto, a educação dos anormais tinha como objetivo tanto economizar despesas com a manutenção dessa população em manicômios, asilos ou penitenciárias, como também buscar transformá-los em cidadãos produtivos, prevenindo a periculosidade social (JANNUZZI, 1992).

As reformas estaduais ocorridas na educação brasileira até a década de 40 não visavam favorecer a educação dos deficientes mentais. Tais reformas foram elaboradas considerando-se a educação do indivíduo normal, dentro dos padrões de excelência aceitos pelos profissionais da época. A preocupação em definir, identificar e classificar a condição da deficiência mental e, conseqüentemente, oferecer algum tipo de atendimento educacional a essa população, era quase inexistente, até meados do século XX (JANNUZZI, op.cit).

Somente na década de 50, quando em outros países, começavam os questionamentos a respeito da qualidade e objetivos dos serviços educacionais especiais institucionalizados, no Brasil começava a ocorrer uma considerável expansão desse tipo de atendimento educacional, através da criação de classes especiais em escolas públicas e de escolas especiais comunitárias. Entre 1950 e 1959, o número de estabelecimentos de ensino especial para deficientes mentais, a maioria deles instalados em escolas públicas de ensino regular, aumentou consideravelmente (DECHICHI, 2001).

A partir da década de 60, a intensificação dos debates sobre educação popular e sobre a reforma universitária, os movimentos de educação popular, as novas teorias psicológicas influenciando a Pedagogia e as análises críticas dos teóricos, jogaram por terra a ilusão de que a escola pudesse funcionar como agente de democratização social (MENDES, 1995).

A sociedade civil começou neste período a se organizar para implantar novas escolas especiais, buscando suprir a falta de instituições que atendessem indivíduos com deficiência mental mais grave, dentro do sistema educacional. A evolução dos serviços de ensino especial se deu, principalmente, mediante modalidades segregadoras como a implantação de classes especiais em escolas públicas para os deficientes mentais leves e a abertura de escolas especiais de natureza privada e sem fins lucrativos para atender aos casos mais graves de deficiência mental (MENDES, op.cit).

As várias iniciativas implementadas na área da educação especial revelaram o aumento do interesse da sociedade em relação ao problema da deficiência mental. Nesse momento ocorreu a maior evolução no número de serviços de ensino especial já observada no Brasil. Em 1969, existiam cerca de 800 estabelecimentos de ensino especial para deficientes mentais no país, cerca de quatro vezes a quantidade existente em 1960.

Segundo Mendes (1995) este rápido crescimento, possivelmente, influenciou o estabelecimento das bases legais e técnico-administrativas para o desenvolvimento da Educação Especial no Brasil.

Com a promulgação da Lei número 4024 de 20/12/61, as Diretrizes e Bases da Educação Nacional foram fixadas e nesse texto encontramos dois artigos dedicados ao atendimento educacional especial. O direito à educação estava garantido aos excepcionais, mas o processo educativo devia enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de contribuir par a integração desses indivíduos na comunidade (MENDES, 1994).

A Educação Especial aparece oficializada, em nosso país, em termos de centralização e planejamento, com os planos setoriais de educação na década de 70

(FERREIRA, 1992). A Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de primeiro e segundo graus (Lei 5.692/71) de 11/08/1971 estabeleceu um sistema educacional com mais flexibilidade, criou condições favoráveis para o atendimento às diferenças individuais dos alunos e prescreveu um atendimento especial, citado no Artigo número 9 que estabelece que

> os alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação

Como reflexo de luta e defesa dos direitos das pessoas portadoras de deficiência, a partir da década de 80, a prática da integração social teve seu maior impulso. As novas conquistas alcançadas por esses movimentos levariam, ao final dessa década, a um questionamento e discussão sobre as idéias envolvidas na prática da integração social e sobre os objetivos alcançados com esse processo. A integração social dos deficientes mentais, da forma como vinha sendo praticada, revelara-se um processo insuficiente para acabar com a discriminação social sofrida por esse grupo de indivíduos, e propiciar-lhes uma condição digna de estar no mundo, transformando - o e sendo transformado por ele a partir da garantia de igualdades de oportunidades e direitos (MENDES, 1995).

O número de pessoas com algum tipo de deficiência em busca de atendimento escolar aumentou com a maior oferta de matrículas escolares. A criação das classes e escolas especializadas veio como resposta a este fenômeno. Entretanto, esses estabelecimentos passaram a funcionar como verdadeiros depósitos de crianças problemáticas livrando o sistema regular de ensino da presença de tais indivíduos (MENDES, op.cit).

A forma como as pessoas deficientes foram tratadas ao longo do tempo nos espaços educativos está intimamente relacionada com os setores políticos-administrativos de nossa sociedade.

A escola enquanto espaço social recebe influências diretas ou indiretas de setores mais abrangentes de nossa sociedade, em especial do poder legislativo que exerce a função de um instrumento político, social e também mediador para a compreensão do processo educativo das pessoas com necessidades especiais.

De acordo com Edler-Carvalho (1997) as leis traduzem os modelos de desenvolvimento adotados em nosso país. Em relação à formação inicial dos professores, a Portaria 1.793/94 do MEC, assinada pelo Ministro Hingel, recomenda a inclusão de disciplinas referentes ao atendimento especializado a pessoas com necessidades especiais, além de estágios com alunos que apresentem necessidades educativas especiais. Observamos, entretanto, que uma das grandes dificuldades em se cumprir esta Portaria no Brasil, se dá pela falta de profissionais habilitados para orientar e ministrar as disciplinas específicas nos cursos de formação.

Ao refletirmos sobre a Educação Especial e nos Direitos Humanos atreladas à mesma, temos como referência mundial, a **Declaração de Salamanca de Princípios, Política e Prática em Educação Especial.**

Em Salamanca, Espanha, houve uma Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, sob o patrocínio da UNESCO. A Conferência propôs a adoção de Linhas de Ação em Educação Especial (EDLER-CARVALHO, 1997).

Um ponto relevante na Declaração diz respeito à pedagogia centrada na criança, onde a inclusão de pessoas com necessidades especiais em escolas regulares constitui-se em um novo paradigma educacional.

Segundo Edler-Carvalho (1997, p.58) “a Declaração de Salamanca é, também, um reflexo das idéias de que a escola deve levar à emancipação do ser humano”.

A declaração de Salamanca passou a ser um marco na área de Educação Especial. O princípio da normalização recebe uma conotação diferente dentro da perspectiva da inclusão, a partir dessa declaração.

De acordo com Werneck (1997) o princípio de normalização não é tornar uma pessoa normal e sim garantir-lhe o direito de ser diferente e de ter suas necessidades reconhecidas e atendidas pela sociedade.Sobre a educação do aluno com necessidades especiais, Werneck (op.cit) esclarece que normalizar significa oferecer ao aluno os recursos profissionais e institucionais adequados e suficientes para que ele tenha condições de desenvolver-se enquanto estudante, pessoa e cidadão.

O fenômeno da inclusão que teve origem no final da década de 80 e início da década de 90 traz toda uma complexidade em sua aplicação prática. Enquanto a integração do deficiente baseia em um modelo médico da deficiência, ou seja, espera-se que os indivíduos com necessidades educacionais especiais se adaptem às condições sociais vigentes, a inclusão social diferentemente fundamenta-se em um modelo social de deficiência. De acordo com Sassaki (1997) a realidade social deverá sofrer alterações para que as pessoas com necessidades especiais possam inserir nesse meio.

No Brasil, fazendo uma retrospectiva da Lei 4.024/61 e da Lei 5.692/71 podemos constatar que enquanto na primeira Lei destacava-se um descompromisso governamental, na Lei 5.692/71 havia um destaque no tratamento especial a ser regulamentado pelos Conselhos de Educação. Na nova Lei de Diretrizes e Bases, entretanto, a educação especial ocupa todo um capítulo (capítulo V).

Com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB (9.394/96) sancionada em 20 de Dezembro de 1996, a Educação Especial passa a ser vista como “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos que apresentam necessidades especiais”. A nova Lei com seus 92 artigos adotou uma postura mais flexível do que as anteriores. A Lei 9.394/96 afirma de maneira mais enfática o direito à educação pública e gratuita de pessoas com necessidades especiais (EDLER-CARVALHO, op.cit).

A maior flexibilidade observada nos artigos que compõe a nova Lei de Diretrizes e Bases, não retira de seu texto, alguns aspectos conservadores, dentre os quais destacamos: a idéia de educação escolar como ensino e a educação especial encarada como modalidade de educação escolar.

Sem dúvida apesar dos pontos conservadores ainda presentes na nova LDB, não podemos desconsiderar os avanços alcançados pela mesma. Precisamos, no entanto, transformar o discurso em realidade, no cumprimento efetivo de leis que buscam o desenvolvimento das pessoas com necessidades educativas especiais, tendo na educação Inclusiva um propósito democrático.

De acordo com Glat (1998) o processo de inclusão escolar implica em uma reestruturação da escola para receber os alunos com necessidades educacionais especiais.

Não podemos chamar de inclusão a simples permanência dos alunos no contexto escolar, mas sua efetiva participação social enquanto ser autônomo e singular, que se constitui enquanto sujeito nas relações sociais, em especial na díade professor-aluno.

2.3- Prática Pedagógica:
A dimensão social presente no dia a dia da escola.

> Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar.Se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa, mas não desiste, Boniteza que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso de me admirar.(PAULO FREIRE)

A compreensão de aspectos relacionados à implementação da prática pedagógica por professores que trabalham com alunos deficientes mentais nos remete a uma prévia, porém necessária, discussão sobre o conceito de prática pedagógica que será utilizado no presente estudo. Sem o compromisso de esgotar uma revisão teórica sobre o tema, faremos a seguir uma breve explicação justificando nosso recorte teórico conceitual.

A palavra prática de acordo com Ferreira (1986) no novo Dicionário da Língua Portuguesa, tem, entre outros, os seguintes significados: “uso, experiência, exercício, rotina”. Em outras palavras, as experiências laborais são oriundas da repetição dos atos realizados sistematicamente ao longo do tempo.

Para Sacristán (1991, p.68), “as profissões definem-se pelas suas práticas e por um certo monopólio das regras e dos conhecimentos da atividade que realizam”.

Em relação à docência, ele acredita que os professores não são autônomos na construção de sua própria prática, uma vez que sofrem influências políticas, econômicas e culturais.

Segundo Sacristán (1991), *"os professores não produzem os conhecimentos que são chamados a reproduzir, nem determinam as estratégias práticas da ação".*(p.37)

Esse autor denomina os vários contextos existentes na prática docente como sistema de práticas aninhadas, dentro do qual distingue dois tipos de práticas pedagógicas - aquelas de caráter antropológico e aquelas referentes às práticas institucionalizadas:

A) <u>As práticas pedagógicas de caráter antropológico</u>:

A prática educativa não é uma ação que deriva de um conhecimento prévio, como acontece com certas engenharias modernas, mas sim uma atividade que gera cultura intelectual. A prática da educação existiu antes que tivéssemos um conhecimento formalizado sobre ela, sendo anterior ao aparecimento dos sistemas formais de educação. A partir de uma perspectiva social, a educação escolar e extra-escolar é entendida como um espaço cultural compartilhado, não sendo exclusivo de uma classe profissional concreta, ainda que se conceda uma certa legitimidade técnica à ação docente (SACRISTAN apud MIRANDA, 2003).

B) <u>A prática institucionalizada</u>:

A atividade docente é condicionada pelos sistemas educativos e pelas organizações escolares em que está inserida. A prática profissional depende das decisões individuais, que não estão isentas da influência de normas coletivas e de regulações organizacionais. A escola também é um lugar de recriação das culturas e não se limita a reproduzir cultura para os alunos e cultura profissional para os

professores. Nesse ambiente cultural, desenvolvem-se práticas escolares institucionais, entre as quais podemos distinguir:

- Práticas institucionais: relacionadas com o funcionamento escolar e configuradas pela sua estrutura.
- Práticas organizativas: relacionadas com o funcionamento da escola e configuradas pela sua organização.
- Práticas didáticas: acepção mais imediata da prática, a qual, no entanto, não se pode apreender sem uma referência às outras práticas, que lhe servem de suporte. As práticas didáticas são da responsabilidade imediata dos professores, constituindo o conteúdo da profissionalidade docente num sentido técnico e restrito.
- Práticas concorrentes: são aquelas não estritamente pedagógicas que, mesmo fora do sistema escolar, exercem grande influência sobre a própria atividade técnica dos professores.

A partir destas colocações, podemos observar que o conceito de prática pedagógica não se limita às atividades dos professores em sala de aula. Entretanto, na presente pesquisa faremos um recorte epistemológico do nosso objeto de estudo, denominando como prática pedagógica o conjunto de atividades exercidas pelos professores em sala de aula, ou seja, o conjunto das práticas didáticas, segundo Sacristán (1991).

Já o significado da palavra pedagógica, nos remete ao conceito de pedagogia, que significa o conjunto de doutrinas e princípios que visam um

programa de ação, segundo uma determinada concepção de vida e dos meios (processos e técnicas) mais eficientes para realizá-lo (PEDAGÓGICA, 2001).

Assim, no presente estudo, entenderemos como prática pedagógica do professor de alunos com deficiência mental: o conjunto de ações, posturas e práticas didáticas do professor envolvidas no planejamento, desenvolvimento e avaliação de sua ação docente junto a seus alunos, em sala de aula; ações essas fundamentadas em concepções ideológicas relacionadas ao seu papel como professor e em teorias explicativas do desenvolvimento humano que subsidiam sua prática e sua compreensão do que vem a ser o fenômeno da deficiência mental e de como ele acredita que o aluno deficiente mental se desenvolve e aprende.

Para Cunha (1999), estudar o que acontece e porque acontece em sala de aula é tarefa primeira daqueles que se encontram envolvidos com a educação de professores e comprometidos com uma prática pedagógica competente.

A escola não está à margem do contexto social. É uma instituição contextualizada, que modifica seus valores e configurações, conforme as condições históricas e sociais em que se encontra.

O professor, em relação à escola, é ao mesmo tempo determinante e determinado. Assim como seu modo de agir e de ser, recebe influências do ambiente escolar, também ele influencia este mesmo ambiente.

A escola, analisada em diferentes momentos históricos, certamente mostrará realidades também diferenciadas. A relação entre escola e sociedade precisa ser cada vez melhor desvendada, para que se possa compreender a prática pedagógica docente.

Se o professor refletir sobre si mesmo, sua trajetória profissional, seus valores e crenças, suas práticas pedagógicas, encontrará manifestações não-semelhantes ao longo do tempo.

Na análise de Flanders (1970), o comportamento docente constitui o fator mais potente, isolável e controlável, que pode alterar as oportunidades reais de aprender dentro da sala de aula. Flanders está convencido de que o abismo que costuma separar os pensamentos e a ação dos professores, suas intenções e sua prática, pode ser salvo mediante a disponibilidade de instrumentos de observação sistemática dos comportamentos dos professores nas aulas. A análise da interação pode ser convertida, para cada professor, em um instrumento para melhorar seu ensino e para seu autodesenvolvimento profissional.

Para Mizukami (1986) há várias formas de se conceber o fenômeno educativo. Por sua própria natureza, não é uma realidade acabada que se dá a conhecer de forma única e precisa em seus múltiplos aspectos. É um fenômeno humano, histórico e multidimensional. Nele estão presentes tanto as dimensões humanas, quanto a técnica, a cognitiva, a emocional, a sócio-política e a cultural.

De acordo com determinada teoria/proposta ou abordagem do processo ensino-aprendizagem, privilegia-se um ou outro aspecto do fenômeno educacional. Pode-se verificar, dessa forma, vários tipos de reducionismo: numa abordagem humanista, por exemplo, a relação interpessoal é o centro e a dimensão humana passa a ser o núcleo do processo ensino-aprendizagem; numa abordagem comportamentalista, a dimensão técnica é privilegiada, ou seja, os aspectos objetivos, mensuráveis e controláveis do processo são enfatizados em detrimentos dos demais. Apesar de constituírem formas de reducionismo, estas propostas são

explicativas de determinados aspectos do processo ensino-aprendizagem, não podendo ser desconsideradas (Mizukami, 1986).

A ação educativa exercida por professores traz sempre uma intenção. Subjacente à ação, estão presentes implícitas ou explicitamente, um referencial teórico que compreende conceitos de homem, sociedade, mundo, conhecimento, cultura etc.

Mizukami (1986) salientava que as disciplinas pedagógicas dos cursos de Licenciatura, geralmente possibilitam ao futuro professor contato com um corpo organizado de idéias que procura subsidiar e justificar a prática educativa. Este conjunto, constituído pelas teorias pedagógicas ou psicopedagógicas sobre a educação, é denominado por Mello (1986) de ideário pedagógico. Cada professor por sua vez, filtra tal ideário a partir de suas próprias condições e vivências.

- A Prática Pedagógica e a Educação Especial

A respeito da educação do deficiente mental, observamos muitas falhas que prejudicaram o desenvolvimento dos mesmos. Parizzi (2000) constatou que as professoras de alunos deficientes mentais utilizavam os mesmos conteúdos para todos os alunos, independente dos ritmos e dos momentos de aprendizagem dos mesmos.

Todas as pessoas sejam deficientes ou não, têm direito a uma escola de boa qualidade onde a afetividade esteja aliada ao aspecto cognitivo na relação professor-aluno, pois a relação professor-aluno além de ser uma relação de transmissão de conhecimentos e, sobretudo, uma relação interpessoal (OMOTE, 2000).

A pessoa com necessidades especiais, segundo Dechichi (2001), tem o direito de receber uma educação que leve em consideração a sua singularidade e eficiência, pois a partir daí poderá haver um desenvolvimento de seu potencial, em outras palavras, o indivíduo, *"*sendo valorizado em suas habilidades, auxiliado em suas dificuldades e respeitado em suas limitações*".* (p.56).

Edler-Carvalho (1993) entende por educação especial, o atendimento proporcionado aos excepcionais, isto é, àqueles indivíduos que apresentam deficiências ou superdotação, diferenciando-se da educação comum por seu aspecto metodológico. Entretanto, Oliveira (1993) alerta que a classe especial, ou a escola especial, ao invés de possibilitar o desenvolvimento dos alunos e sua conseqüente integração, contribui para truncar-lhe as possibilidades ao impedi-los de conviver com outras crianças que não apresentam necessidades educativas especiais.

Segundo Turra (1975), o professor deve conhecer a realidade particular de cada aluno, bem como suas possibilidades, para que possa elaborar um programa adequado para seu desenvolvimento harmônico. Além disso, a postura do professor e a maneira como o mesmo organiza e efetiva sua prática em sala de aula, fundamenta-se em sua concepção de desenvolvimento e aprendizagem humanos, e de deficiência e indivíduo deficiente. As diferentes concepções de deficiência, de desenvolvimento humano e de ensino e aprendizagem, vão subsidiar diferentes ações educativas.

A própria concepção de avaliação pedagógica deve ser revista, deixando de basear-se em critérios comparativos entre grupos ou indivíduos, mas na comparação do indivíduo com ele mesmo. O aluno deve ser avaliado tendo em mente os objetivos que foram traçados individualmente para ele (MACHADO, 1980).

Acompanhando uma tendência observada na Educação Regular, surgiram na Educação Especial propostas pedagógicas fundamentadas em diferentes abordagens ou teorias psicológicas explicativas do desenvolvimento e aprendizagem humanos. Entre elas: (1) O modelo construtivista fundamentado na Teoria Evolutiva de Jean Piaget; (2) O modelo comportamentalista baseado na concepção ambientalista de desenvolvimento, e (3) O sócio-interacionismo de Vygotsky apoiado na abordagem sócio-histórica de desenvolvimento.

Cartolano (1985) aponta a importância de não haver diferenciação na formação do professor para as classes do ensino regular, das classes especiais ou das escolas especiais, pois todos são educadores e devem ter uma formação comum e continuada, uma vez que o interesse deve ser a educação do ser humano.

Segundo Padilha (2000), a escola especial precisa, antes de mais nada, precisa definir-se quanto à sua concepção de sujeito, de mundo, de sociedade, de deficiência, de eficiência, de desenvolvimento e aprendizagem, para poder conhecer mais e melhor sobre as características das crianças e jovens que nela estão e dela esperam um papel crucial no desenvolvimento cognitivo em todas as esferas do simbólico. Isso só é possível a partir de um projeto político-pedagógico que defina, com clareza, seu papel de conhecer, reconhecer e programar a sua tarefa de criação positiva de formas de trabalho, que respondam às particularidades de seus educandos; tanto as particularidades pessoais de gênese biológica quanto as que são construídas na vida social, nas relações concretas de vida de cada um.

2.4- As Teorias do Desenvolvimento Psicológico Humano

A implementação da prática pedagógica pelo professor é o resultado de um complexo conjunto de influências. Além de sua formação acadêmica, também encontraremos influenciando o desempenho do educador suas experiências profissionais e pessoais; suas expectativas e desejos; as condições de trabalho vivenciadas por ele; as interações sociais constituídas dentro do ambiente escolar; enfim, uma diversidade de fatores que não nos permitiria reduzir a compreensão desta prática apenas aos aspectos inerentes ao contexto atual de sua sala de aula.

Nesse sentido, entendemos que um fator de vital interferência na forma como o professor implementa sua prática pedagógica vem a ser a concepção de desenvolvimento humano que, certamente, baliza sua forma de compreender o processo de construção do conhecimento por parte de seus alunos, assim como também os aspectos interacionais constituídos dentro do ambiente de sua sala de aula.

Considerando isso e lembrando que o presente trabalho pretende discutir aspectos da prática pedagógica de professores de alunos com deficiência mental, entendemos ser importante abrir um espaço, dentro desta fundamentação teórica, para destacarmos os aspectos fundamentais das principais abordagens explicativas do desenvolvimento psicológico humano. Tais aspectos se referem ao processo de aprendizagem e desenvolvimento que interferem na atuação prática do professor com seus alunos. Certamente, ao analisarmos os diversos aspectos da prática das professoras participantes deste estudo, iremos nos deparar com idéias, mais ou menos fundamentadas em alguma das três concepções de desenvolvimento que destacaremos a seguir.

As teorias sobre o desenvolvimento psicológico humano podem ser divididas a partir de três grandes concepções: a concepção *inatista-maturacionista*; a concepção *ambientalista* e a concepção *interacionista*.

O desenvolvimento humano, de acordo com os pressupostos da **concepção inatista-maturacionista**, é determinado basicamente por fatores biológicos. Tanto as características físicas quanto psicológicas, passam de pai para filho. As qualidades e capacidades básicas de cada ser humano já estariam definidas por ocasião do nascimento e as várias fases do desenvolvimento estariam predeterminadas (FONTANA; CRUZ, 1997).

A perspectiva inatista-maturacionista parte do princípio de que fatores hereditários ou de maturação são mais importantes para o desenvolvimento da criança e para a determinação de suas capacidades do que fatores relacionados à aprendizagem e à experiência.

A hereditariedade pode ser entendida como um conjunto de qualidades ou características inatas da criança. Estamos nos referindo à herança genética individual que ela recebe de seus pais em seu processo de formação, como por exemplo, a definição da cor dos olhos; seu tipo sanguíneo; ou o formato de sua orelha e boca; ou seja, aspectos já pre-determinados geneticamente mesmo antes de seu nascimento (FONTANA; CRUZ, op.cit).

Já a maturação refere-se a um padrão de mudanças comum a todos os membros de determinada espécie, que se verifica durante a vida de cada indivíduo. O crescimento do feto dentro do útero da mãe, por exemplo, segue um padrão de mudanças biologicamente determinado.

Teóricos da perspectiva inatista-maturacionista supõem que as aptidões individuais e a inteligência da criança também são características herdadas por ela

de seus pais e que, portanto, já estariam determinadas biologicamente quando ela nasce. Em outras palavras, o desenvolvimento do comportamento e das habilidades da criança é governado por um processo de maturação biológica, independentemente da aprendizagem e da experiência (FONTANA; CRUZ, 1997).

Segundo esta abordagem do desenvolvimento, os fatores inatos são mais poderosos na determinação das aptidões individuais e do grau em que estas podem se desenvolver do que a experiência, o meio social e a educação. O papel do meio social, segundo a perspectiva inatista, se restringe a impedir ou permitir que essas aptidões se manifestem.

A concepção inatista-maturacionista parte do pressuposto de que os eventos que ocorrem após o nascimento não são essenciais e/ou importantes para o desenvolvimento, dado que o indivíduo já nasce com padrões inatos de comportamento. O aparecimento de cada nova capacidade depende basicamente de um processo de maturação do sistema nervoso. Bastam condições ambientais minimamente razoáveis para que esse desenvolvimento ocorra, o que reduz o papel do ambiente e, portanto, da educação.

A idéia inatista ainda é forte em nossa cultura e serviu de base para a formulação de importantes teorias pedagógicas. A ênfase na hereditariedade faz com que muitos educadores ainda pensem que, diante de uma criança com deficiência mental, não há muito o que fazer.

Uma outra forma de compreensão do desenvolvimento humano é apresentada pelos defensores da **concepção ambientalista de desenvolvimento.** Esta concepção parte do pressuposto que a criança nasce sem características psicológicas predeterminadas e que ela seria como uma massa de argila a ser modelada, estimulada, corrigida pelos estímulos presentes em seu meio ambiente. O

desenvolvimento infantil seria assim um produto determinado basicamente pelo ambiente, segundo um ideal de comportamento que os membros de uma cultura têm.

Esta visão coloca o ser humano em uma posição passiva frente ao ambiente. O adulto é visto como o principal agente e promotor do desenvolvimento infantil. Ele fornece à criança tudo que ela não tem, moldando seu comportamento, seu caráter e seus conhecimentos. Sem sua estimulação e ensino, a criança não se desenvolveria.

O ambientalismo apresenta como bases espistemológicas o Empirismo e o Positivismo. Do Empirismo advém o princípio de que o homem é uma tábula rasa, uma folha em branco. Do Positivismo de Auguste Comte, o behaviorismo se apropriou da idéia de que o conhecimento é positivo, sendo que o único conhecimento válido é aquele oriundo da realidade, observável e mensurável (MARQUES, 2001).

Segundo Glat (1998), o modelo comportamental na área da Educação Especial é também conhecido como *modelo diagnóstico prescritivo.* Um dos pressupostos básicos deste modelo é a interdependência entre a avaliação e a intervenção, sendo o diagnóstico feito para prescrever uma estratégia de atuação, de acordo com as competências e dificuldades da pessoa com deficiência.

Uma terceira forma de compreensão do desenvolvimento humano é trazida pelos teóricos da **abordagem interacionista** de desenvolvimento, a qual contrapõe-se às outras duas visões apresentadas. A concepção interacionista considera que os dois elementos, o biológico e o social, não podem ser dissociados e exercem influência mútua no processo do desenvolvimento humano.

De acordo com os pressupostos interacionistas, as características biológicas preparam a criança para agir sobre o social e modificá-lo, mas esta ação termina por influenciar na construção das próprias características biológicas da criança. Esta concepção defende a reciprocidade de influências também entre indivíduo e o meio. A experiência da criança em um determinado ambiente é ativa e ao mesmo tempo em que ela modifica este meio, ela é modificada por ele, em especial pela interação com outros indivíduos (OLIVEIRA et al, 1992).

O processo interacionista do desenvolvimento humano considera a relação dinâmica entre o organismo e seu meio cultural. Esta abordagem psicológica, como todas as outras é uma forma de se pensar a realidade, tornando-a mais inteligível e próxima daquele que tente compreendê-la (OLIVEIRA et al.op.cit).

Refletindo sobre a relação entre a teoria psicológica e a prática pedagógica exercida no cotidiano escolar, percebemos que existe uma relação dinâmica entre elas. Não podemos considerar a prática como aplicação da teoria, nem a teoria como algo que se aplica à prática. A prática é a base da teoria (que também é uma prática humana de conhecimento). (FONTANA; CRUZ, 1997).

A teoria elaborada é uma reflexão organizada e sistematizada sobre aspectos da prática que nos ajudam a analisá-la, problematizá-la e reconceituá-la Uma teoria psicológica, em suma, busca refletir e discutir aspectos do sujeito e do meio ambiente onde ele encontra-se, de modo a buscar uma compreensão mais elaborada sobre este individuo e sua realidade (idem).

Dentro da abordagem interacionista, destacaremos a Teoria Sócio-Histórica com uma das teorias norteadoras de nosso trabalho, por considerarmos o ser humano um ser eminentemente social, para quem o conhecimento adquirido sempre ocorre através da interação desse sujeito historicamente situado com o ambiente

sócio-cultural em que pertence. Assim, a educação formal deve levar em consideração a experiência pessoal de cada indivíduo, seja ele deficiente ou não.

Também apresentaremos a Teoria Ecológica de Desenvolvimento Humano, que compreende a realidade a partir das inúmeras interações vivenciadas pelos seres humanos. Esta teoria sistêmica apresenta um conjunto rico e elaborado de conceitos, hipóteses e paradigmas para a compreensão das relações humanas, partindo-se do pressuposto que os contextos sociais por onde as pessoas circulam não se circunscrevem a ambientes estanques da realidade, mas sim, que existe uma interdependência interacional entre esses ambientes sociais.

- A Teoria Sócio-Histórica

A Teoria sócio-histórica desenvolvida por Lev Semenovich Vygotsky parte do pressuposto de que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas uma relação mediada, sendo os sistemas simbólicos os elementos intermediários entre o sujeito e o mundo. Vygotsky recebeu grandes influências dos ideais marxistas. O materialismo histórico e dialético de Marx e Engels foi fonte importante para suas elaborações teóricas.

Para Vygotsky (1988), enquanto espécie biológica, o homem possui uma existência material, que define limites e possibilidades para o seu desenvolvimento. O cérebro não é visto por este teórico como um sistema fechado e sim, como um sistema aberto de grande plasticidade, cuja estrutura e modos de funcionamento são moldados ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual. O cérebro pode servir a novas funções, criadas na história do homem, sem que sejam necessárias transformações no órgão físico.

Não se pode pensar no desenvolvimento psicológico como um processo descontextualizado, pois a cultura é parte da condição humana. Em outras palavras, é através da relação interpessoal concreta (com outros homens) que o indivíduo vai chegar a interiorizar as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico.

Para Oliveira (1993), um dos pilares do pensamento de Vygotsky é que os grupos culturais em que as crianças nascem e se desenvolvem, funcionam no sentido de produzir adultos que operam psicologicamente de uma maneira particular, de acordo com os modos culturalmente construídos de ordenar o real.

Segundo Vygotsky, para o homem se humanizar, é necessário a interação com outros seres humanos. De acordo com este autor, não é o que o indivíduo é, a

priori, que determina sua maneira de ser, mas são as relações sociais nas quais o indivíduo está participando que podem explicar seus modos de ser no mundo. (MIRANDA, 2003).

Góes (2000, p.25) afirma dentro desta concepção de homem que o sujeito não é passivo e nem ativo: é interativo e observa que

> Essa forma de ver o sujeito e de conceber seu desenvolvimento confere à teoria uma postura "sócio-interacionista", pela assunção de que o conhecimento é construído na interação sujeito-objeto e de que essa ação do sujeito sobre o objeto é socialmente mediada.

A relação homem-mundo é uma relação mediada principalmente pelo outro e pela linguagem. O processo de mediação está presente na ação da criança sobre o mundo. Segundo Vygotsky (1988), "o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de uma outra pessoa" (p.37).

De acordo com Pino (2000, p.38), "mediação é toda a intervenção de um terceiro elemento que possibilite a interação entre os termos de uma relação. O termo mediação é utilizado para designar a função que os sistemas gerais de sinais desempenham na comunicação entre os homens e na construção de um universo sócio-cultural".

Vygotsky (1988) distinguiu dois tipos de elementos mediadores: os instrumentos e os signos. O instrumento é um elemento interposto entre o trabalho e o objeto de seu trabalho; é um elemento externo ao indivíduo, com a função de provocar mudanças nos objetos e controlar processos da natureza.

Os signos são instrumentos psicológicos utilizados pelo homem para representar, evocar ou tornar presente o que está ausente. Enquanto o instrumento está orientado externamente para a modificação do ambiente, o signo está orientado internamente, para a modificação do funcionamento psicológico do homem. O signo

age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho. (VYGOTSKY, 1988).

Os signos são capazes de transformar o funcionamento mental. Segundo Vygotsky (op.cit), a mediação que vai se tornando cada vez mais complexa permite que o indivíduo realize operações cada vez mais elaboradas.

O processo de mediação por meio de instrumentos e signos é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, distinguindo o homem dos outros animais. O desenvolvimento das funções psicológicas superiores é um processo que sofre transformações qualitativas importantes associadas às mudanças nos signos.

A linguagem é um mediador fundamental para a compreensão dos significados transmitidos pela cultura vigente, na qual segundo Pino (2000), as próprias realidades naturais adquirem significação ou valor simbólico.

Os instrumentos, signos e mediadores possuem um sentido cultural de um determinado grupo que vive em um determinado período histórico. Para compreender o sujeito humano, de acordo com Vygotsky (op.cit), faz-se necessário percebê-lo como um sujeito histórico.

O processo de mediação também sofre modificações ao longo do tempo. Por constituírem funções psicológicas mais sofisticadas, os processos mediados vão ser construídos ao longo do desenvolvimento, não estando ainda presentes nas crianças pequenas. (OLIVEIRA, 1993).

Ao longo da evolução da espécie humana e do desenvolvimento de cada indivíduo ocorrem mudanças qualitativas fundamentais no uso dos signos. A utilização e marcas externas vão se transformar em processos internos de mediação. Ocorre, portanto, o que Vygotsky denominou de processo de

internalização. O processo de internalização é a *"*reconstrução interna de uma operação externa*"* (VYGOTSKY, 1988, p. 63).

O desenvolvimento humano se dá por meio da apropriação e da internalização. No entanto, a internalização não é uma cópia da realidade externa num plano interior já existente, mas trata-se de um processo em que particular e universal convivem e estruturam um plano interno da consciência. (MIRANDA, 2003, p.61).

O processo de internalização é interligado ao processo de apropriação. Pode-se dizer que a internalização ocorre por meio da apropriação e vice-versa. O sujeito internaliza os elementos fornecidos pela cultura, transforma-os, transforma-se, e, ao mesmo tempo, contribui para a constituição de uma cultura e sociedade. Assim, *"*o ser humano não só é um produto de seu contexto social, mas também um agente ativo na criação desse contexto*"* (REGO, 1995, p.85).

Vygotsky trabalha constantemente com a idéia de reconstrução, de reelaboração, por parte do indivíduo, dos significados que lhe são transmitidos pelo grupo cultural. A constante recriação, por parte de cada um de seus membros é a base do processo histórico, sempre em transformação, das sociedades humanas. (OLIVEIRA, 1993).

Para Smolka (1997, p.28), deveríamos utilizar o termo apropriação ao invés de internalização, que traz a conotação de *"*modos de tornar próprio, de tornar seu; também, tornar adequado, pertinente, aos valores e normas socialmente estabelecidos*"*.

A criança não nasce em um mundo natural e sim em um mundo humano. As pessoas que estão ao seu redor e que cuidam dela expressam e revelam a cultura do grupo da qual fazem parte, significando e ressignificando suas atitudes e

comportamentos. Desde o seu nascimento, a apropriação dos instrumentos e dos signos pelo indivíduo ocorre sempre na interação com o outro (VYGOTSKY, 1988)

O processo pelo qual o indivíduo internaliza a matéria-prima fornecida pela cultura não é um processo de absorção passiva, mas de transformação. No desenvolvimento humano, as atividades externas e as funções interpessoais transformam-se em atividades internas, intrapsicológicas. Desse modo, as funções no desenvolvimento da criança sempre aparecerão em dois momentos: primeiro, no nível social (interpsicológico), e, depois, no nível individual (intrapsicológico) (VYGOTSKY, op.cit).

O que o indivíduo internaliza nas suas relações com os outros seres humanos, não são propriamente as relações concretas, mas sim a significação que essas relações têm para ele. As funções psicológicas superiores têm sua origem nas relações e nas trocas intersubjetivas que se estabelecem entre os indivíduos. (GÓES, 2000).

As origens das funções psicológicas superiores devem ser buscadas nas relações sociais entre o indivíduo e os outros seres humanos. De acordo com Vygotsky (1988), o fundamento do funcionamento psicológico tipicamente humano é social e, portanto, histórico.

Dentro das relações sociais, sejam elas de trabalho ou não, Vygotsky percebe o sujeito como *"*semiótico, cultural, constituído nas relações com os outros e só pode ser compreendido na sua relação com o signo e, mais especificamente, com a linguagem*"* (SMOLKA, 1997, p.36).

Dentre os sistemas simbólicos, a linguagem exerce um papel primordial na comunicação entre os seres humanos, pois possibilita interpretações dos objetos, eventos e situações do mundo real.

O estudo da linguagem ocupa lugar de destaque na obra de Vygotsky. Como esta é o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos, fornece os conceitos e as formas de organização do real que constituem a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento. Vygotsky (1989, p.132) afirma que as palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo. *"Uma palavra é um microcosmo da consciência humana"*

As funções psicológicas superiores que caracterizam o pensamento tipicamente humano são processos mediados por sistemas simbólicos; sendo a linguagem o sistema de importância fundamental para o desenvolvimento humano.

Vygotsky (op.cit) trabalha com duas funções básicas da linguagem. A principal função é a de intercâmbio social, ou seja, a criação do sistema de linguagem para se comunicar com seus semelhantes. Quando a linguagem ordena o real, agrupando todas as ocorrências de uma mesma classe de objetos sob uma mesma categoria conceitual, estamos diante da segunda função da linguagem: a de pensamento generalizante.

Na obra de Vygotsky, a compreensão das relações entre pensamento e linguagem é essencial. De acordo com a teoria sócio-histórica, pensamento e linguagem têm origem diferentes e independentes. Entretanto, em um determinado momento do desenvolvimento filogenético, a linguagem e o pensamento se unem. Nesta fase, o pensamento torna-se verbal e a linguagem racional. O surgimento do pensamento verbal e da linguagem como sistema de signos é um momento crucial no desenvolvimento da espécie humana, momento em que o biológico transforma-se no sócio-histórico. (OLIVEIRA, 1993).

Segundo Vygotsky (1989), o pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inata, mas é determinado por um processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais de pensamento e fala.

Assim como ocorreu com a espécie humana, também no desenvolvimento individual, por volta dos dois anos de idade, o pensamento encontra-se com a linguagem, tornando a fala intelectual com função simbólica e o pensamento mediado por significados dados pela linguagem. Este momento só é possível graças à inserção da criança em um meio cultural.

Deve-se ressaltar, no entanto que, para Vygotsky, a possibilidade de um surgimento mais elaborado com a junção de pensamento e linguagem não elimina a presença do pensamento sem linguagem e nem a da linguagem sem pensamento. No entanto, verifica-se um predomínio do pensamento verbal na ação psicológica tipicamente humana.

Padilha (2000) enfatiza que para se compreender a constituição do sujeito simbólico necessitamos conhecer o caráter mediado dos processos psíquicos. A essência do processo de desenvolvimento cultural consiste na apropriação do social, sendo a linguagem um mediador essencial na apreensão dos modos de pensar e agir de um determinado grupo cultural.

A linguagem do grupo cultural a que a criança pertence dirigirá o processo de formação de conceitos: a trajetória de desenvolvimento de um conceito já está predeterminada pelo significado que a palavra que o designa tem na linguagem dos adultos.

Vygotsky estabelece uma diferenciação entre dois tipos de conceitos: os conceitos espontâneos, que são aqueles desenvolvidos no decorrer da atividade

prática da criança, de suas interações sociais imediatas, e os conceitos científicos, que são os adquiridos por meio do ensino. Os conceitos cotidianos ou espontâneos e os conceitos científicos se desenvolvem em direções contrárias, porém estão intimamente relacionados. (LA TAILLE, Y; DANTAS, H, 1992).

De acordo com Vygotsky (1989, p.93) “os conceitos científicos desenvolvem-se para baixo por meio dos conceitos espontâneos; os conceitos espontâneos desenvolvem-se para cima por meio dos conceitos científicos”.

Na formação de conceitos, o signo é a palavra que, em princípio, tem o papel de meio na formação de um conceito e, posteriormente, torna-se seu símbolo. Através das palavras que designam categorias culturalmente organizadas, a criança interage com os atributos presentes nos elementos do mundo real.

Segundo Vygotsky (1989), tanto o conhecimento científico, quanto o cotidiano são produções culturais. Os conteúdos da experiência histórica do homem não estão consolidados somente nas coisas materiais, mas, principalmente, nas formas verbais de comunicação produzidas entre os homens. É através da linguagem que se dá a interiorização dos conteúdos, pois ela faz com que a natureza social das pessoas se torne também sua natureza psicológica.

Na análise de Vygotsky (idem), o encontro das duas funções básicas da linguagem, o intercâmbio social e o pensamento generalizante, ocorre com o aparecimento do **significado** das palavras.

O significado é um componente essencial da palavra, sendo ao mesmo tempo, um ato do pensamento e uma generalização. É no significado da palavra que o pensamento e a fala se transformam em pensamento verbal. Os significados vão propiciar a mediação simbólica entre o indivíduo e a realidade, constituindo uma ponte para a compreensão e ação no mundo.

Os significados são construídos ao longo da história dos grupos humanos, com base nas relações sociais, e sofrem constantes transformações. Ao longo do desenvolvimento infantil, marcado pela interação verbal com adultos e crianças mais velhas, as crianças menores, vão ajustando cada vez mais seus significados de modo a aproximá-los dos conceitos dominantes de seu grupo cultural e lingüístico.

As transformações nos significados não ocorrem apenas através da experiência vivida, mas principalmente pelas definições, referências e ordenações de diferentes sistemas conceituais, mediadas pelo conhecimento já consolidado pela cultura.

Vygotsky distingue dois componentes da palavra: o significado e o sentido. “O primeiro refere-se ao sistema de relações objetivas formadas no processo de desenvolvimento da palavra e consistindo-se em um núcleo relativamente estável de compreensão da palavra, compartilhado por todas as pessoas que a utilizam. Já o sentido refere-se ao significado da palavra para cada indivíduo, composto por relações que dizem respeito ao contexto de uso da palavra e às vivências afetivas do indivíduo” (OLIVEIRA, 1993, p.50).

Segundo Vygotsky (1989), o indivíduo constrói o pensamento verbal conversando com outras pessoas, mas também estabelecendo “discurso interior” que é uma forma interna de linguagem dirigida ao próprio sujeito, sem vocalização, cuja finalidade é auxiliar o indivíduo nas suas operações psicológicas.

Na transição do discurso socializado para o discurso interior, o individuo recorre à fala egocêntrica, que é o discurso da criança quando dialoga alto consigo própria. Para Vygotsky, o surgimento da fala egocêntrica, indica que a trajetória da linguagem, assim como o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, também se dá de fora para dentro.

Outro ponto extremamente importante na obra de Vygotsky (1989, p.101) é a questão da aprendizagem humana. Segundo ele, desde o nascimento da criança, o seu aprendizado está relacionado ao seu desenvolvimento. Para este autor, o aprendizado é *"*um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas*".*

O conceito de aprendizagem para Vygotsky é muito abrangente, e, devido a sua ênfase nos processos sócio-históricos, este termo inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo aprendizagem. O termo russo utilizado por Vygotsky (obuchenie) significa algo como "processo de ensino-aprendizagem", levando sempre em consideração aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre as duas pessoas.

A importância crucial dada à aprendizagem, como propulsora do desenvolvimento, demonstra a ligação de dependência da pessoa em relação ao seu meio sócio-cultural. Em outras palavras, o indivíduo não se desenvolve sem o suporte de outros indivíduos de sua espécie.

Vygotsky (1988) aprofunda ainda mais a discussão sobre o outro na interação social, quando formula o conceito de zona de desenvolvimento proximal. Para se compreender este conceito, ele identifica dois níveis de desenvolvimento: o desenvolvimento real, que caracteriza o desenvolvimento de forma retrospectiva, ou seja, refere-se a etapas já alcançadas, já conquistadas pela criança e o nível de desenvolvimento potencial, isto é, a capacidade de desempenhar tarefas com a ajuda de adultos ou de companheiros mais capazes. É a partir da existência desses dois níveis de desenvolvimento (real e potencial) que Vygotsky (op.cit) define a zona de desenvolvimento proximal.

Nas palavras do autor

> A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação,funções que amadurecerão,mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de ”brotos” ou ”flores“ do desenvolvimento, ao invés de frutos do desenvolvimento. (VYGOTSKY,1988, p.97).

Segundo Knox e Stevens (1993) e Van der Veer (1996), o conceito de desenvolvimento proximal desenvolvido por Vygotsky, é fruto de suas experiências com pessoas com deficiência mental. As crianças com deficiência quando trabalhavam em grupo, construíam situações de aprendizagem diferenciadas, nas quais umas auxiliavam as outras. Este conceito mais tarde foi estendido à sua teoria geral de aprendizagem e desenvolvimento.

A função da escola, portanto, é trabalhar na zona de desenvolvimento proximal das crianças, ou seja, ensinar aquilo que elas ainda não sabem. É na zona de desenvolvimento proximal que a interferência dos outros indivíduos é mais transformadora.

Oliveira (1993, p.62) afirma que “o professor deve ter a competência de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam de forma espontânea, pois a criança não tem condições de percorrer sozinha, o caminho do aprendizado”.

O processo de ensino-aprendizagem deverá partir do desenvolvimento real dos alunos e buscar os objetivos estabelecidos pela escola, adequados à faixa etária e ao nível de conhecimentos e habilidades de cada grupo de crianças. Para Vygotsky (1988, p.115), o único bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento.

> A correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente.

Em função disto, o papel do professor é atuar na zona de desenvolvimento proximal de seus alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente.

Dentro desta perspectiva, as relações sociais vivenciadas em sala de aula devem abarcar a heterogeneidade, nas trocas efetivas com o professor e os demais colegas, com o objetivo de promoverem ampliações do universo pessoal e desenvolvimento psicológico.

Rego (1995) afirma que a heterogeneidade, característica presente em qualquer grupo humano, passa a ser vista como fator imprescindível para as interações em sala de aula. Os diferentes ritmos, comportamentos, experiências, trajetórias pessoais, contextos familiares, valores e níveis de conhecimentos de cada criança (e do professor) imprimem ao cotidiano escolar a possibilidade de troca de repertórios, de visão de mundo, confronto, ajuda mútua e conseqüente ampliação das capacidades individuais.

Vygotsky (1988) não propõe uma pedagogia diretiva ou autoritária, e sim uma troca significativa entre os membros de um determinado grupo social, com o intuito de recriação da cultura por parte de cada um de seus membros.

Vygotsky (op.cit) esclarece que uma compreensão plena do conceito de desenvolvimento proximal deve levar à reavaliação do papel da imitação no aprendizado.

O mecanismo de imitação, segundo Vygotsky (idem), não é uma mera cópia de um modelo, mas a reconstrução individual daquilo que é observado nos outros

indivíduos. A criança, a partir do que observa nos outros, cria algo novo. A imitação, portanto, não é um processo mecânico, mas sim uma oportunidade da criança realizar ações que estão além de suas próprias capacidades.

O processo de imitação de ações só é possível dentro da zona de desenvolvimento proximal do indivíduo. Uma criança, por exemplo, não poderá imitar ações além da sua capacidade mental e motora.

Em um contexto escolar, a imitação poderia ser usada deliberadamente, em situações de ensino-aprendizagem, como forma de permitir a elaboração de uma função psicológica no nível interpsíquico (em atividades coletivas, grupais) para depois ser internalizada como atividade intrapsicológica (interna ao próprio indivíduo).

Em contexto escolar, de acordo com esta abordagem, é fundamental que o professor reflita sobre a sua prática educativa, *"para além da visão tradicional em que a criança copia passivamente o que o professor mandou copiar"* (CERISARA, 1995, p.74).

A importância dada à intervenção do professor e das próprias crianças no desenvolvimento de cada indivíduo em situação escolar nos faz refletir sobre quais são os tipos de interação podem ser consideradas verdadeiras promotoras de desenvolvimento.

Em situações informais de aprendizado, as crianças costumam utilizar as interações sociais como forma privilegiada de acesso à informação. Segundo Vygotsky (1988), qualquer modalidade de interação social, integrada em um contexto voltado para a promoção do aprendizado e do desenvolvimento, poderia ser utilizada na escola.

A situação escolar constitui um ambiente propício para a promoção de processos de aprendizado e desenvolvimento. De acordo com Vygotsky (1988, p.101) somente o contato do sujeito com determinados contextos é que pode provocar processos internos de desenvolvimento. Para ele,

> aprendizado não é desenvolvimento, entretanto o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que de outra forma seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.

Vygotsky (apud OLIVEIRA, 1993) trabalha com um aspecto muito utilizado na escola e muitas vezes pouco compreendido, que é o brinquedo. Comparada com a situação escolar, a situação de brincadeira parece pouco estruturada e sem uma função específica de promoção de desenvolvimento. Quando Vygotsky (1988) faz referência ao papel do brinquedo, refere-se, basicamente, à brincadeira de faz-de-conta (brincar de casinha, de escolinha, fantasiar um cavalo com um cabo de vassoura etc.).

A importância da linguagem é crucial nas brincadeiras de faz-de-conta, pois só quando fazem uso da linguagem, as crianças são capazes de utilizar a representação simbólica e libertar seu funcionamento psicológico dos elementos concretos da realidade.

Oliveira (1993) afirma que no brinquedo, a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real e também aprende a separar objeto e significado. A brincadeira é importante na situação escolar, pois tanto pela criação da situação imaginária quanto pela definição de regras específicas, o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança.

Analisando a relação entre aprendizado e desenvolvimento nas crianças, Vygotsky (apud Oliveira, 1993) afirma que o aprendizado infantil não pode ser reduzido ao domínio externo dos conhecimentos; há que se prestar atenção e favorecer a apropriação e internalização dos conteúdos escolares.

Nas relações sociais com os adultos e as crianças mais experientes, o aprendizado das crianças menores ocorre através do fazer junto, do compartilhar, do observar, criando zonas de desenvolvimento proximal, imprescindíveis ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Tudo aquilo que a criança aprende com um adulto ou com uma outra criança, vai sendo elaborado por ela e transformando seus modos de agir e de pensar (OLIVEIRA, 1993)

Durante o processo de escolarização, a criança reelabora seus conhecimentos oriundos de experiências pessoais, passando a internalizar novos conhecimentos estruturados e planejados dentro de uma determinada realidade escolar.

O professor ocupa um lugar de destaque na escola, pois é o principal mediador entre os conhecimentos acumulados e legitimados pela cultura e a incorporação significativa destes conhecimentos pela criança. Ele orienta, demonstra, compara, destaca os elementos do estudo considerados relevantes, enfim, interfere deliberadamente na zona de desenvolvimento proximal de seus alunos.

Em relação à educação de crianças deficientes, Vygotsky (1997) acredita que mudanças no contexto educacional podem ter profundas conseqüências para o processo de desenvolvimento delas. Segundo ele, crianças que apresentam deficiências deveriam ser estimuladas a interagir amplamente com crianças não deficientes. Vygotsky (idem) acreditava que se a criança deficiente for educada

separadamente da criança normal, seu desenvolvimento se daria de uma maneira totalmente diferente e não benéfica, a qual levaria inevitavelmente à criação de um tipo de pessoas especiais.

Vygotsky (op.cit) ressalta que muito mais do que o defeito em si, o que decide o destino da personalidade da criança é sua realização sócio-psicológica. Segundo Van der Veer (1996) na área de defectologia, Vygotsky (idem) enfatizava a importância da educação social de crianças deficientes e do seu potencial para o desenvolvimento normal.

Vygotsky (ibidem) faz uma crítica à postura dos educadores e dos psicólogos de sua época, por avaliarem o que a criança deficiente mental não consegue fazer, ao invés de considerar o que ela pode fazer sob condições pedagógicas adequadas. Ele também enfatiza o papel indispensável do professor como mediador do mundo para a criança, no processo de educação formal (MARQUES, 2001).

Outra questão levantada por Vygotsky (op.cit) refere-se à desvalorização do desenvolvimento do pensamento abstrato, nas escolas que trabalham com a criança deficiente mental. O professor de alunos deficientes mentais deve resgatar o seu papel de ensinar, olhando a criança deficiente como um ser único, dotado de potencialidades e não focar o seu olhar no déficit, no que falta, além de circunscrever e delimitar o seu desenvolvimento motor, afetivo, cognitivo e social.

Segundo Vygotsky (1997), as conseqüências sociais da deficiência acentuam, alimentam e consolidam o próprio defeito “(p.93). Paradoxalmente, não é o defeito em si que desencadeia dificuldades na auto-realização das pessoas deficientes enquanto seres culturais e históricos, mas sim a maneira como são percebidos e tratados a partir desta concepção.

Vygotsky (idem, p.47) esclarece que a capacidade de compensação é um mecanismo fundamental presente na condição do ser deficiente e que se desenvolve nas relações interpessoais específicas de um grupo social, criando zonas de desenvolvimento proximal importantes para o desenvolvimento humano. O conceito de compensação pode ser mais bem explicado nas palavras do autor: “o defeito não é unicamente a pobreza psíquica, é também fonte de riqueza, não é unicamente debilidade, é também fonte de energia”.

Dentro dessa abordagem, a singularidade do desenvolvimento da pessoa deficiente está nos efeitos positivos da deficiência, ou seja, nos caminhos encontrados para a superação do déficit. A compensação não seria uma forma de cura para a deficiência, mas sua superação através do desenvolvimento de formas alternativas de ação, sempre considerando a realidade social da criança. Para Vygotsky (1997), a pessoa com deficiência não é inferior aos seus pares, apenas apresenta um desenvolvimento qualitativamente diferente e único.

Vygotsky (apud MIRANDA, 2003) acredita que é na vida social que a criança deficiente encontrará material para a formação das funções psicológicas superiores. Os obstáculos enfrentados por ela em seu processo de desenvolvimento devem ser considerados estímulos para a luta e a superação. A capacidade de superação, só é possível com a ajuda de formações psicológicas que se formam no percurso do desenvolvimento e que não dependem apenas da deficiência em si, mas principalmente das condições sociais em que a criança vive. (MIRANDA, 2003).

Contudo, Vygotsky (1997, p.16) esclarece que nem sempre a compensação leva ao êxito:

> Como qualquer processo de superação e de luta, a compensação pode ter resultados extremos: a vitória e a derrota. Mas, seja qual for o resultado, sob qualquer circunstância, o desenvolvimento agravado por uma deficiência constitui um processo criador, de construção e reconstrução da personalidade da criança, sobre a base da reorganização de todas as

> funções de adaptação e da formação de novos processos niveladores, equilibradores que são gerados pela deficiência.

Padilha (2000) acredita que a perspectiva da positividade e da força na deficiência é um processo complexo. Esta força não é inata e não pode ser tomada ingenuamente como sendo uma força biológica que realizaria a compensação do que falta.

Segundo Carvalho (1997), o significado da compensação dentro dessa abordagem refere-se à variação dos vínculos interfuncionais do sistema psicológico, sendo a base psicológica para a teoria e a prática da educação de pessoas com deficiência.

Os trabalhos de Vygotsky demonstram que a substituição de algumas operações psicológicas por outras tem sido vista em relação à quase todos os processos psicológicos. Podemos dizer que, onde há insuficiência e limitação de uma função, uma outra poderá substituí-la. Desse modo, o funcionamento mental do sujeito é concebido como uma diversidade de funções em uma unidade complexa e dinâmica. As funções psicológicas superiores que são afetadas, no caso da pessoa com deficiência mental, não o são da mesma forma e influem de maneira qualitativamente diferente em sua base. (CARVALHO, 1997).

O olhar para a criança deficiente necessita ser mudado, assim como o contexto sócio-cultural em que ela está inserida. As relações sociais que priorizam a mediação dentro da zona de desenvolvimento proximal destes indivíduos transformam-no de um ser desviante para um ser atuante.

Em relação ao desenvolvimento dessas crianças, Vygotsky (apud OLIVEIRA, 1993) diferencia as relações de conhecimento produzidas na escola, daquelas produzidas no dia-a-dia. Nas interações cotidianas, a mediação do adulto acontece

de forma espontânea. A atenção do adulto e da criança, nas relações cotidianas está localizada na própria situação e não no ato intelectual.

Diferentemente, nas interações escolarizadas, existe uma orientação deliberada no sentido de aquisição de conhecimento pela criança, onde as condições de produção do processo de elaboração conceitual modificam-se sob vários aspectos (FONTANA; CRUZ, 1997).

A criança raciocina junto com a professora, segue suas explicações e instruções, reproduz as operações lógicas mesmo sem entendê-las totalmente; re-significa e reestrutura significados, modos de agir e começa a se dar conta do conhecimento que está elaborando. (FONTANA; CRUZ, op.cit).

A escola é um espaço social, aonde a criança irá reelaborar seus conhecimentos espontâneos, apropriando-se de conhecimentos culturalmente valorizados e importantes para uma efetiva inserção em seu grupo social.

A grande contribuição de Vygotsky (1988), dentre tantas outras para a Psicologia e Pedagogia, refere-se à busca do entendimento dos mecanismos pelos quais a cultura torna-se parte da condição humana. Ele supera a visão empirista onde a pessoa com deficiência é vista como uma *tabula rasa* sujeita as intervenções ambientais, passando a considerá-la como criatura e criadora de seu ambiente cultural.

Não existimos humanamente sem outros seres humanos. O elo entre o individual e o social, dentro de um contexto escolar se faz, principalmente, com a práxis do professor que mostra o conhecimento sistematizado conforme seu olhar, influenciando diretamente a visão de mundo de seus alunos, sejam eles deficientes ou não.

O papel do processo educacional escolar e, em especial, a interação social afetiva da criança deficiente mental com seus professores, constituem elementos significativamente diferenciadores em seu processo de aprendizagem. A mediação exercida positivamente pelo professor, em um contexto educacional adequadamente estruturado, contribuirá de forma efetiva para a promoção do desenvolvimento global desse aluno a níveis superiores de qualidade, formando sujeitos autônomos, independentes e livres do estigma do fracasso aliado à incapacidade.

- ***A Perspectiva Ecológica do Desenvolvimento Humano***

A inserção de um capítulo sobre a Perspectiva Ecológica do Desenvolvimento Humano, teoria explicativa elaborada pelo psicólogo Urie Bronfenbrenner (1996), justifica-se ao considerarmos o objetivo principal do presente estudo, qual seja, *compreender os aspectos da prática pedagógica de professores de alunos com deficiência mental,* relacionada *à promoção do desenvolvimento global destes alunos.*

Nesse sentido, entendemos que se destacam entre os elementos fundamentais desta prática aqueles relacionados às atividades desenvolvidas pela professora em sala de aula, assim como também os aspectos relacionais e afetivos constituídos dentro daquele ambiente interacional.

Além disso, partimos do pressuposto defendido por Bronfenbrenner (1996) que o entendimento do ser humano exige mais do que a observação direta do comportamento de uma ou duas pessoas situadas no mesmo local. Tal entendimento requer o exame de sistemas de interação de múltiplas pessoas, não sendo limitado a um único ambiente, além de levar em conta outros aspectos deste mesmo ambiente, que vão além da situação imediata que contém o sujeito. Considerar o desenvolvimento humano fora dessa perspectiva ampliada implica em uma compreensão-fora-do-contexto.

Portanto, ao analisarmos os aspectos envolvidos na prática pedagógica da professora de deficientes mentais, dentro da Perspectiva Ecológica do Desenvolvimento Humano, considerando a rede interacional que envolve todo ser humano em desenvolvimento, devemos ampliar nosso foco de análise de modo a

pensar no par interacional professor-aluno como decisivos no processo de desenvolvimento deste aluno.

A pessoa em desenvolvimento, na definição de Bronfenbrenner (1996), é considerada uma entidade em crescimento, dinâmica, que progressivamente penetra no meio em que reside e o reestrutura. Essa concepção exclui a idéia de que o indivíduo em desenvolvimento seja como uma tábula rasa, na qual o ambiente inscreverá seu impacto, ou então, que a pessoa ao nascer já possua um potencial prévio e determinante de desenvolvimento. No contexto ambiental da sala de aula, tanto os alunos como a professora regente encontram-se em franco processo de desenvolvimento.

De acordo com esta perspectiva, existe uma acomodação progressiva, mútua, entre um ser humano ativo, em desenvolvimento, e as propriedades mutantes dos ambientes imediatos desse indivíduo. Por definição, esses ambientes imediatos são todos os locais por onde o indivíduo circula e estabelece interações diretas com outras pessoas.

Ao pensarmos no fenômeno da prática pedagógica da professora de alunos deficientes, identificamos a sala de aula como ambiente imediato mais importante e significativo, tanto para o aluno como para sua professora, dentro do contexto da escola (DECHICHI, 2001).

Topologicamente, o meio ambiente ecológico é concebido, para Bronfenbrenner (1996, p.18) como *"uma organização de encaixe de estruturas concêntricas, cada uma contida na seguinte".* O nível mais interno dessa organização, denominado por ele como *microssistema*, refere-se ao ambiente imediato contendo a pessoa em desenvolvimento e constitui-se

> em um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais experienciados pela pessoa em desenvolvimento num dado ambiente com características físicas e materiais específicos.(op.cit, p.18).

Assim sendo, entendemos que a compreensão aprofundada dos aspectos inerentes à prática pedagógica de professores de alunos com deficiência mental quer estes estejam inseridos em escolas especiais ou de ensino regular, deve ser analisada a partir dos três elementos fundamentais constitutivos do microssistema ecológico, quais sejam: a *atividade, o papel e a relação interpessoal*.

A análise e reflexão desses três aspectos do microssistema é fundamental para ampliar e aprofundar nossa compreensão a respeito do mesmo. Isto posto e considerando que nosso foco de interesse maior será a compreensão da prática pedagógica dos professores de alunos deficientes mentais, também focalizaremos a relação diádica estabelecida entre a professora e alunos deficientes mentais, dentro do microssistema da sala de aula.

Dentro da perspectiva ecológica de desenvolvimento, o meio ambiente relevante para o desenvolvimento do indivíduo não se limita a um único ambiente-o ambiente imediato. Ao contrário disso, o conceito de meio ambiente inclui não só o conjunto de interconexões entre os vários ambientes imediatos pelos quais circula o indivíduo em desenvolvimento, como as influências externas oriundas de outros contextos mais amplos, nos quais estão inseridos esses ambientes imediatos.

Outro nível do ambiente ecológico, o <u>mesossistema,</u> é apontado por Bronfenbrenner (1996) como aquele que envolve todos os ambientes imediatos freqüentados pelo sujeito, ou seja, o mesossistema é um conjunto de microssistemas que é ampliado sempre que a pessoa em desenvolvimento entra em um novo ambiente.

O terceiro nível do ambiente ecológico – o exossistema, parte da compreensão de que o desenvolvimento de uma pessoa é fundamentalmente

afetado por eventos que ocorrem em ambientes nos quais ela não está presente, mas onde acontecem coisas que irão, direta ou indiretamente, afetá-la.

O macrossistema é quarto nível do ambiente ecológico, aquele que envolve os três anteriores e é definido por Bronfenbrenner a partir do pressuposto de que um fenômeno importante ocorre envolvendo os três níveis do ambiente ecológico (microssistemas, mesossistemas e exossistemas) e que, dentro de uma cultura ou subcultura, ambientes de determinado tipo tendem a ser semelhantes, como se houvesse um esquema específico para a organização de cada tipo de ambiente; entretanto, entre culturas diferentes, essas estruturas serão distintas entre si.

De acordo com a concepção ecológica de desenvolvimento humano, os diferentes tipos de ambientes interacionais freqüentados por uma pessoa são analisados em termos de sistemas. As pessoas que participam, direta ou indiretamente, desses sistemas, em todos os níveis do esquema ecológico relacionam-se entre si formando sistemas de interações.

A unidade básica de análise dessas relações é a díade, ou seja, o sistema de duas pessoas, que ocorre no nível mais interno de esquema ecológico, isto é, no microssistema. Sempre que um indivíduo, dentro de um microssistema, presta atenção às atividades realizadas por outra pessoa, ou delas participa, isto constitui uma relação, e dizemos que existe uma díade.

Na análise das interações estabelecidas em uma díade devemos considerar o caráter recíproco da relação, pois é aí que se encontra a chave para a compreensão das mudanças desenvolvimentais observadas em ambos os participantes da díade. Ou seja, se um dos membros do par diádico sofre alguma transformação desenvolvimental, é provável que o outro também mude (BRONFENBRENNER, 1994).

Em relação ao desenvolvimento psicológico do aluno, a relação diádica estabelecida dentro do microssistema da sala de aula, é importante em dois aspectos: (1) a díade é, em si, um contexto crítico para o desenvolvimento de seus participantes; e (2) a díade serve como bloco construtor básico do microssistema, possibilitando a formação de estruturas interpessoais maiores e mais complexas (Dechichi, 2001).

Segundo Bronfenbrenner (1996), existem três tipos de díade: a díade observacional, a díade de atividade conjunta e a díade primária.

Uma *díade observacional* ocorre quando alguém presta cuidadosa e continuada atenção à atividade de outra pessoa que, por sua vez, reconhece o interesse demonstrado por quem a observa. Este tipo de díade evolui para uma forma de díade mais ativa: *a díade de atividade conjunta*.

A díade de atividade conjunta é aquela em que os dois participantes se percebem fazendo alguma atividade juntos. No entanto, isso não significa que eles estão fazendo a mesma atividade. As atividades desenvolvidas por cada um, tendem a ser um pouco diferentes mais complementares-parte de um padrão integrado. Uma díade de atividade conjunta apresenta condições especialmente favoráveis não só para a aprendizagem no curso da atividade comum, mas também para uma crescente motivação para buscar e completar a atividade quando os participantes não estiverem mais juntos (BRONFENBRENNER, 1996).

O terceiro tipo de díade é denominado díade primária que, na verdade, é a díade de atividade conjunta destacada a característica de que a díade primária é uma díade de atividade conjunta que continua a existir fenomenologicamente para ambos os participantes mesmo quando eles não estão juntos.

Podemos concluir que é mais provável que uma criança adquira habilidades, conhecimentos e valores de uma pessoa com a qual estabeleceu uma díade primária, do que de uma outra pessoa que só existe para a criança quando ambas estão concretamente presentes no mesmo ambiente.

‘ Os diferentes tipos não são excludentes entre si e podem ocorrer separados ou simultaneamente, dentro do microssistema, influenciando o processo de desenvolvimento dos indivíduos que delas participam. As combinações entre duas ou mais estruturas diádicas têm um impacto desenvolvimental mais poderoso do que aquele provocado por díades limitadas a um único tipo. Além disto, é importante destacar que existe um processo evolutivo no nível da própria díade, a qual pode passar por um curso de desenvolvimento tal como os indivíduos que dela participam.

O impacto desenvolvimental de uma díade aumentará como função direta do: (1) nível de reciprocidade estabelecido entre os participantes, de modo que um tenha que coordenar suas atividades com as do outro; (2) da mutualidade de sentimentos positivos existentes entre os participantes envolvidos; e (3) de uma gradual alteração do equilíbrio do poder entre os participantes, em favor da pessoa em desenvolvimento (DECHICHI, 2001).

Em relação aos pares interativos, de acordo com o referencial da perspectiva ecológica, um modelo sistêmico da situação imediata, vivida por um sujeito em desenvolvimento, vai além da díade. A perspectiva ecológica atribui igual valor as tríades, as tétrades e as estruturas interpessoais mais amplas.

Bronfenbrenner (1994) percebeu que a capacidade de uma díade servir como contexto efetivo para o desenvolvimento humano depende da presença e participação de uma terceira pessoa nesse mesmo ambiente. Esse mesmo princípio triádico das relações entre as pessoas também se aplica às relações existentes

entre os diversos ambientes ecológicos. Isto é, a capacidade de um ambiente funcionar como um contexto efetivo de desenvolvimento dependerá da existência e da natureza das interconexões sociais estabelecidas entre este e outros ambientes, incluindo aí a participação conjunta de indivíduos entre esses ambientes, a comunicação estabelecida entre eles e o tipo de informações que cada ambiente tem a respeito do outro (BRONFENBRENNER, op.cit).

III – METODOLOGIA

O presente trabalho trata de uma pesquisa em Psicologia da Educação, dentro de uma abordagem qualitativa com uma inspiração fenomenológica, em que o fenômeno será tratado segundo os parâmetros metodológicos de um estudo de caso etnográfico.

A postura fenomenológica diante do fenômeno

A Fenomenologia surgiu no campo da Filosofia como um método que possibilitasse a essência do próprio conhecimento, apresentando a redução fenomenológica como o recurso para empreender esta tarefa.

A redução fenomenológica consiste em retornar ao mundo da vida, tal qual aparece antes de qualquer alteração produzida por sistemas filosóficos, teorias científicas ou preconceitos do sujeito; retornar à experiência vivida e sobre ela fazer uma profunda reflexão que permita chegar à essência do conhecimento, ou ao modo como este se constituiu no próprio existir humano (FORGHIERI, 2002).

Ao fazer a transposição do método fenomenológico do campo da Filosofia para o da Psicologia, o objetivo inicial de chegar à essência do próprio conhecimento transforma-se e passa a ser o de procurar captar o sentido ou o significado da vivência para a pessoa em determinadas situações por ela experienciadas em seu existir humano.

Na Psicologia, não há o intuito de se

> chegar a um esclarecimento filosófico-fenomenológico da estrutura transcendental do ser humano enquanto ser-no-mundo, mas sim empreender uma análise existencial ou empírico-fenomenológica de formas concretas de existência (BINSWANGER, 1977, p.436).

O pesquisador, ao utilizar a redução fenomenológica para investigar formas concretas de existência ou experiências vividas em determinadas situações, deve iniciar o seu trabalho voltando-se para a sua própria vivência a fim de refletir sobre ela para captar o significado da mesma em sua existência. Para Merleau-Ponty (1973, p.33) *"é no contato com a nossa própria experiência que elaboramos as noções fundamentais das quais a Psicologia se serve a cada momento".*

No trabalho de pesquisa psicológica, contudo, o investigador precisa colocar *"entre parênteses"*, ou fora de ação, os conhecimentos adquiridos anteriormente sobre a experiência que está investigando.

Considerando a aplicação do método fenomenológico, em especial, a redução fenomenológica no campo da Psicologia, podemos observar a existência de dois momentos interdependentes: o *envolvimento existencial* e o *distanciamento reflexivo*.

O *envolvimento existencial* consiste no retorno do pesquisador à vivência e sua penetração na mesma; prosseguindo com o *distanciamento reflexivo* que consiste na reflexão sobre a vivência e na enunciação de seu significado para a pessoa que a experiência.

O pesquisador parte dos enunciados do autor sobre determinada vivência para compreendê-la, relacioná-las à sua própria vivência e à de outras pessoas, chegando às suas próprias enunciações a respeito do assunto. Segundo Merleau-Ponty (1973) o cientista está sempre situado, individualizado e por isto, necessita dialogar, entrar em comunicação com outras situações vividas e relatadas por outros homens; esta é a maneira mais segura de ultrapassar seus limites.

A pesquisa qualitativa em contextos educacionais

O presente trabalho apresenta o fenômeno vivenciado no contexto da sala de aula, a partir de uma postura fenomenológica que enfatiza o sentido das experiências tal qual o indivíduo a concebe.

No processo interativo presente no encontro e no diálogo entre a pesquisadora e as professoras de alunos com deficiência mental, aparecem significados importantes extraídos das vivências dos participantes da pesquisa.

Diante da complexidade que representa o objeto de estudo que iremos investigar neste trabalho, consideramos que a melhor maneira de compreender os diversos aspectos desta realidade educacional seja através de uma pesquisa qualitativa.

A pesquisa qualitativa em educação, segundo Lüdke e André (1986, p.11-13) apresenta cinco características básicas:

1- “O ambiente natural é reconhecido como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. O contato direto do pesquisador com o ambiente e a situação pesquisada, no campo de investigação, não só é reconhecido como também considerado na análise dos dados.

2- Os dados coletados neste tipo de investigação são predominantemente descritivos. O material obtido é rico em descrições, citações, transcrições de depoimentos, fotografias, desenhos e diferentes tipos de documentos. Todos os dados da realidade são considerados importantes.

3-No transcorrer da pesquisa, a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. O objetivo é verificar como o fenômeno em foco

manifesta-se nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas observadas.

4- O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. Há sempre uma tentativa de capturar a perspectiva dos participantes, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas.

5- A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Não há busca de evidências que comprovem hipóteses definidas previamente; as abstrações formam-se ou consolidam-se basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima".

Os estudos mais recentes que investigam o trabalho dos professores têm mostrado a abordagem qualitativa como sendo capaz de lidar com uma diversidade maior de teorias que envolvem a atuação docente (PARIZZ, 2000).

O estudo de caso etnográfico

As questões complexas que envolvem a área educacional nos fazem buscar subsídios em outros campos científicos com o objetivo de ampliar e aprofundar as possibilidades de análise do nosso objeto de estudo. No caso do presente trabalho, entendemos que a melhor maneira de abordarmos o fenômeno a ser pesquisado será através de um estudo de caso etnográfico.

A Etnografia, desenvolvida especialmente nos países anglo-saxões, representa um modo diferente de pesquisar-se no campo educacional. Originariamente, ela foi desenvolvida por antropólogos com o objetivo de estudar a cultura e a sociedade. A partir da década de 1970, os pesquisadores da educação

começaram a fazer uso dessas técnicas, dando origem a uma nova linha de pesquisas, cujo foco de interesse é o processo educativo.

No campo educacional, a entrada da Etnografia trouxe reações variadas, desde a rejeição total até sua adoção como termo para abrigar todo tipo de técnicas inovadoras. Esta situação ambígua foi bem documentada por numerosos artigos que tinham como objetivo maior esclarecer o que era e o que não era Etnografia, para os pesquisadores da Educação. Dentre eles estão: (WOLCOTT, 1975; ERICKSON, 1977; WILSON, 1977; 1979; HYMES,1980; RIST,1980; WILCOX, 1982;).

A princípio, a Etnografia penetrou no campo educacional como uma técnica. Atualmente, a palavra etnografia se refere tanto a uma forma de proceder na pesquisa de campo, como ao produto final da pesquisa; denominado, classicamente, como uma monografia descritiva, de acordo com Ezpeletta e Rockwell (1989).

O debate sobre as várias formas de conceber-se a etnografia demonstra concepções diversas sobre a atuação do pesquisador; ora a busca por uma maior objetividade do trabalho de descrição da realidade; ora a procura de uma maior fidelidade em relação a subjetividade dos membros de uma determinada cultura. Em decorrência disso, para alguns autores, a etnografia é considerada uma mera descrição da realidade, enquanto que para outros, ela seria o processo de construção de uma teoria do funcionamento de uma cultura em particular, nos termos mais próximos possíveis das formas em que os membros desta cultura percebem o universo. Para Bauman (1972), ou a etnografia aparece como um reflexo da realidade observada e fonte de dado empírico, objetivo, ou é considerada como um processo necessariamente subjetivo, uma descrição matizada pelo senso comum do observador ou do grupo estudado.

A Etnografia entrou em polêmica com uma gama de opções metodológicas existentes para o estudo dos fenômenos sociais. Questionou as experiências psicológicas que pareciam eliminar do objeto de estudo todo o contextual, o cultural e o significativo que interessa aos antropólogos. Em relação à análise social e histórica da informação documental existente, mostrou que esta privilegia certos temas, concepções e perspectivas de classe em detrimentos de outras ainda não registradas (MISHLER, 1979; VALENTINE, 1970; LÉVI-STRAUSS, 1976).

Ao adotar a etnografia no campo da pesquisa educacional, é importante não aceitá-la como uma simples técnica, mas antes tratá-la como uma opção metodológica, no sentido de que todo método implica uma teoria.

A abordagem etnográfica na pesquisa educacional fundamenta-se em duas hipóteses sobre o comportamento humano:

> 1- A *hipótese naturalista-ecológica* que assegura ser o comportamento humano significativamente influenciado pelo contexto em que se situa e nesse sentido, retirar o indivíduo de seu contexto natural é negar a influência dessas forças contextuais e, conseqüentemente, deixar de compreender o fenômeno pesquisado em sua totalidade.
>
> 2- A *hipótese qualitativo–fenomenológica* que afirma ser quase impossível compreender o comportamento humano sem tentar entender o quadro referencial dentro de qual os indivíduos interpretam seus pensamentos, sentimentos e ações. Para compreender o significado latente e manifesto dos comportamentos dos indivíduos e, ao mesmo tempo manter uma visão objetiva de fenômeno, o pesquisador deve exercer o papel subjetivo de participante e o papel objetivo de observador (WILSON ,1977).

A contribuição da Etnografia no campo educacional põe em relevo importantes aspectos da cultura escolar, segundo Ezpeletta & Rockwell (1989).

Assim, diante da tarefa complexa que é analisar um fenômeno social, a etnografia propõe conservar a complexidade do mesmo (enquanto um fato social) e a riqueza de seu contexto peculiar. Neste sentido, o complexo ambiente social escolar representa um dos universos sociais mais ricos em possibilidades epistemológicas para a pesquisa etnográfica.

Segundo André (1995) para que um estudo de caso seja reconhecido como etnográfico, deve constituir-se no estudo de um sistema bem delimitado e preencher os requisitos da Etnografia. Partindo de um estudo particular, o pesquisador poderá ampliar seu olhar para um sistema mais amplo e observar as demais inter-relações que ele mantém com as outras instâncias deste contexto maior. Ludke e André (1986, p.21) afirmam que:

> "A preocupação central em desenvolver este tipo de pesquisa é a compreensão de uma instância singular. Isto significa que o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada. Desse modo, a questão sobre o caso ser ou não" típico ", isto é, empiricamente representativo de uma população determinada, torna-se inadequada, já que cada caso é tratado como tendo um valor intrínseco".

3.1- Objetivo da Pesquisa

O objetivo fundamental do presente estudo surgiu de nosso interesse em querer conhecer, discutir e compreender de forma mais aprofundada os aspectos fundamentais inerentes à prática pedagógica de professoras que trabalham com alunos deficientes mentais. Nesse sentido, estabelecemos como:

Objetivo Principal:

Compreender aspectos interacionais da prática pedagógica de professores de alunos com deficiência mental, relacionados à promoção do desenvolvimento global destes alunos, a partir da interação diádica professor-aluno, dentro do microssistema da sala de aula.

Objetivos Específicos:

1. Analisar e discutir os aspectos interacionais inerentes às atividades pedagógicas desenvolvidas em sala de aula pelas professoras tendo como referencial teórico a Teoria Sócio-Histórica.
2. Compreender os fatores relacionados à promoção do desenvolvimento do aluno deficiente mental no microssistema da sala de aula, considerando-se a rede de sistemas interacionais envolvidos na relação diádica professor-aluno, a partir da perspectiva da Teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano.

Procedimentos em Campo

A partir desta pesquisa, buscamos dados para ampliar nossa compreensão sobre o fenômeno em foco, de modo a enxergá-lo inserido em um ambiente social mais

amplo. Para isso, estabelecemos um cronograma de visitas às duas escolas participantes com os seguintes objetivos:

- Estabelecer o primeiro contato com a direção das escolas para nos apresentarmos e expormos os objetivos da pesquisa.
- Verificar a disponibilidade das escolas em participar da pesquisa e apresentar para a direção o **Termo de Consentimento** exigido pelo Conselho de Ética da UFU (apêndice A).
- Conhecer o espaço geofísico das escolas, identificando suas características principais.
- Estabelecer contato com as professoras de séries iniciais do Ensino Fundamental que possuem alunos com deficiência mental em suas salas, identificando aquelas interessadas em participar da pesquisa.

O fato de escolhermos trabalhar com uma escola do ensino regular e outra do ensino especial foi por considerarmos ambos os contextos diferentes entre si (quanto à clientela atendida, número de alunos, formação de professores, estrutura administrativa diferenciada, entre outros), o que permitiria uma análise mais aprofundada das influências das diferentes estruturas institucionais, bem como, das especificidades de cada ambiente escolar.

As escolas em que realizamos a pesquisa tiveram muita receptividade com a proposta do trabalho. Observamos um grande interesse das professoras durante toda a duração do trabalho. Destacamos, a participação da professora Alice (Escola Especial) que demonstrou, inicialmente, um interesse maior em participar da Pesquisa, através de sua fala e comportamento perante a pesquisadora.

Foram feitos três registros de Observação e três entrevistas reflexivas, além dos contatos iniciais (dois encontros) e entrevista final (um encontro) para o fechamento do trabalho, com cada professora participante.

Durante todo esse processo, houve envolvimento das professoras em todas as etapas da pesquisa, sendo o momento de fechamento (entrevista final) bastante significativo, tanto para a pesquisadora quanto para as professoras participantes.

No momento de finalização do trabalho, tivemos de maneira mais clara a necessidade premente da participação mais efetiva da Psicologia na Educação e da importância das Entrevistas Reflexivas como fonte de troca, reflexão e desenvolvimento da díade: pesquisadora-professora.

Constatamos a partir do conceito de zona de desenvolvimento potencial de Vygotsky, que o instrumento utilizado para a obtenção de dados (Entrevistas Reflexivas a partir do Registro de Observação) funcionou como um mediador na zona de desenvolvimento potencial das professoras, desencadeando processos que não ocorreriam espontaneamente, ou seja, a reflexão profunda sobre aspectos de sua própria prática pedagógica.

3.2- Participantes da Pesquisa

Duas professoras de séries iniciais do Ensino Fundamental, uma de uma escola pública de ensino regular – Professora Marta e outra de uma escola filantrópica especial – Professora Alice. [2]

1) A Escola da Professora Marta

A Escola Municipal Pedro Leopoldo inaugurada em Novembro de 1992, funciona em prédio amplo e arejado, em bom estado de conservação, situado em um bairro periférico da cidade de Uberlândia, com uma área construída de 2.414.90 m2, possuindo 19 salas de aula, sala de direção, salas de especialistas, secretaria, sala de professores, biblioteca, sala de estudos, sala de vídeo, laboratório de Ciências, cozinha e sanitários para alunos e funcionários adaptados para pessoas cadeirantes.

A Escola participa dos seguintes Programas do Governo Federal: merenda escolar, livro didático, TV escola, além de receber diversos materiais didáticos.

A Escola atende cerca de 1670 alunos da Primeira a Oitava Séries do Ensino Fundamental. A escola participa de um projeto de ensino alternativo que atende cerca de 40 alunos com deficiências variadas, como auditivas, visuais, mentais e problemas de aprendizagem. Esses alunos são atendidos em horários extra turno por uma equipe especializada.

[2] Foram utilizados nomes fictícios para as professoras e escolas.

No início do ano de 1998 foi implantado nessa Escola o Projeto Educação pelas Diferenças (Projeto Federal), que visa implementar ações pedagógicas coletivas e individuais, além de uma nova prática avaliativa, onde as diferenças e os estágios de desenvolvimento dos alunos sejam respeitados, propiciando uma humanização da Escola através do resgate de valores humanos. Este projeto abrange as quatro séries iniciais do Ensino Fundamental e eliminou o processo de seriação acadêmica, trabalhando as diferenças dos alunos através de um acompanhamento sistematizado.

Na opinião da professora Marta, existe uma distância entre a proposta teórica do projeto e sua implementação na prática, ou seja, segundo a professora, os profissionais participantes do projeto que devem trabalhar com os alunos deficientes mentais não têm um embasamento teórico satisfatório para subsidiar suas práticas pedagógicas e nem materiais específicos para a realização de um bom trabalho com os alunos deficientes mentais. Em decorrência disso, a professora Marta sente-se sozinha e com muitas dúvidas para lidar com a educação dessas crianças inseridas em um contexto regular de ensino.

Em relação à equipe de profissionais especialistas que participam do atendimento específico àqueles alunos com necessidades educativas especiais, Marta relata que a comunicação entre o professor do ensino regular e o pessoal especialista é deficitária, desencadeando sentimentos de incertezas frente ao trabalho com o aluno deficiente mental.

Dentro do Projeto Pedagógico Geral da Escola, o objetivo principal em relação ao aluno com necessidades educativas especiais é a promoção do desenvolvimento do aluno, no sentido de aproximá-lo da condição normal. Entretanto, de acordo com a professora, esse objetivo não vem sendo alcançado

devido ao despreparo teórico e prático dos educadores que lidam com esses alunos. Mesmo aqueles que deveriam ter um conhecimento maior para lidar com a criança deficiente (profissionais especializados), não conseguem avanços com esses alunos ou com aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem mais importantes.

O conceito geral dos profissionais que trabalham com o deficiente mental na escola municipal Pedro Leopoldo é que o convívio com crianças normais propicia o desenvolvimento global dos alunos deficientes mentais, favorecendo seu desempenho acadêmico e enriquecendo seu convívio social.

A Sala de Aula da Professora Marta

A sala de aula da professora Marta é uma sala de Primeira Série que funciona no período da tarde e é composta por trinta alunos, sendo que cinco destes são deficientes. Três alunos têm comprometimento motor, um tem deficiência auditiva e um aluno apresenta um quadro associado de deficiência mental, auditiva e visual.

A professora Marta considera sua sala um ambiente bastante calmo para se trabalhar. Ela sente prazer em estar ali. O fato de conseguir manter uma sala de aula tranqüila, segundo Marta, se deve ao trabalho realizado com os alunos sobre a importância do respeito e da cooperação no ambiente escolar.

Em relação aos recursos materiais disponíveis, a professora conta apenas com folhas de papel sulfite para realizar tarefas com os alunos. Outros materiais como tesouras, colas e pincéis, a professora traz de casa ou compra para seus alunos, pois a escola não fornece.

A professora avalia que a sala tem um número excessivo de alunos, considerando-se a presença de cinco alunos com necessidades especiais, contudo,

afirma poder contar com a ajuda de determinados alunos na assessoria àqueles que apresentam maiores dificuldades acadêmicas.

Outra dificuldade relatada por Marta refere-se à heterogeneidade da faixa etária dos alunos. A sala é composta de alunos que idade entre seis e catorze anos. Esta situação dificulta muito a realização do trabalho pedagógico, pois ela tem alunos novatos estudando junto com alunos repetentes.

Marta percebe seus alunos deficientes como crianças normais que têm dificuldades de aprendizagem. A maneira como o professor percebe e trata seus alunos em sala de aula, irá influenciar a maneira como os outros alunos irão lidar com a criança deficiente, explica.

Em decorrência disto, cobra muito de seus alunos deficientes, pois ela acredita que não deve limitá-los, ou seja, colocar uma barreira para o que ele pode ou não fazer. Para Marta, é o aluno deficiente quem irá mostrar o que pode ou não fazer. Por isso, afirma que trata seus alunos deficientes como pessoas normais.

Em seu planejamento pedagógico, Marta trabalha as mesmas atividades com todos os alunos. Até seu aluno deficiente visual, recebe a mesma atividade, pois de outra forma, ela o estaria discriminando.

O trabalho com o aluno deficiente mental é visto como extremamente difícil a partir da situação de superlotação e heterogeneidade em sala de aula. No entanto, ela se percebe como alguém que tenta fazer o melhor, mesmo com os erros, pois se ela não trabalhar com estes alunos, dificilmente terá quem faça esse papel. Segundo Marta, não é qualquer professor que quer trabalhar com os alunos deficientes.

A Professora Marta

A professora Marta tem 34 anos e desde 1989 trabalha na rede pública de ensino municipal, depois de ter ficado um ano em uma escola da rede estadual.

Marta graduou-se em Pedagogia e fez pós-graduação em Psicopedagogia; é casada e tem dois filhos; um de nove anos e outro de onze anos. O fato de ser professora, segundo Marta, faz com que ela seja mais exigente com a educação de seus filhos.

Questionada sobre o motivo de ter escolhido a profissão docente, Marta relatou que a sua mãe achava que as filhas tinham que fazer Magistério. Então, como a maioria da sua família seguiu o caminho da Educação, Marta também resolveu optar pelo trabalho como professora.

Marta não se considera uma professora e sim uma educadora. Segundo ela, o professor é aquele que só está interessado com o ganho financeiro e o educador preocupa-se com a formação de seus alunos. Para ela, o professor colabora com o desenvolvimento de seus alunos, seja esse aluno deficiente ou não. Entretanto, considera muito difícil trabalhar com o aluno deficiente mental.

Quando chegou à Escola Pedro Leopoldo há três anos, Marta sentiu-se totalmente perdida ao verificar que precisaria trabalhar com alunos deficientes em uma sala do ensino regular.

Diante do grande desafio de educar alunos com deficiência mental, e sem preparo para esta função, Marta teve vontade de chorar, pois não sabia o que fazer. Começou então, a desenvolver atividades motoras com os alunos deficientes mentais.

Marta gosta muito de dar aula para a Primeira Série, pois acredita que esse é um período decisivo na vida acadêmica dos alunos. A maneira como o aluno

vivencia a Primeira Série terá repercussões positivas ou negativas ao longo de sua vida acadêmica, esclarece Marta.

Marta reconhece a importância de os pais acompanharem o desenvolvimento de seus filhos, através de um bom diálogo entre escola e família. No entanto, em sua escola os pais participativos são a minoria.

Marta acredita que tem muita coisa para aprender na área da Educação Especial, mas afirma que o bom professor gosta de dar aulas e está sempre procurando novas estratégias para lidar com o aluno deficiente mental e que tenham significado para ele.

A professora Marta elogia seus alunos, principalmente, quando se trata de um aluno deficiente mental, pois, segundo ela, esse necessita de uma maior atenção da professora. O professor, segundo Marta, não pode dar aula de qualquer jeito, pois ele estará *formando o homem de amanhã*. Para a professora gostar do aluno e respeitá-lo são pontos fundamentais no processo educativo.

2) A Escola da Professora Alice

A Escola Especial Rosângela Passos foi inaugurada em Dezembro de 1991, mas começou a funcionar, de fato, em Junho de 1993. Ela surgiu a partir da iniciativa de um grupo de pais de crianças com deficiência mental, tendo em vista que, anteriormente, a comunidade local não possuía nenhum tipo de atendimento voltado para pessoas com necessidades especiais.

A Escola ocupa uma área de 1.562 m2 e está construída em dois andares. O conjunto conta com nove salas de aula, duas Oficinas, sala de Estimulação Precoce, sala de atendimento psicológico, sala de atendimento em fisioterapia, sala de

atendimento em arte terapia, sala para atendimento fonoaudiológico, sala de supervisão, salão para atividades culturais, cozinha para uso geral, cozinha pedagógica, refeitórios para os alunos, sala de atendimento em serviço social, secretaria, diretoria, tesouraria, sala dos professores, biblioteca, banheiros, consultório médico, consultório dentário, brinquedoteca e Oficina de Horta.

A Escola funciona nos turnos da manhã e da tarde e atende 248 alunos. Sua equipe de trabalho é composta por profissionais diversos, entre eles: professores, psicólogas, assistentes sociais, supervisoras pedagógicas, fisioterapeutas, fonoaudióloga, habilitadora de estimulação precoce, habilitadoras de estimulação especial e professora de arte terapia.

Segundo a diretora, a escola assegura os níveis de Educação Básica aos alunos que não apresentam condições de aprendizagem para se beneficiarem com a freqüência no ensino regular. A proposta pedagógica da escola baseia-se no processo *"ação-reflexão-ação"*, que se caracteriza como um projeto permanente de educação. Esta proposta, segundo a diretora, é um mecanismo importante de gestão democrática e contribui para a construção da identidade e da autonomia desse espaço escolar.

A Sala da Professora Alice

A sala da professora Alice é classificada como a Primeira Série A, o que significa que é a sala mais adiantada neste período de escolarização. A sala da professora Alice é composta de 15 alunos, sendo dois deficientes visuais, dez deficientes mentais, dois com deficiência auditiva e um com deficiência múltipla.

A sala é organizada e ampla e a mesa da professora fica, geralmente, na frente das carteiras dos alunos. Na maioria das ocasiões, os alunos sentam-se

enfileirados, uns atrás dos outros, posição que limita as interações entre eles. Alice relata que é preciso estar sempre atenta para não perder o movimento dos alunos.

Alice acredita que muitos dos seus alunos irão se desenvolver academicamente. Segundo ela, alguns serão encaminhados para o ensino regular, alguns já com condições de ingressar na segunda série no Ensino Fundamental e outros irão para a segunda série na própria escola especial.

No entanto, existem retrocessos em sua sala de aula, pois alguns alunos irão voltar para a série anterior. Este fato, segundo a professora, se deve ao pouco estímulo e apoio oferecido aos alunos por suas famílias no que se refere ao desempenho escolar deles.

Segundo a professora, sua sala é bastante agitada, composta por alunos com características e necessidades educativas muito diferentes. Além disso, Alice avalia que alguns deles possuem uma extrema necessidade de afeto e atenção por conta de problemas emocionais que vivenciam no contexto familiar.

Na opinião de Alice, os alunos, de maneira geral, apesar das dificuldades vêem se desenvolvendo. Eles gostam de vir à escola e de estar em sala de aula. A professora também relatou que a sua sala de aula é elogiada pela Direção, pela Supervisão e pelos demais profissionais da escola. Para Alice, esse reconhecimento é mais importante do que qualquer ganho financeiro.

A Professora Alice

A professora Alice tem 35 anos e há nove anos trabalha com o ensino especial. Ela é casada e mãe de dois filhos. Alice veio de uma família bastante humilde, onde os pais tiveram poucas oportunidades de se desenvolverem

profissionalmente. No entanto, a professora afirma que, embora os pais sejam semi-analfabetos, possuem um conhecimento de vida muito rico.

A professora relatou que iniciou a sua carreira docente motivada inicialmente pelo salário, uma vez que sua situação financeira era precária e ela precisava sustentar-se. Antes de iniciar seu trabalho como professora, exerceu várias outras atividades – cabelereira, manicure e esteticista. Entretanto, não se sentia realizada profissionalmente e desejava outro tipo de trabalho.

Alice graduou-se no Curso de Letras. Algum tempo depois passou em um concurso em uma escola especial e começou a trabalhar como instrutora de Oficinas Pedagógicas de alunos deficientes mentais, cujo objetivo principal era preparar os alunos para a inserção no mercado de trabalho.

Ela encontrou grandes dificuldades no trabalho com os alunos deficientes mentais, pois não se sentia preparada para desenvolver atividades com esse tipo de aluno. Lembra que não tinha nenhuma motivação para estar em sala de aula e depois de três ou quatro meses de trabalho decidiu pedir demissão: como não se sentia preparada para o trabalho, concluiu que estava prejudicando o desenvolvimento dos alunos. Contudo, antes de fazê-lo mudou de idéia e resolveu enfrentar o desafio, partindo em busca de cursos que a capacitassem para a tarefa e também começou a solicitar a assessoria de outros profissionais da Escola.

Outro fator relevante para a sua decisão de permanecer na escola foi o fato de sua relação com os alunos, a cada dia, ter se tornado mais próxima e afetivamente positiva. Os alunos passaram a lhe respeitar e demonstrar interesse nas atividades propostas. A professora já não via seu trabalho desprovido de significado e passou a estudar muito sobre os vários tipos de deficiências.

Com o passar do tempo, Alice começou a colher resultados positivos em seu trabalho pedagógico com o aluno deficiente. Atualmente, ela está fazendo pós-graduação em Educação Especial e desenvolve sua monografia de conclusão de curso sobre o assunto na área da deficiência visual; no futuro, ela pretende fazer um Mestrado na área.

Atualmente, Alice também trabalha na rede municipal de ensino. Ela leciona Língua Portuguesa, no período noturno, para salas de 5ª. a 8ª. Séries do Ensino Fundamental e salas do Ensino Médio. Entretanto, Alice reconhece que sua vivência no ensino especial foi o elemento diferenciador para ampliar sua compreensão da prática pedagógica que hoje ela implementa no ensino comum.

3.3- Estratégia de Obtenção de Dados

Neste trabalho utilizaremos como estratégia de obtenção de dados a *Entrevista Reflexiva a partir do Registro de Observação*, desenvolvida por Dechichi (2001).

Os *Registros de Observação* elaborados pela pesquisadora são relatos descritivos dos eventos ocorridos no ambiente da sala de aula das professoras participantes, enquanto a pesquisadora os observava.

As *Entrevistas Reflexivas a partir do Registro de Observação* realizadas com as duas professoras participantes foram áudio registradas e, posteriormente transcritas, gerando textos que foram analisados e discutidos.

Além das *Entrevistas Reflexivas a partir do Registro de Observação* foram realizadas observações no contexto escolar das duas escolas onde trabalham as professoras participantes.

3.4- Procedimentos da Pesquisa

1. Realização de visitas às duas escolas participantes, estabelecendo contato com as Diretoras ou suas representantes.

2. Realização de Registros de Observação nas salas de aula das professoras participantes.

3. Realização de *Entrevistas Reflexivas a partir dos Registros de Observação*, com as professoras participantes.

3.5- Análise de Dados

As *Entrevistas Reflexivas a partir do Registro de Observação* realizadas com as professoras participantes foram áudio registradas e, posteriormente, transformadas em texto. Os textos gerados a partir das *Entrevistas* foram analisados através do método de análise denominado Grounded Theory (STRAUSS; CORBIN, 1990; DECHICHI, 2001).

A **Grounded Theory,** ou em Português, a **Teoria Fundamentada nos Dados** é uma abordagem ou método de análise qualitativa proposta por Glaser e Strauss (1967), que se refere à descoberta de uma teoria a partir dos dados, sistematicamente obtida e analisados pela comparação constante, de um ir e vir aos dados, da coleta à análise e da análise à coleta. A qualidade essencial da Grounded Theory, e também seu grande diferenciador em relação a outras formas de análise qualitativa, é o fato deste método de análise partir dos dados obtidos e, indutivamente, levar à construção de uma nova teoria, ou seja, uma **teoria fundamentada nos dados** obtidos do fenômeno em estudo (GLASER; STRAUSS 1967; STRAUSS; CORBIN 1990).

A Grounded Theory significa o processo de análise em que uma teoria foi descoberta, desenvolvida e, provisoriamente, verificada mediante um sistema de dados pertinentes ao fenômeno. Dessa forma, o conjunto de dados, a análise e a teoria construída a partir desta análise mantêm uma relação recíproca entre si.

O conhecimento teórico construído a partir da Grounded Theory contrasta fortemente com aquele outro tipo de teoria que surge como resultado de uma análise teórica, em que a pesquisadora parte para a compreensão do fenômeno já tendo como referencial uma grande teoria e, ao fazer a análise dedutiva dos dados

encontrados, vai ajustando-os às explicações pressupostas por aquela teoria principal.

A Grounded Theory não começa com uma teoria, ela demonstra-a. Este tipo de análise, quando bem feita, segundo Glaser e Strauss (1967), revela ou demonstra uma teoria que irá se ajustar ao conjunto de dados perfeitamente. O resultado deste ajuste é o estabelecimento de uma relação recíproca entre o conjunto de dados, a análise e a teoria.

Nesta metodologia de investigação, a pesquisadora é um elemento fundamental. A Grounded Theory exige da pesquisadora uma grande sensibilidade teórica no momento em que estiver analisando e discutindo os dados. Ou seja, a investigadora necessita ser sensível para orientar-se na obtenção de dados relevantes ao fenômeno e para saber, no momento da análise, identificar as sutilezas dos significados que esses dados revelam. Além disto, esta pesquisadora precisa ter habilidades para realizar observações e deixar os informantes à vontade (BOUSSO, 1999).

O sucesso da utilização deste método de análise depende do correto procedimento de quem realiza a pesquisa, ou seja, de seguir os passos característicos para a obtenção e análise de dados.

Resumidamente, as etapas de obtenção, análise, discussão e interpretação dos dados sobre o fenômeno estudado, dentro da Grounded Theory são as seguintes:

Primeira etapa: CODIFICAÇÃO

Esta etapa refere-se ao processo de desmembramento da transcrição escrita da Entrevista, que foi audiogravada e transcrita. A pesquisadora examina,

minuciosamente, o texto escrito, comparando e conceituando os incidentes e eventos ocorridos, analisando-os como indicadores potenciais do fenômeno. Esses eventos são transformados em Códigos que correspondem às Unidades Básicas de Análise, sendo descritos com o verbo no tempo gerúndio, para indicar ação e continuidade. Os códigos são referidos em termos conceituais.

Busca-se descobrir os significados implícitos em cada código e, considerando-se os significados, os códigos são agrupados a partir de seus conceitos.

Segunda etapa: CATEGORIZAÇÃO

A Categorização é *"*o processo de agrupar conceitos que parecem relevantes, parte de um mesmo fenômeno*"* (STRAUSS; CORBIN, 1990).

A partir do agrupamento e classificação dos Conceitos (Códigos com significados), surgem as Categorias que estão em um nível superior aos Códigos. As categorias são mais abstratas, mais desenvolvidas, e conceitualmente, mais fortes do que os Códigos. Por isto, elas recebem nomes mais abstratos, de forma a poder agrupar conceitos menos abstratos.

Muitas vezes, o agrupamento dos Códigos revela Subcategorias, que, posteriormente, são agrupadas em Categorias. Os autores afirmam que:

*"*O importante é nomear uma categoria, de forma que você se lembre dela, pense nela, e mais do que tudo comece a desenvolvê-la analiticamente" *(*STRAUSS; CORBIN, 1990).

Neste nível de análise, podem estar sendo elaborados os MEMOS, que são procedimentos auxiliares para o desenvolvimento de uma teoria. O MEMO é o registro escrito do processo de análise dos dados, representando o pensamento

abstrato (*insights*) que a investigadora tem sobre eles. Os MEMOS podem tornar-se uma importante fonte de dados: registro de idéias sobre códigos, categorias e relações entre categorias.

Terceira etapa: CODIFICAÇÃO TEÓRICA

Nesta etapa, as Categorias são reorganizadas: são estabelecidas conexões entre as Categorias e sua Subcategorias, de forma a realizar agrupamentos, unindo-se aquelas Categorias que parecem referir-se a um mesmo fenômeno. Na Codificação Teórica, o foco está em relacionar especificamente as Categorias a um fenômeno, a partir dos aspectos que delas se sobressaem.

Esta é uma fase de ligação e desenvolvimento das Categorias, realizando comparações, a fim de compreender o tipo de relação existente entre elas e, às vezes, reorganizando-as. Ocorre um movimento intenso entre pensamento indutivo e dedutivo baseado nos dados: comparação, desenvolvimento de hipóteses com as experiências relatadas, até cobrir todos os fatores envolvidos na experiência.

A *Codificação Teórica* ajuda a pesquisadora a manter a análise no nível conceitual, quando escreve sobre os conceitos e suas relações (GLASER; STRAUSS, 1967).

Quarta etapa: DESCOBERTA DA CATEGORIA CENTRAL

A última etapa da análise dos dados tem como objetivo compreender o fenômeno central, o qual se constitui no elo entre as Categorias. Nesta etapa, as Categorias tornam-se mais abstratas, sendo a fase que Strauss e Corbin (1990) denominam de elaborar “a história”, que deve ser capaz de agrupar o maior número

de Categorias dentro de um fenômeno maior, mais abstrato ainda do que aqueles nomeados antes.

Na composição da história, as categorias devem ser capazes de oferecer um destaque maior do que o de uma experiência individual. Na história, ficam evidentes as categorias mais densas, revelando os aspectos mais significativos da experiência, fazendo emergir a **categoria central**.

A Categoria Central, segundo (STRAUSS; CORBIN, 1990), é *"o fenômeno central ao redor do qual todas categorias estão integradas"* e surge ampla e abstrata o bastante para incluir e exprimir todas as demais. A Categoria Central que amarra a história a sua volta ocorre inteiramente a partir dos dados, precisa ter capacidade de lançar todos os elementos juntos e explicar as diferenças encontradas nas experiências.

IV - RESULTADOS

PRÁTICA PEDAGÓGICA E NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS: A RELAÇÃO DIÁDICA EM SALA DE AULA

> Mulheres e homens somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de apreender. Por isso, somos os únicos em que aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nos é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não sem abertura ao risco e à aventura do espírito.
> (PAULO FREIRE)

No sentido de aprofundarmos nossa compreensão sobre o complexo fenômeno da prática pedagógica presente nas situações de ensino-aprendizagem, analisamos o comportamento de duas professoras da primeira série do ensino fundamental.

A escolha deste período de escolarização se deu pelo interesse em uma série que marca a passagem da educação infantil para o início de processos de ensino sistematizados e organizados de maneira mais complexa.

Outra questão levada em consideração foi o fato da inserção de alunos deficientes mentais na primeira série e a reação das professoras diante deste fato. A escolha de dois tipos diferentes de estabelecimento de ensino, uma escola regular e uma escola especial se deu devido às diferenciações pedagógicas oriundas de espaços diferenciados, onde na escola regular existe a possibilidade da convivência com as crianças normais, enquanto que na escola especial, a professora lida com a interação entre crianças deficientes sem a possibilidade do convívio com a criança normal.

A prática pedagógica com deficientes mentais em sala de aula traz uma profunda reflexão sobre qual a maneira correta de ação frente aos enormes desafios enfrentados pelo professor, seja ele de escola regular ou especial. Sabemos, de antemão, que não existem fórmulas prontas que funcionem como um roteiro de ação para o professor, desconsiderando a enorme complexidade dos fenômenos existentes em sala de aula, bem como a singularidade dos alunos em processo de aprendizagem.

Acreditando no papel do professor como principal mediador deste processo, entendemos que pesquisar suas ações e compreendê-las na implementação de sua prática pedagógica, contribuirá para o estudo do trabalho pedagógico realizado com os alunos deficientes mentais.

Segundo Leontiev (1988), as atividades do professor são expressas em ações. O comportamento do professor expresso em ações e suas intervenções no contexto escolar desencadeiam alterações nos comportamentos dos alunos; tais alterações podem contribuir para o desenvolvimento dos mesmos ou não. Cabe ao professor refletir sobre o tipo de influência realizada em sua sala de aula, estando a sua atuação profissional atrelada, necessariamente, a sua história pessoal. É o professor que irá ser o intérprete da cultura geral e da cultura escolar para os seus alunos, sejam eles deficientes ou não.

Segundo Mizukami (1996), o professor é o principal mediador entre os conhecimentos socialmente construídos e os alunos. É eles, igualmente, fonte de modelos, crenças, valores, conceitos e preconceitos, atitudes que constituem, ao lado do conteúdo específico da disciplina ensinada, outros tipos de conteúdos por ele mediados.

Os dados discutidos no presente estudo foram revelados, principalmente, a partir da análise das informações obtidas ao longo das *Entrevistas Reflexivas a partir do Registro de Observação* realizadas com as professoras participantes. Além disso, também procedemos à análise dos Registros de Observação realizados no contexto das salas de aula dessas professoras. A estratégia de análise de dados neste trabalho foi elaborada tendo como referência teórica o método de análise utilizado por Dechichi (2001) em sua Tese de Doutorado.

Após a leitura das transcrições das *Entrevistas Reflexivas a partir do Registro de Observação* foram feitas as codificações abertas das informações reveladas pelas mesmas. A seguir foi realizada a análise dos códigos, de onde surgiram as categorias de significados explicativas para o fenômeno em estudo. (em apêndice : quadro exemplificativo da codificação e categorização)

Todas as situações oriundas do contato com as professoras foram devidamente aproveitadas para a análise e interpretação do material obtido, pois "todos os resultados e aspectos, previstos ou não, foram considerados como informações, possivelmente úteis para interpretar e compreender a complexidade da realidade natural" (GÓMEZ, 1995, p.106).

O conjunto dos dados será apresentado da seguinte forma: primeiramente, a discussão dos dados revelados pela análise dos textos gerados pelas *Entrevistas Reflexivas a partir dos Registros de Observação* realizadas com as professoras, associados ao conjunto de dados gerados pela análise dos Registros de Observação realizados nas salas de aula das professoras.

A seguir, faremos nossas considerações finais à guisa de conclusão do estudo realizado, destacando os principais aspectos apontados pela investigação realizada e as conclusões reveladas ao final da pesquisa.

Identificação das Categorias

Após a codificação das informações contidas nos textos gerados pelas *Entrevistas Reflexivas a partir do Registro de Observação* e nos Registros de Observação foi realizada a categorização das unidades de código encontradas. As categorias reveladas a partir deste processo foram analisadas e reagrupadas em macro-categorias ou grandes momentos de compreensão do fenômeno investigado. A seguir, apresentamos as sete macro-categorias, ou grandes momentos de compreensão do fenômeno, revelados pela análise dos dados:

Primeiro momento: A professora **REFLETINDO SOBRE A AFETIVIDADE NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM**

Refere-se aos aspectos afetivos presentes nos vínculos interacionais constituídos em sala de aula entre a professora e seus alunos, e em especial, em sua relação diádica com os alunos deficientes mentais.

Segundo momento: A professora **DESENVOLVENDO ATIVIDADES PEDAGÓGICAS EM SALA DE AULA**

Refere-se às atividades desenvolvidas em sala de aula pela professora e aos aspectos da prática pedagógica inerentes a elas.

Terceiro momento: A professora **AVALIANDO OS TRABALHOS PEDAGÓGICOS DESENVOLVIDOS PELOS ALUNOS DEFICIENTES MENTAIS**

Refere-se à avaliação pela professora dos trabalhos pedagógicos propostos em sala e desenvolvidos pelos alunos.

Quarto momento: A professora **COMPREENDENDO COMO O ALUNO DEFICIENTE MENTAL APRENDE**

Refere-se à reflexão das professoras pesquisadas sobre os aspectos envolvidos na aprendizagem do deficiente mental, como o papel do professor e as atividades pedagógicas que visam promover o desenvolvimento dos mesmos.

Quinto momento: A professora **ANALISANDO O COMPORTAMENTO DOS ALUNOS EM SALA DE AULA**

Refere-se à análise das professoras a respeito dos comportamentos dos alunos, levando em consideração a influência da história pessoal destes alunos, nas ações realizadas em sala de aula.

Sexto momento: A professora **DISCUTINDO OS ASPECTOS INTERACIONAIS EM SALA DE AULA**

Refere-se à análise e reflexão das professoras acerca dos aspectos interacionais estabelecidos dentro do microssistema da sala de aula.

Sétimo momento: A professora **REFLETINDO SOBRE A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA ESCOLA**

Refere-se às reflexões das professoras sobre aspectos relacionados à participação da família na escola e a sua interferência em eventos da vida acadêmica dos alunos deficientes mentais.

Padronizando a apresentação das categorias

Nesta parte do trabalho estaremos apresentamos e descrevemos as Categorias e Subcategorias encontradas após a codificação dos textos, transcritos das *Entrevistas Reflexivas a partir do Registro de Observação.*

Com o intuito de facilitar a compreensão desta parte da análise dos dados, foram definidos alguns padrões para a escrita das expressões que nomeiam as Categorias encontradas. Para tanto, as expressões utilizadas para nomear as categorias foram escritas em letras maiúsculas grifadas. Por exemplo:

No primeiro momento: **REFLETINDO SOBRE A AFETIVIDADE NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM -** uma das categorias encontradas foi RELATANDO OS SENTIMENTOS ORIUNDOS DO TRABALHO COM O DEFICIENTE MENTAL.

Em relação às subcategorias, para uma melhor compreensão das frases correspondentes a elas, estas foram escritas com as letras em negrito. Por exemplo:

Compondo a Categoria RELATANDO OS SENTIMENTOS ORIUNDOS DO TRABALHO COM O DEFICIENTE MENTAL, temos sete subcategorias, e uma delas é **sentindo-se impotente diante da criança deficiente.**

No decorrer da apresentação e descrição das Categorias (e subcategorias) sempre empregaremos os mesmos termos, expressões ou palavras utilizadas pela professora em seus diálogos com a pesquisadora. As expressões conceituais

codificadas a partir das transcrições das *Entrevistas Reflexivas a partir do Registro de Observação* serão mantidas.

As palavras ou expressões oriundas da falas das professoras foram escritas em *itálico* e colocada entre aspas, seguidas pela sigla (SIC), que neste trabalho de pesquisa significa **S**egundo **I**nformações **C**odificadas; por exemplo:

"*Ao colocarmos a criança como sendo deficiente, começamos a ter dó". (sic)*

"É muito difícil trabalhar com a criança deficiente, sem a ajuda da família". (sic)

"Quando se gosta do aluno, a aprendizagem é mais espontânea".(sic)

AS SETE MACRO-CATEGORIAS ENCONTRADAS:

- Os grandes momentos de compreensão do fenômeno revelados pela análise dos dados

1. REFLETINDO SOBRE A AFETIVIDADE NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM
2. DESENVOLVENDO ATIVIDADES PEDAGÓGICAS EM SALA DE AULA
3. AVALIANDO OS TRABALHOS PEDAGÓGICOS DESENVOLVIDOS COM OS ALUNOS DEFICIENTES MENTAIS
4. COMPREENDENDO COMO O ALUNO DEFICIENTE MENTAL APRENDE
5. ANALISANDO O COMPORTAMENTO DOS ALUNOS EM SALA DE AULA
6. DISCUTINDO OS ASPECTOS INTERACIONAIS EM SALA DE AULA
7. REFLETINDO SOBRE A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NO DESENVOLVIMENTO DOS ALUNOS

Os grandes momentos de compreensão do fenômeno: Discutindo as macro-categorias

1. REFLETINDO SOBRE A AFETIVIDADE NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Esta grande categoria refere-se à maneira com que as professoras percebem a afetividade e sua relação com o desempenho acadêmico de seus alunos.

O termo afeto, segundo Afeto (2003) designa sentimento ou emoção destinado e/ou subordinado a alguém ou alguma coisa. Analisaremos a afetividade dentro de um contexto interacional, portanto, uma via de mão dupla, onde os sentimentos da professora pelo aluno e do aluno pela professora compõem a dialética da relação social, que poderá promover ou não desenvolvimento em ambos os participantes da díade.

O vínculo afetivo é sempre uma relação recíproca. A professora, ao relacionar-se afetivamente com seus alunos é retroalimentada pelo amor que lhe dispensam, sente-se amada, necessária, o que por sua vez faz com que lhes retorne este amor mais intensamente (MULLER; GLAT, 1999).

Observamos que as duas professoras reconhecem a importância da afetividade na relação com os alunos, sendo esta, muitas vezes, determinante de seu sucesso ou fracasso no âmbito acadêmico.

A seguir veremos como as professoras percebem a afetividade nos processos educativos e na relação com seus alunos em sala de aula.

A professora Marta relata que o "*ideal seria que ela gostasse de todos os alunos da mesma maneira, mas ela percebe que gosta mais de determinados alunos do que de outros" (sic).*

Segundo Arantes (2002) existe uma intrínseca relação entre os processos cognitivos e afetivos no funcionamento psíquico humano. Em nossa cultura observamos crenças arraigadas que consideram a afetividade e a inteligência processos dicotômicos e/ou separados no processo de construção do conhecimento.

Desde a Antiguidade foi postulada uma suposta dicotomia entre a razão e a emoção. A valorização extrema dos processos racionais em detrimentos das emoções e da importância dos aspectos afetivos presentes nas relações humanas permitiu uma visão hegemônica de homem, como o ser da Razão.

Por influência da Filosofia, a Psicologia durante muitos anos estudou separadamente os processos afetivos e cognitivos. Tal separação conduz a uma visão parcial e distorcida da realidade, com reflexos nas investigações científicas e no modelo educacional vigente (Idem).

Estaremos agora dando voz às professoras que não consideram como instâncias dicotômicas a cognição e a emoção, percebendo a influência das suas atitudes e de seus sentimentos no desenvolvimento cognitivo de seus alunos.

A professora Marta analisa a sua relação com Paulo (um menino com grandes dificuldades cognitivas e disciplinares) percebendo que o seu olhar em relação ao aluno modificou os comportamentos difíceis dele. De acordo com seu relato, Paulo é visto, principalmente, pelos professores das aulas especializadas (Educação Física, Educação Artística, Literatura e Vídeo) como um aluno indisciplinado e que não faz nada. No entanto, ela não o enxerga desta forma.

A afetividade para Marta está associada ao respeito e à confiança. Ela relata que os alunos têm uma liberdade com ela; inclusive, abrem sua bolsa, pegam o que precisam e devolvem sem que ela peça para que os objetos sejam devolvidos.

Em relação ao respeito, Marta esclarece que para alguém ser respeitado é preciso saber respeitar o outro, ou seja, o respeito que o professor têm pelos seus alunos irá influenciar a atitude dos alunos para com ele.

Na relação com Paulo, ela percebe que sua atitude diferenciada para com ele promove também comportamentos diferentes em Paulo.Com suas palavras:

"Eu respeito o Paulo do jeito que ele é, e não o vejo como alguém indisciplinado e que não faz nada".

Segundo Omote (2000) o professor é uma peça muito importante no conjunto de engrenagens que movimenta todo o sistema educacional. Depende do professor o clima que pode ser estabelecido na sala de aula, pois a qualidade da relação ensino-aprendizagem depende muito dele. Essa relação é também interpessoal e não só didático-pedagógica.

Vygotsky afirma que as emoções integram-se ao funcionamento mental geral, tendo uma participação ativa em sua configuração. Reconhecendo as bases orgânicas sobre as quais as emoções humanas se desenvolvem, Vygotsky buscou no desenvolvimento da linguagem-sistema simbólico básico de todos os grupos humanos-os elementos fundamentais para compreender as origens do psiquismo (OLIVEIRA, 1993).

Dentre as várias relações sociais estabelecidas pela criança no curso de seu desenvolvimento psicológico e que constituem as suas vivências afetivas, acreditamos que o professor ocupa lugar de destaque.

Em nossa pesquisa, percebemos muito da relação afetiva das professoras com seus alunos através de sua linguagem oral (elogios, incentivos, críticas construtivas que visam o aprimoramento de seus alunos, como por exemplo: “você pode fazer melhor...” etc.) e também através da linguagem não verbal (olhares de aprovação diante de alguma tarefa que está sendo realizada, aproximação física e a própria linguagem corporal que demonstra os sentimentos vividos).

Na relação de Marta com os seus alunos, percebemos a diferenciação no tratamento com aqueles alunos mais estimados por ela, em detrimento de outros.

Um exemplo deste tipo de comportamento da professora Marta pode ser observado quando a aluna Carla levanta-se para lhe fazer uma pergunta. A professora pede que Carla retorne ao seu lugar e não lhe responde nada. Não foi possível ouvir a pergunta de Carla e a mesma não voltou a fazê-la. Questionada pela pesquisadora sobre sua atitude, a professora relatou que já havia dito às crianças que as perguntas deviam ser feitas no grupo e não individualmente.

A questão afetiva passa pela atenção dispensada ao outro e muitas vezes percebemos na relação da professora Marta com Carla um excesso de reprimendas aliadas à pouca disponibilidade de interação.

Sobre a interação no contexto escolar, Luria (1990) nos adverte que na criança em desenvolvimento, as primeiras relações sociais e as primeiras exposições a um sistema lingüístico (de significado especial) determinam as formas de sua atividade mental. A partir destas reflexões podemos repensar a importância da atenção que o professor dispensa aos seus alunos, no sentido de responder-lhes de maneira adequada e auxiliá-los em suas dúvidas, como fator de promoção de desenvolvimento mental e intelectual.

Percebemos pela fala da professora Marta que o gostar mais de determinados alunos não se deve ao fato destes apresentarem um comportamento condizente com o “modelo ideal” de aluno preconizado no sistema educacional vigente, ou seja, um aluno que atenda às expectativas do professor, que seja disciplinado, organizado e, principalmente nas primeiras séries do Ensino Fundamental, que tenha uma letra bonita [3].

Contrariando a fala da maioria dos professores, a professora Marta considera os alunos mais difíceis de comportamento (Paulo, por exemplo), como as crianças mais fáceis de se lidar, pois ela acredita que se a professora souber respeitar e compreender o comportamento dos alunos considerados “difíceis e indisciplinados” poderá contribuir muito para o seu desenvolvimento.

Marta acredita que os alunos gostam muito dela e têm medo de magoá-la. Um fato ocorrido em sala de aula poderá ilustrar esta afirmação: A professora precisou atender a uma outra professora que havia lhe chamado à porta, sem, contudo, entrar na sala de aula. As duas professoras permaneceram alguns minutos conversando e durante este período Marta pediu que os alunos permanecessem quietos e lhes fez a seguinte pergunta: “Posso confiar em vocês?”. A sala como um todo respondeu que sim e durante o período que a professora estava atendendo a outra professora, houve silêncio das crianças e concentração na atividade que estavam realizando (leitura de um texto).

[3] Letra bonita, segundo a escola em que Marta trabalha, é uma letra com formato arrendondado.

Marta acredita que este tipo de comportamento das crianças é fruto de uma boa relação dela com eles. A sala da professora Marta é ampla, bem decorada com cartazes coloridos de poemas e ilustrações sobre o clima. Percebemos que é uma sala tranqüila e durante as observações não ocorreram brigas físicas e nem verbais entre as crianças. Em geral, as crianças eram disciplinadas, prestavam atenção nas atividades que estavam sendo desenvolvidas, conversavam entre seus pares sobre a matéria e sobre outros assuntos alheios à mesma; porém existia um clima de respeito mútuo, com as crianças interagindo alegremente.

Um fato interessante na sala de aula de Marta era a posição que sua mesa ocupava. Questionada pela pesquisadora sobre o motivo de sua mesa não ficar à frente dos alunos, ela respondeu que não coloca sua mesa no lugar tradicional por considerar-se estar no mesmo nível dos alunos (entre eles), e por acreditar que tal fato estabelece uma melhor relação professor-aluno. A mesa da professora Marta ficava no meio da sala. Como a professora é de baixa estatura e seus alunos têm praticamente a mesma altura dela, tinha-se a impressão ao entrar na sala de aula, que a sala estava sem professor.

Este questionamento é interessante, pois nos leva a refletir sobre a padronização dos lugares e papéis na educação. Em relação ao lugar da afetividade nos processos educativos, percebemos a pouca valorização deste aspecto na abordagem tradicional de ensino. Na concepção tradicional de ensino, a postura do professor frente aos alunos é uma postura de não envolvimento emocional; a figura do professor é de transmissor do conhecimento e não de alguém que estabelece vínculos interacionais com seus alunos. O caráter humano do mesmo, pois professor também é gente, sofre, aprende, se alegra, enfim vive, é desconsiderado.

Podemos constatar mudanças nas atitudes dos professores, buscando lidar com sua própria afetividade e a de seus alunos, nesta relação dialética e fundamental da existência humana; a relação daquele que aprende com aquele que ensina.

Segundo Bronfenbrenner (1994) dentro da abordagem ecológica de desenvolvimento humano, o caráter recíproco de uma relação deve ser considerado, pois é aí que se encontra a chave para a compreensão das mudanças desenvolvimentais observadas em ambos participantes da díade.

Marta explica que quando existe um gostar recíproco, o aluno tem uma aprendizagem espontânea, que para ela significa, o desejo do aluno querer aprender sempre mais, sem imposições.

A professora reconhece que trata diferentemente seus alunos e que esta diferenciação se deve ao afeto dispensado aos mesmos. Percebemos através das observações realizadas em sala de aula, que a aluna Carla é sempre chamada atenção em voz alta e recebe pouca atenção da professora.

Na sala de Marta têm cinco crianças com deficiência:o aluno Regimar que apresenta deficiência visual, a aluna Laura que apresenta deficiência mental leve; o aluno Igor que tem comprometimento motor e falta de concentração; e a aluna Ludmila tem dificuldades na articulação das palavras.

Destes cinco alunos citados, a relação mais próxima da professora Marta se dá com o aluno Maurício. Marta relata que gosta muito dele e que “*quando ele chegou na escola estava babando*” (sic). Hoje, já teve progressos na forma de se expressar e no aspecto cognitivo.

Em relação ao relacionamento com seus alunos, Marta considera que permanece **tendo preocupação de mãe com os alunos**. Paradoxalmente, ela afirma ser prejudicial ter muita intimidade com o aluno, pois acabará tendo comportamentos de superproteção para com eles.

Marta acredita que o sentimento de pena diante do deficiente não contribui para o seu desenvolvimento. Ela também afirma que continua **se sentindo sozinha para trabalhar com a criança deficiente e vendo que o aluno depende dela.**

O sentimento de solidão frente ao trabalho com o deficiente mental se deve a pouca articulação, segundo Marta, de todos os profissionais que lidam com a criança deficiente mental e do descaso ou superproteção vindo do ambiente familiar.

A relação de afeto, segundo a professora, passa pelo sentimento de proteção e ela acaba **achando muito complicado querer proteger o aluno e não poder.** A ambigüidade destes sentimentos influencia a relação da professora com seus alunos deficientes mentais, desencadeando atitudes de aproximação e afastamento desta realidade educacional.

Segundo Mendes (1995), ao longo dos tempos, o fenômeno da deficiência mental tem suscitado atitudes ambivalentes e ambíguas, despertando sentimentos conformistas, discriminatórios, benevolentes, de abnegação ou rejeição que influenciam adversamente a qualidade de vida desses indivíduos.

Marta considera a Primeira Série do Ensino Fundamental, um ano decisivo para a relação do aluno com o professor e com a própria escola. Segundo a professora, *"é na primeira série que você ganha o aluno"*. (sic). Ela ressalta a importância da Primeira Série, considerando que não é qualquer professor que tem

condições de realizar um trabalho de alfabetização com as crianças, pois em primeiro lugar ele deve gostar de dar aula.

Outra questão levantada pela professora foi a sua identificação com o trabalho da Primeira Série. Segundo Marta, quando está dentro da sala com os meninos é como se ela retornasse há um tempo que lhe traz muita saudade. Com suas palavras: "*eu tenho muita saudade da minha Primeira Série*".(sic). Esta lembrança lhe traz a imagem de sua professora da Primeira Série, a qual lhe marcou positivamente.

Marta acredita que a relação que vivenciou com a sua professora da Primeira Série influencia, hoje, a sua relação com seus alunos. Analisando a sua professora e sendo uma professora também, Marta lembra que ela tinha uma postura tradicional, mas ao mesmo tempo era muito amorosa. Era como se fosse uma segunda mãe; tinha algumas atitudes rígidas, mas não era uma pessoa controladora.

Questionada pela pesquisadora sobre o que vem a ser uma concepção tradicional de ensino, Marta explicou que é aquela que faz com que a criança não olhe o outro como ser humano. A primeira atitude de um professor tradicional, na sua opinião, é enfileirar os alunos. Esta postura desenvolve a solidão e coloca o professor como alguém que deposita o conteúdo e não contribui para o desenvolvimento dos mesmos. Marta cita a Educação Bancária analisada por Paulo Freire, como um exemplo de concepção tradicional de Ensino.

Para Marta, *"primeira coisa que a criança tem que aprender é a gostar do professor; se ela não gosta do professor ela não aprende"* (sic). Ela enfatiza o respeito ao aluno como um fator imprescindível na Educação. Em sua sala de aula, o respeito pelo outro é a principal e única regra porque, segundo ela, só iremos amar as pessoas que respeitamos.

De acordo com Ferreira (1993), um clima afetivo, tranqüilo e encorajador, livre de tensões e imposições, é importante para o aluno interagir de forma confiante. A relação de afeto e de troca positiva, com um livre curso para a expressão dos sentimentos tanto do professor quanto do aluno, diferencia uma relação automática de uma relação humana entre professor e aluno.

De acordo com seu relato, Marta vê seus alunos como filhos e procura agir com os mesmos, da mesma forma que gostaria que o professor de seus próprios filhos agisse com eles. Marta pensa muito no tipo de aula que ela gostaria que seus filhos recebessem, procurando seguir este modelo em sua sala de aula.

Na relação com seus alunos, tem um desejo de ser lembrada com carinho daqui a dez, quinze anos... e ser reconhecida como a **professora da Primeira Série.** Uma lembrança que possa ser permeada de gratidão e de amor. Pois segundo ela, *"é complicado você lembrar de uma pessoa com amargura"* (sic).

Em relação à posição de sua mesa em sala, ela reafirma que é uma maneira de dizer aos alunos que ela faz parte do contexto e da vida deles, pois para Marta, *"professor não precisa de quadro, ele precisa de uma relação humana com o aluno".* (sic).

A Professora Alice que trabalha em uma Escola Especial também percebe a importância da afetividade para o processo de aprendizagem de seus alunos.

Para ela, as pessoas deficientes são mais carentes do que as normais, como se toda a dificuldade oriunda da deficiência mobilizasse mais os aspectos afetivos dos mesmos. Alice, entretanto, acredita que todas as pessoas são carentes de carinho e de amor e segue em sua profissão, **gostando muito dos alunos e criando vínculos com os mesmos.**

As atitudes de um professor em relação aos seus alunos, segundo Alice, revelam o cuidado e o respeito que se deve ter com os mesmos. . Ela tem uma grande preocupação com a integridade física de seus alunos; se eles estão enxergando bem, se estão se alimentando bem, se a coloração da pele está boa, etc...Percebemos através de suas preocupações com os alunos, um desejo em conhecer suas realidades e auxiliá-los em suas dificuldades.

Na sala de aula de ambas as professoras, apesar do cuidado com o aspecto emocional dos alunos, ainda prevalece a preocupação com os fatores concretos e objetivos da escolarização; a aprendizagem da leitura e da escrita, a letra bonita, o comportamento social dos alunos (saber respeitar os colegas, o professor e as regras estabelecidas) a integridade física deles e o sucesso acadêmico dos mesmos.

Uma grande preocupação da professora Alice é com a capacidade visual de seus alunos. A aluna Joana tem problemas visuais sérios e está perdendo a visão gradativamente. Segundo a professora, não existe solução para o seu caso, o que lhe faz pensar que Joana **está precisando dela como pessoa e não somente como professora.** Este fato revela a importância da relação professor-aluno como promotora do desenvolvimento psicológico.

Como a função de um professor não é somente a transmissão dos conteúdos acadêmicos legitimados pela cultura, observamos nesta fala, a existência de um vínculo afetivo que fortalece a relação pedagógica. O estar com a aluna não somente como professora, mas também como pessoa, ajudará Joana a enfrentar uma grande perda (a própria visão) lhe auxiliando na transposição e superação desta deficiência.

Acreditamos que precisar da professora como pessoa é poder trocar experiências com a mesma, que estão além dos conteúdos previstos no currículo que norteia a prática pedagógica do professor em geral. É poder desempenhar o papel de educadora, sem perder o lado humano da interação com o aluno.

Em relação às experiências afetivas dos alunos com seus familiares, a professora Alice percebe uma grande incidência de maus tratos, desvalorizações e rejeições oriundas do ambiente familiar. Paradoxalmente, o ambiente que deveria ser um espaço de amor e de crescimento, passa a ser um ambiente hostil, de carência material e afetiva para a maioria de seus alunos. Alice relata que conhece a realidade social de seus alunos; identificando os que não têm o que comer e que passam grandes dificuldades em casa. A professora esclarece que muitos de seus alunos **estão tendo todo tipo de dificuldade, inclusive de aprendizado.**

A professora estabelece uma relação direta entre a falta de atenção recebida em casa e a busca incessante desta atenção em sala de aula. Uma de suas alunas, quando não recebe atenção da professora, faz de tudo para lhe chamar a atenção: deixa o lápis cair de propósito, pede para ir ao banheiro quando a professora está no foco da explicação e vários outros comportamentos que indicam a procura pela atenção oferecida pelo adulto.

Na sua relação com uma outra aluna chamada Stela, a professora Alice está se sentindo frustrada, diante do potencial não aproveitado da mesma. Stela demonstra ter muita vontade de aprender a ler e escrever, no entanto, falta muito às aulas e não se desenvolve como poderia. Alice permanece **não compreendendo como uma pessoa que demonstra ter tanto desejo, de repente deixa morrer tudo isso.**

O sentimento de afeto pela aluna vem associado ao sentimento de frustração diante do não desenvolvimento da mesma. Alice acredita que quando a aluna Stela sai do ambiente escolar, morre seu desejo de estudar. A professora se dispôs a ajudar Stela fora do horário escolar, recebendo-a em sua casa aos finais de semana. A aluna, apesar de ter achado muito boa a idéia de ser ajudada em um horário extra turno, não compareceu a nenhuma aula marcada na casa da professora.

O sentimento de frustração também ocorreu quando a professora, ao ler o Registro de Observação, deparou-se com o fato de não ter percebido que um aluno permaneceu apático em sala de aula. O fato de ter ignorado um aluno lhe surpreendeu e proporcionou momentos de reflexão sobre suas atitudes em sala de aula.

Ao ler o Registro de Observação e perceber que houve sentimentos de indiferença em relação ao aluno Adélio, a professora sentiu-se incomodada. O fato de não dar atenção pode trazer uma comunicação latente de falta de afetividade. Diante deste fato, percebeu a necessidade de fazer reflexões sobre as suas atitudes, reconhecendo que o pensar sobre algo é um primeiro passo para modificações de comportamentos futuros.

Em geral, a professora Alice revela através de sua fala de encorajamento (*você vai conseguir*...) e de valorização aos alunos (*vocês são muito importantes e capazes*) a sua crença na importância do vínculo afetivo como um elemento fundamental para a aquisição dos conteúdos pedagógicos.

Zeichner (1993) afirma que o bom professor deve estabelecer um clima em sala de aula onde todos os alunos se sintam valorizados e capazes de obter êxito nos estudos.

Para a professora Alice, a afetividade se manifesta através da valorização. Segundo ela, o professor deve aproveitar os aspectos positivos e negativos dos alunos.

No início de sua profissão como professora, Alice se preocupava somente com a remuneração, **iniciando seu trabalho na Escola por causa do dinheiro e depois modificando sua atitude com os alunos.** Esta mudança de foco se deu a partir de suas interações com os alunos, pois a professora começou a querer ajudá-los em seu desenvolvimento, olhando sob nova perspectiva a sua ação em sala de aula. O trabalho deixou de ser apenas um meio de subsistência e passou a significar possibilidade de desenvolvimento para os alunos e para ela mesma.

Outro ponto importante a ser analisado em relação às atitudes da professora Alice é sua colocação de que o gostar dos alunos não implica em estar sempre disposta e acessível. Alice relata que o trabalho com o deficiente mental é sofrido e que no final do ano já não *"tem nada para dar"* (sic). Afirma que todos nesta época estão muito cansados: a Diretora, a vice, a escola, o corpo docente e os alunos. O mês de Dezembro é arrastado, segundo a professora.

Alice esclarece que o fato de em alguns momentos o professor ter reações mais rígidas, não significa que não sinta afeto pelos alunos. Ela cita como exemplo, o comportamento da professora Rita da segunda série. A professora Rita é tida pelos alunos da primeira série como uma pessoa muito brava. Muitos alunos da primeira série falam que não gostariam de passar de ano, para não serem alunos da professora Rita. Alice explica aos seus alunos que todo professor tem um momento na sala de aula em que fica bravo; inclusive ela.

A professora Alice afirma que todos temos momentos de alegria e de tristeza, sendo justamente esta condição que nos faz humanos. Em relação ao

comportamento da professora Rita, ela esclarece que a professora não é brava e que a mesma se preocupa com seus alunos e quer que seus alunos aprendam.

Ao ser elogiada por uma aluna como sendo uma professora muito boa, Alice sentiu-se **na obrigação de elogiar não somente a aluna, mas todos da sala, por ter recebido um elogio também.** Ela responde a aluna que "*é uma professora boa, porque os seus alunos também são bons" (sic).*

A professora Alice fornece um sentido para a palavra bondade, ou seja, sou boa porque meus alunos também são bons. Para Vygotsky, é no sentido das palavras que residem as vivências afetivas. Na relação entre professor e aluno, os sentidos são compartilhados levando a um movimento integrador dos aspectos cognitivos e afetivos do funcionamento psicológico humano.

Vygotsky (1988, p.47) afirma que "a forma de pensar, que junto com o sistema de conceito nos foi imposta pelo meio que nos rodeia, inclui também nossos sentimentos. Não sentimos simplesmente: o sentimento é percebido por nós sob a forma de ciúme, cólera, ultraje, ofensa. Se dissermos que desprezamos alguém, o fato de nomear os sentimentos faz com que estes variem, já que mantém uma certa relação com nossos sentimentos".

Partindo do pressuposto de que a afetividade é um elemento fundamental da relação humana, observamos que ambas as professoras, além de perceberem a importância do afeto para o desenvolvimento cognitivo, têm dúvidas sobre até onde podem se relacionar afetivamente com os mesmos. Elas têm medo que o "*exagero"* emocional, ou seja, o envolvimento emocional excessivo com os alunos possa prejudicar o seu desenvolvimento acadêmico. É como se estivessem sendo mães de seus alunos e não professoras.

A relação entre professor e aluno é fundamentalmente uma relação humana, e como tal envolve sentimentos que podem ser positivos, negativos ou ambivalentes. Segundo Bronfenbrenner (1994), os sentimentos positivos fortalecem a díade, promovendo desenvolvimento em ambos os participantes. Na área educacional podemos afirmar que se aprende mais e melhor com quem se gosta.

O envolvimento emocional no processo de aprendizagem deve manter um equilíbrio para que o papel de professora e de aluno não se torne um papel secundário nesta relação pedagógica, que também é uma relação pessoal.

Através das relações sociais é que se torna possível o vivenciar da afetividade. Segundo Vygotsky (1988), o processo de desenvolvimento humano se dá pela apropriação interativa do conhecimento disponível na sociedade e caracteriza-se por um movimento que vai do interpessoal para o intrapessoal. O caminho do desenvolvimento segue a direção do social para o individual. Em decorrência disto, o desenvolvimento dos processos afetivos, também ocorre do exterior para o interior. Em outras palavras, a função afetiva constitui-se nas relações sociais estabelecidas com as pessoas significativas para a criança, sendo de fundamental importância o modo como os adultos lidam com a própria afetividade e interpretam as manifestações afetivas infantis.

O professor, neste movimento, ocupa lugar central para a constituição da auto-estima e autoconceito de seus alunos. De acordo com Fonseca (1987), o perfil do bom professor é um misto de relação pessoal e competência científica, não podendo ser considerado como mero instrumento de transmissão de conhecimentos e sim como alguém que ensina, a partir de uma relação singular e afetiva com seu aluno.

2. DESENVOLVENDO ATIVIDADES PEDAGÓGICAS EM SALA DE AULA

Esta grande categoria refere-se às atividades desenvolvidas em sala de aula pela professora e aos aspectos da prática pedagógica inerentes a elas.

O planejamento das atividades acadêmicas feito pela professora Marta é realizado conjuntamente com sua Supervisora, em um contato semanal que tem como objetivo acompanhar e orientar as atividades realizadas em sala de aula. A professora Marta elabora as suas atividades acadêmicas de maneira semelhante para todos os alunos. Ela acredita que se fizer atividades diferenciadas para os alunos deficientes mentais, já os estará discriminando.

A tentativa de inserção do deficiente mental na escola regular deve começar com a aceitação de sua condição de diferença relacionada a um aspecto deficitário do desenvolvimento, reconhecendo neles as suas especificidades. Pois “tratar de forma igual os diferentes é uma atitude tão prejudicial, quanto tratar diferentemente os iguais”. (MIRANDA, 2003, p.164).

Na sala da professora Marta, os alunos sempre trabalham em grupo de dois ou três alunos. A professora afirmou que é muito importante que a criança trabalhe em conjunto. O trabalho em grupo realizado com sucesso pode ter efeitos positivos no desempenho escolar, na auto-estima e nas interações sociais (FERREIRA, 1993). Observamos, entretanto, que em algumas ocasiões, o trabalho em grupo significava somente o estar junto (uma carteira perto da outra), não havendo o trabalho em conjunto ou o compartilhar. Apesar de estarem agrupados, as atividades eram realizadas individualmente, sem haver troca ou parceria entre os membros do grupo.

Ao ser solicitada pelos alunos, a professora ia até os grupos para auxiliá-los em suas dificuldades. Um fato marcante nos esclarece sobre como se dava a ajuda da professora nos grupos. Certa ocasião, um pequeno grupo formado por duas crianças (um menino e uma menina), estava escrevendo palavras no caderno. A menina perguntou à professora se o que ela havia escrito estava correto. A professora olhou o caderno da aluna e começou a ajudá-la na escrita das palavras. Neste momento, o outro aluno levantava-se para poder acompanhar a explicação da professora, e foi repreendido pela professora que ordenou que ele permanecesse sentado. Ele tentou umas duas vezes acompanhar a explicação, sem sucesso. Quando a professora se afastou, a menina deu o caderno ao colega, para que o mesmo corrigisse as suas palavras erradas.

Neste exemplo, podemos observar que a professora não aproveitou a situação de correção da tarefa para promover a troca de informações entre os membros do grupo ou compartilhar da situação de realização da tarefa.

As situações de grupo são importantes tanto para a formação de idéias, quanto para o esclarecimento de dúvidas, que, muitas vezes, também surgiram de forma coletiva. Neste momento, a professora não aproveitou a oportunidade de promover o desenvolvimento dos alunos participantes do grupo.

Neste exemplo, somente uma aluna do grupo recebeu *feedback da professora,* gerando no outro aluno o desejo de também fazer parte do processo de correção. Nesse sentido, Kadlec e Glat (1989) afirmam que o bom professor deve sempre completar atividades e também dar "*feedback contínuo e imediato para todas as atividades realizadas pelos alunos".*

Alguns alunos permaneciam trabalhando sozinhos na sala da professora Marta. Os alunos que não obedeciam à regra de respeito ao colega eram retirados

do grupo e passavam a sentar-se sozinhos. O objetivo deste procedimento, segundo a professora, era fazer com que o aluno valorizasse a relação em grupo, refletisse sobre suas ações inadequadas e solicitasse para voltar para o grupo quando julgasse que não teria mais comportamentos inadequados. Geralmente, a criança permanecia de duas a três semanas trabalhando sozinha.

A professora Marta esclareceu que esta regra foi colocada por ela e os alunos concordaram em seguí-la. Segundo seu relato, esta atitude favoreceu a mudança de comportamento de muitos alunos, em especial, o de Carla, que passou a não mais agredir e desrespeitar os materiais de seus colegas.

Podemos observar que quando a regra não é construída conjuntamente com os alunos percebemos que ocorre uma dificuldade para se alcançar a autonomia dos mesmos. Ferreira (1993) esclarece que a construção de regras de conduta estabelecida em conjunto por professores e alunos leva o aluno a pensar com autonomia sobre valores e princípios.

A grande preocupação manifestada por ambas as professoras participantes era o objetivo a ser alcançado pelos alunos em relação ao aprendizado da leitura e da escrita por todos eles. Além do processo de alfabetização, *"caligrafia adequada e bonita"* (sic) dos alunos também era algo extremamente valorizado pelas duas professoras. Podemos fazer uma analogia da *letra ideal* com o *aluno ideal*, ou seja, o aluno que não apresenta dificuldades e segue o padrão da cultura escolar.

O aluno deficiente, dentro deste enfoque, é alguém que se encontra em muitas desvantagens escolares, tanto em relação ao desempenho caligráfico, como em relação à aprendizagem da leitura e da escrita. Na maioria das vezes, este aluno apresentará dificuldades de desempenho tanto em um quanto no outro sentido.

O cuidado em relação ao formato da letra não deve ser confundido com um modelo único e rígido de escrita. A letra, assim como a voz, as características físicas e emocionais, representa uma singularidade que deve ser respeitada. O trabalho dos professores para que os alunos tenham uma letra legível e bem feita, deve estar desvinculado da idéia da *letra única, ou seja, da letra hegemônica,* que retira a unicidade das expressões escritas dos alunos.

Não percebemos durante as observações nenhuma atividade espontânea na aprendizagem da escrita, ou seja, textos escritos pelos próprios alunos, temas criados a partir do interesse dos alunos, etc. As atividades para a aprendizagem da escrita baseavam-se, prioritariamente, nos textos prontos fornecidos pela professora.

Trabalhando com textos prontos, a professora Marta priorizava a leitura de algumas palavras que eram colocadas em destaque e, a partir daí, a tarefa principal dos alunos se reduzia à identificação de algumas letras, conforme solicitação da professora.

Assim, apesar da riqueza de possibilidades oferecida pelo texto, a professora não a explorava, deixando passar uma excelente oportunidade para discutir com seus alunos os significados e sentidos implícitos no texto e sua relação com as experiências de vida deles.

Outra atividade desenvolvida pela professora Marta era a formação de frases, a partir das palavras colocadas por ela no quadro.

Vygotsky (apud Fontana; Cruz, 1977) criticava a não priorização da escrita como linguagem. Embora considerasse necessário o ensino da escrita, sua crítica dirigia-se ao modelo de ensino então adotado e que é, ainda hoje, dominante na prática escolar. Para esse autor, a aprendizagem das habilidades que possibilitarão

à criança o domínio da escrita, vem sendo utilizada sem se considerar o seu funcionamento social.

Este modo de considerar o ensino da escrita leva a que todos os esforços se concentrem no treinamento de habilidades que possibilitarão à criança sua utilização futura (idem). Só depois de terem dominado essas habilidades as crianças poderão utilizar a escrita para registrar suas experiências e pensamentos. Vygotsky (1988) afirma que o ensino da habilidade da escrita por si mesma corresponde ao domínio da habilidade técnica de tocar piano, onde o aluno desenvolve a destreza dos dedos e a leitura simultânea da partitura, sem se envolver na essência da própria música.

Uma atividade muito freqüente na sala da professora Marta eram os ditados. Durante o Ditado, as crianças demonstraram estar concentradas e envolvidas na atividade. Os alunos recebiam uma folha com um desenho para ser colorido sendo que do lado direito do desenho, havia catorze linhas que correspondiam ao número de palavras que seriam ditadas pela professora.

Uma das atividades também muito freqüentes na sala de aula da professora Marta é a transcrição de letra de imprensa para letra cursiva. Para a professora esta é uma atividade em que o professor auxilia pouco o aluno. E segundo ela, "*este tipo de atividade não dá muito para a gente ajudar os meninos. Eles transcrevem e a gente corrige depois os cadernos" (sic).*

Em relação à diferenciação e compreensão dos alunos sobre o que vem a ser uma letra de imprensa e uma letra cursiva, a professora esclarece que "*os meninos sabem que a letra escrita nos livros é de imprensa e que não se escreve letra cursiva nos livros" (sic).*

Uma grande preocupação da professora Marta é com a ortografia de seus alunos. Marta aponta a dificuldade dos alunos com as letras M e N, explicando para a pesquisadora que fala bem forte as sílabas: MA e ME, para que os alunos não saiam da primeira série, confundindo o M com o N.

Nesta atividade do ditado observamos que palavras que apresentavam poucas diferenças na escrita foram ditadas pela professora. Temos como exemplo, as palavras PIA e PIPA. Não houve nenhum comentário nem por parte dos alunos e nem pela professora sobre a diferenciação das duas palavras.

Em uma outra ocasião de exercício da escrita, a professora escreveu no quadro:

Forme frases com as palavras abaixo:

Jardim Sol Primavera

Aluno Cássio falando em voz alta: O sol é bonito.

Professora Marta: Paulo leia em voz alta a frase que você fez.

Aluno Paulo: O sol é alegre.

A professora vai à carteira de Paulo e corrige a palavra alegre (antes: ***a llegri****)*

Em seguida diz para o aluno:

Professora Marta: Está vendo...é só corrigir.

Nesta atividade, observamos que houve apenas a correção ortográfica, não ocorrendo um questionamento por parte da professora sobre os adjetivos colocados para a palavra sol. A professora não perguntou para Paulo porque o sol era alegre e para Cássio porque o sol era bonito.

Podemos constatar que o pensamento abstrato, assim como a imaginação e criatividade, são poucos valorizados no microssistema das sala de aula de ensino tradicional. Em geral, a ênfase recai sobre o exercício da escrita ortográfica e no formato da letra, que deve seguir um padrão caligráfico pré-estabelecido.

Nesse sentido, Vygotsky (1997) esclarece que em relação ao processo de ensino-aprendizagem das crianças deficientes, mudanças no contexto da educação podem gerar significativas conseqüências para o processo de desenvolvimento. Segundo este autor, quando as crianças com deficiência mental não são expostas ao pensamento abstrato na escola, o resultado será uma eliminação dos rudimentos de qualquer pensamento abstrato que tais crianças poderiam ter.

A professora Marta acredita que se possam trabalhar valores com as crianças, a partir das estórias infantis. Uma estória que foi trabalhada com seus alunos foi a estória do anjo Gabriel [4]. Nesta estória o respeito humano é bastante valorizado. A professora aproveitou a estória para fazer a capa dos cadernos com dobraduras.

. [4] A estória do anjo Gabriel conta que um menino havia sido mandado embora do céu porque não respeitava seus colegas. Quando chegou a Terra, o menino Gabriel percebeu que todas as pessoas tinham direitos e deveres. A partir daí, passou a amar e respeitar seus colegas. Segundo a professora Marta, a estória do anjo Gabriel trabalha o respeito mútuo.

Para Marta, as crianças estão em diferentes níveis em relação à escrita (nível pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético). Esta classificação foi descrita pela pesquisadora e psicóloga argentina Emília Ferreiro [5] (1985). A psicogênese da língua escrita descrita por Emília Ferreiro é um referencial teórico adotado pela professora Marta.

Segundo a professora, uma mesma atividade desenvolvida para a aprendizagem da escrita, pode ser trabalhada com crianças silábico-alfabéticas e crianças que estejam no nível silábico.

Marta, em alguns momentos, ao mesmo tempo em que fazia a pergunta aos alunos sobre quais eram as letras que formariam determinada sílaba, escrevia no quadro a resposta, sem esperar a conclusão dos alunos.

Podemos concluir que o fato de se questionar os alunos, não significa que os mesmos são ouvidos, pois a professora antecipa a resposta, não permitindo que os alunos realizem elaborações conceituais a respeito de um dado conceito acadêmico.

As atividades programadas na sala da professora obedecem a uma seqüência lógica, com começo, meio e fim. A professora vai até os grupos espontaneamente e quando solicitada. Segundo ela, desde o início do ano trabalha muito com jogos, para proporcionar a apreensão da leitura e da escrita para a criança, além do domínio do raciocínio lógico-matemático.

---

[5] Emília Ferreiro estudando a evolução da linguagem escrita estabeleceu cinco níveis no desenvolvimento psicogenético. No nível I, a criança reproduz os traços típicos da escrita; no nível II existe a hipótese central que para poder ler coisas diferentes deve haver uma diferença objetiva na escrita; no nível III ocorre uma tentativa de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita; no nível IV ocorre a passagem da hipótese silábica para a alfabética; no nível V a criança atingiu a escrita alfabética. A linha de desenvolvimento psicogenético começa com a separação dos sistemas representativos icônicos e os não icônicos, logo passa a um tipo de logografia com elementos ideográficos, assume o princípio de fonetização, conhece uma etapa de apogeu silábico e deriva finalmente para o sistema alfabético (FERREIRO, 1985).

A professora Marta trabalha com o sistema monetário até o numeral cinco nos Jogos, pois corresponde à quantidade de dedos que os alunos têm em cada mão. São trabalhados em sala de aula vários jogos, tais como: dominó, pega varetas, quebra-cabeça, jogos de letras e de sílabas, jogo do Coelho etc. A professora Marta também oferece um espaço para que os alunos tragam *seus próprios brinquedos para as aulas.*

Para Vygotsky (1988) as primeiras brincadeiras surgem da necessidade de dominar o mundo dos objetos humanos. A brincadeira de crianças mais novas caracteriza-se pela reprodução de ações humanas realizadas em torno de objetos. As relações sociais, reguladas por regras implícitas de comportamento, são reproduzidas nas relações das crianças entre si. Estas relações são uma pré-condição importante para que, aos poucos, as crianças tornem-se conscientes da existência de regras na brincadeira.

No contexto das práticas histórico-culturais, a brincadeira se desenvolve, passando de uma situação claramente imaginária, com regras implícitas, para uma situação implicitamente imaginária, com regras e objetivos explícitos.

Percebemos que a função da brincadeira na escola é extremamente complexa. Quando se retira do brincar a sua função lúdica, com ênfase no papel técnico e uso didático, a criança utiliza o brinquedo para aprender, ao invés de *aprender brincando.*

A professora Alice da escola especial trabalha preferencialmente com Projetos com seus alunos. Estes Projetos têm como referência as Datas comemorativas ao longo do ano, mas também são trabalhados outros Projetos como o Projeto dos Animais. O conteúdo a ser trabalhado dentro dos Projetos não parte

dos interesses dos alunos em sala de aula, e sim de um programa pré-estabelecido pela escola.

Um dos projetos trabalhados pela professora foi sobre a alimentação. Os alunos, além de fazerem uma salada de frutas, trabalharam o nome das frutas (salada de palavras, segundo a professora), além de vivenciarem um momento de degustação e interação social. Alice esclarece que os alunos *tornam-se muito mais interessados no projeto de alimentação, porque sabem que vão comer (sic).*

A professora Alice e a professora Marta adotam um planejamento único em sala de aula, tanto para os alunos normais quanto para os alunos com deficiência mental. Na sala da professora Marta, alguns alunos recebem uma atenção individualizada com maior intensidade. O aluno Marcelo que apresenta deficiência mental e auditiva recebe muita atenção da professora, sendo que os alunos que estão sentados sozinhos por terem sido afastados do grupo, recebem pouca atenção da mesma.

Na sala da professora Alice, os textos e as estórias infantis são bastante trabalhados. Os jogos também fazem parte do planejamento pedagógico, porém com uma freqüência menor.

A professora trabalhou com o jogo Banco Imobiliário [6] com seus alunos. Antes de iniciar o jogo, ela fez um questionamento com a sala sobre o que seria um banco

[6] Banco Imobiliário: Jogo da Estrela para crianças acima de oito anos, cujo objetivo é monopolizar o mercado imobiliário através da compra de ações, terrenos, casas e hotéis nos melhores pontos da cidade.

e qual a função do mesmo. A professora percebeu que os alunos não tinham noção do que seria um banco e que a maioria dos pais não tinham conta em banco. A partir daí, explicou a função do banco (um local para se guardar dinheiro, fazer transações comerciais, poupar, pagar contas, receber etc.).

Durante a atividade, alguns alunos permaneceram atrás da mesa, sem se envolverem com o jogo. Adélio permaneceu totalmente apático e não foi solicitado pela professora. O jogo terminou sem a sua participação em nenhum momento.

As crianças que estavam jogando, mostravam-se interessadas e queriam interagir com a professora todas de uma vez. Alice trabalhou noções matemáticas durante o jogo e percebeu que os alunos não têm noção de equivalência de dinheiro. No jogo “Banco Imobiliário”, a professora era o banco e exercia a função de pagar, receber e financiar os participantes.

A construção matemática da equivalência monetária não estava presente em nenhum aluno; todos os alunos que participaram preferiram a quantidade de notas ao invés de uma única nota com valor superior.

Quando a professora propunha a troca de dinheiro, por exemplo: cinco notas de cem por uma de quinhentos, os alunos achavam que estavam sendo enganados por ela. Alice acredita que os alunos têm uma noção vaga do que é o jogo, é uma mistura de interesse com dificuldade. Interesse em participar e dificuldades para entender o objetivo do jogo e como se lida com o dinheiro. Os alunos com deficiência mental, segundo Alice, precisam confiar no troco que recebem quando estão fora do contexto escolar, pois não sabem trabalhar com o dinheiro.

Alice relatou que havia trabalhado porcentagem com os alunos e que um aluno havia dito que o salário do pai tinha aumentado 1,5%. Percebemos neste

exemplo, que o aluno tem uma fala mecânica sem a real compreensão do que vem a ser porcentagem, pois nem mesmo a equivalência monetária havia sido trabalhada em sala. A professora neste momento, traz um conteúdo muito além do que os alunos possam alcançar no domínio da Matemática.

Segundo Vygotsky (1988), para se compreender o desenvolvimento de uma criança, não devemos considerar apenas o seu **nível de desenvolvimento real,** que corresponde a capacidade da criança de realizar tarefas independentemente, mas também o seu **nível de desenvolvimento potencial ou proximal,** que corresponde à capacidade da criança em desempenhar tarefas com a ajuda de adultos ou de companheiros mais capazes.

Na zona de desenvolvimento proximal a interferência de outros indivíduos é mais transformadora. É importante compreender que processos já consolidados não necessitam da ação externa para serem desencadeados, *e processos ainda nem iniciados, por outro lado, não se beneficiam dessa ação externa*. Observamos na atividade desempenhada pela professora, um ensinamento além das possibilidades reais dos alunos de apreensão e compreensão do conteúdo ministrado (porcentagem), pois os mesmos não tinham a compreensão dos requisitos básicos (equivalência monetária) dentro da área de Matemática.

Enquanto professora, Alice detém o papel principal de mediação na zona de desenvolvimento proximal de seus alunos, devendo, no entanto, considerar a iniciação de determinados processos cognitivos, para que a ajuda externa seja efetiva. A ajuda do professor provoca avanços que não ocorreriam de maneira espontânea. De acordo com Vygotsky (apud Oliveira 1993) **o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento.**

Segundo Alice, na maioria de suas aulas, os alunos estão trabalhando com os cadernos (atividades de caderno). Uma situação ocorrida com os alunos afetou a programação do dia, modificando a atividade a ser desenvolvida com os mesmos. Estava chovendo muito e o ônibus que trazia as crianças havia quebrado. Em decorrência deste fato, muitos alunos faltaram. Assim, a professora Alice optou por "largar o caderno" e promover "atividades no chão".

Neste dia, a professora percebeu que os alunos estavam precisando deste tipo de envolvimento; uma liberdade maior com ela e com os demais colegas da sala. Alice relatou que os alunos "rolaram no chão", "rolaram em cima dela", "ferraram luta" e relaxaram bastante... Segundo a avaliação da professora, ela precisaria desenvolver mais este tipo de atividade Livre com os alunos, principalmente no início do ano.

Durante estas atividades livres, a professora não interferiu no comportamento dos alunos, percebendo que os alunos que se comportavam sempre de maneira apática e desinteressada, começaram a apresentar outro tipo de comportamento na sala de aula: escolheram jogos e interagiram espontaneamente com seus colegas, conversaram e *até discordaram um do outro*. .Alice afirma que a relação afetiva com os alunos se tornou bem mais forte depois desta atividade.

Alice, ao perceber as mudanças de comportamento em seus alunos, destaca o fato deles *até discordarem um do outro.* O mostrar a sua opinião, discordar do colega com respeito, se posicionar frente ao contexto escolar, é tido pela professora como sinônimo de crescimento psicológico.

No relato da professora Alice foi possível observar a sua reflexão sobre a importância de se permitir uma interação espontânea entre os alunos e consigo mesma, com uma riqueza de comunicações verbais.

Esta interação proporcionou alterações de comportamentos entre os alunos e atividades lúdicas na sala de aula. Esta aula “sem cadernos”, no entanto, não faz parte de uma estratégia pedagógica. Este momento *se deu em virtude da falta de muitos alunos*; sendo visto como um momento de descontração e não uma aula realizada, *pois não havia atividades de caderno.*

Durante nossas observações, houve uma aula em que a professora Alice colocou música durante a cópia de um texto pelos alunos. Segundo a professora, os alunos trabalham melhor e se concentram mais quando tem música na sala de aula. A professora também comentou que se sente melhor ensinando com música. A música era um canto gregoriano. A maioria dos alunos, neste dia, se manteve concentrada copiando do quadro, com exceção de Leandra que tinha Paralisia Cerebral e Joana, que possuía uma grave deficiência visual e estava trabalhando com um material em Braile.

De acordo com Ferreira (1993), a música trabalha o aluno de modo integral, principalmente no desenvolvimento de sua sensibilidade, devendo fazer parte do currículo e não ser colocada em horário fragmentado e estanque.

Em uma outra observação pudemos constatar a importância da música, principalmente, para a aluna Joana que demonstrava estar totalmente envolvida com o Hino da cidade, colocado em sala de aula pela professora.

Pedia-se aos alunos que acompanhassem gravação do Hino, cantando juntamente com o mesmo. Os alunos em geral, demonstraram gostar muito de acompanhar o Hino. Alguns alunos acompanhavam com batuques o ritmo da música e a professora não intervinha. O clima da sala de aula estava tranqüilo e alegre. Joana se destacou do grupo, pela melodia de sua voz e por saber a letra de cor.

Apesar da motivação e envolvimento evidentes dos alunos, a professora não aproveitou a atividade de cantar o hino para explorar outras possibilidades de aprendizagem. Os significados das palavras como: hino, símbolo, pendão etc. que fazem parte do texto da música não foram trabalhados com os alunos.

A memorização da letra do Hino pelos alunos veio desprovida de uma compreensão real do significado das palavras que o compõem. O desenvolvimento da capacidade interpretativa dos alunos a partir da análise da letra do hino parece não ter se constituído em um objetivo a ser alcançado pela professora com aquela atividade.

No trabalho com alunos deficientes mentais, o pensamento abstrato é muito pouco valorizado; tanto na escola regular quanto na escola especial. A ênfase do trabalho pedagógico é colocada nas atividades psicomotoras, que visam preparar o aluno para a aquisição de determinadas habilidades acadêmicas.

O trabalho com alunos deficientes mentais deve priorizar o mundo simbólico destes alunos, promovendo interpretações, abstrações, que permitam “substituir realidades concretas por algo que não pertence ao real concreto, ou seja, por realidades simbólicas” (PADILHA, 2005, p.05).

Segundo Vygotsky, o aluno precisa de oportunidades para adquirir novos conceitos e palavras na dinâmica das interações verbais. As interações verbais assim como os materiais pedagógicos trabalhados em sala de aula, representam fontes de aprendizagem se estiverem ao alcance dos alunos e forem adequadamente mediadas pelo professor.

Em relação à forma de organizar os alunos para a realização das atividades, na maioria das aulas observadas na sala da professora Alice, não houve trabalhos

realizados em grupo, (a forma predominante da sala eram as fileiras e o trabalho individual) a não ser quando a professora trabalhou com o Jogo “Banco Imobiliário”, mesmo assim, não contando, porém, com a participação de todos os alunos. Alice apesar de acreditar na importância do grupo interativo para o desenvolvimento dos alunos faz pouco uso deste recurso em sala de aula.

Segundo Ferreira (1993), o trabalho em grupo realizado com sucesso pode ter efeitos positivos no desempenho escolar, na auto-estima e nas interações sociais.

Outra questão fundamental presente nas relações entre as pessoas é o uso da linguagem que possibilita o desenvolvimento do pensamento generalizante. Em outras palavras, é pelo uso da linguagem que os sujeitos desenvolvem a capacidade de abstração, de planejamento e de antecipação de suas ações. Segundo Vygotsky, a palavra é o “modo mais puro de interação social” (Jobim e Souza, 2000, p.126).

Uma das atividades mais desenvolvidas na sala de aula pela professora Alice é a cópia e a interpretação de texto. Os alunos copiam muito e alguns demonstram estar desinteressados com a tarefa.

Perrenoud (2001) explica que se as atividades planejadas não motivam os alunos, é preciso modificá-las, inventar novas formas, experimentar, assumir o risco de errar e dispor-se a corrigir.

Os alunos mostram-se motivados quando a professora trabalha a interpretação de uma estória com todo o grupo da sala de aula, ao invés de pedir que eles simplesmente permaneçam copiando os textos.

A contação de estórias em sala de aula é uma atividade que pode ser aproveitada para a construção do conhecimento da leitura e da escrita, assim como também para oportunizar situações de discussão de conceitos éticos e morais.

Um exemplo desta possibilidade de trabalho pedagógico pode ser visto, em certa ocasião, quando a professora Alice contou em sala a estória da "Aninha e a Coruja" [7] propondo em seguida uma interpretação de texto para os alunos:

Professora: Quem é Aninha?

Alunos: Uma andorinha.

Professora: Como se chama a sua vizinha coruja?

Alunos: Toninha.

Professora: Como reagiu Dona Coruja, quando Aninha pegou as empadinhas?

Alunos: Ficou brava com Aninha.

Professora: O que sentiu Aninha ao ver as empadas e as rosquinhas?

Vontade de comer.

Professora: Antes de ir embora bem depressinha, o que Aninha fez?

Alunos: Pegou uma rosquinha.

Professora: Vamos mudar o final deste texto? Como vamos chamá-lo?

---

[7] A estória de *Aninha e a Coruja* conta que uma andorinha chamada Aninha estava com muita fome e pegou as empadinhas de sua vizinha Dona Coruja. Dona Coruja ficou muito brava com a andorinha. Entretanto, Aninha antes de ir embora da casa de Dona Coruja pegou novamente, mais comida; desta vez, uma rosquinha.

Nesta atividade Alice proporcionou a seus alunos a capacidade de criar mudando o final da estória conforme a vontade deles. Alice perguntou também o que a andorinha havia feito de errado. Neste momento, houve uma reflexão na turma sobre a atitude da andorinha: devemos pegar comida quando estamos com fome, mesmo que esta comida não nos pertença? Alguns alunos responderam que sim e outros que não. No final, Alice mostrou sua opinião, dizendo ser *errado pegar sem pedir. Não foi pedido aos alunos que justificassem as suas respostas, ou seja, porque era errado ou certo pegar a comida. Eles se limitaram a responder sim ou não para a questão feita.*

Em uma das ocasiões observadas na sala de aula de Alice, percebemos que a aluna Leandra, que possui um quadro de Paralisia Cerebral, fazia repetidamente um ruído com a boca. A professora interpretou este som como sendo uma manifestação de alegria da aluna, em função de uma viagem/passeio que ela iria fazer com a família. Durante a aula, Leandra parecia estar alheia às explicações da professora, entretanto, Alice procurava sempre estabelecer uma interação com a aluna, conversando com ela e interpretando suas vocalizações e movimentos corporais

É importante perceber que mesmo não utilizando a fala, a linguagem não é algo estranho à criança que não fala. Segundo Oliveira (1993) o desenvolvimento da criança não depende apenas de fatores intrínsecos ou modos de ação sobre os objetos. Depende das possibilidades que esta criança tem (ou não) nas suas relações sociais, de aproximar, de compartilhar e de elaborar os conteúdos e as formas de organização do conhecimento histórica e culturalmente desenvolvidos e materializados nas palavras.

Para Vygotsky (1988) uma palavra sem significado é um som vazio; da mesma forma que um pensamento que não se materializa em palavras se perde. A palavra não é apenas expressão ou comunicação do pensamento. Ela é um ato de pensamento. É por meio das palavras que o pensamento passa a existir.

A professora Alice, dando significado às vocalizações de Leandra, possibilita que a mesma possa construir sentidos e elaborações conceituais a respeito de si, do outro e do mundo que a cerca. Não é pelo fato da criança não falar, que ela deverá ser privada da comunicação oral com seus semelhantes.

O comportamento gestual de Leandra também é interpretado pela professora durante as aulas. Através das interações sociais, se dá a interpretação e nomeação feitas pelo outro a respeito dos movimentos do corpo da criança, quer seja este corpo um corpo normal ou com paralisia cerebral. Oliveira (1993) afirma que os movimentos transformados em gestos, são meios de comunicação, modos de manifestar e apreender desejos, intenções, emoções, informações, formas de direcionar e controlar (reciprocamente) os comportamentos dos sujeitos envolvidos na interação.

Outra atividade muito utilizada pela professora Alice é o preencher lacunas com as palavras do texto. (A seqüência das palavras é a mesma do texto original). Não houve nenhum momento onde os alunos pudessem escrever os próprios textos, estimulando a capacidade de criação e abstração.

Segundo Ferreira (1993) é muito importante o professor estimular a criatividade de seus alunos. Quando o professor favorece a criatividade dos alunos, estes aprendem a ter mais autonomia e a serem mais criativos e críticos com o seu próprio trabalho, e, assim, tornam-se mais independentes do professor.

3. AVALIANDO OS TRABALHOS PEDAGÓGICOS DESENVOLVIDOS EM SALA DE AULA

Refere-se à avaliação feita pela professora dos trabalhos pedagógicos propostos em sala e desenvolvidos pelos alunos.

Na análise a respeito das atividades pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, um aspecto bastante destacado pelas duas professoras participantes, refere-se ao alto índice de ausências de seus alunos. Segundo as professoras, muitas atividades são modificadas em virtude do não comparecimento dos alunos às aulas, o que, além de impossibilitar um bom acompanhamento dos conteúdos acadêmicos ainda prejudica o desenvolvimento cognitivo dos alunos, segundo as professoras.

Ao desenvolver atividades em sala de aula, a professora Alice enfrenta uma grande dificuldade quando os alunos começam a se comparar uns com os outros. Alice continua **enfrentando dificuldades com os alunos, quando eles dizem que não são iguais aos colegas.** Sua reação a esta colocação é levantar a auto-estima do aluno para que ele não perceba que é diferente dos outros. Ao negar a condição do aluno e situá-lo como uma pessoa “normal”, Alice o exclui de sua condição histórica, social e individual, incluindo-o em um grupo onde suas particularidades são desconsideradas.

Identificar e trabalhar com a heterogeneidade no cotidiano das salas de aula corresponde a tratar o aluno em sua singularidade dentro da diversidade, e não tentar transformar a diferença em falsa homogeneidade. A vivência da diferença com os próprios colegas e com o professor contribui para as aprendizagens individuais. Rego (1995, p.88) demonstra a importância da experiência compartilhada dentro da abordagem sócio-histórica:

> a heterogeneidade, característica presente em qualquer grupo humano, passa a ser vista como fator imprescindível para as interações na sala de aula. Os diferentes ritmos, comportamentos,experiências, trajetórias pessoais, contextos familiares, valores e níveis de conhecimento de cada criança (e do professor) imprimem ao cotidiano escolar a possibilidade de troca de repertório, de visão de mundo, confrontos, ajuda mútua e conseqüente ampliação das capacidades individuais.

Verifica-se, no entanto, que os alunos buscam a semelhança com aqueles que são bem sucedidos na trajetória acadêmica; querem ter a inteligência do outro, a letra bonita etc. com o intuito de serem amados e reconhecidos como o aluno modelo dentro daquela instituição social. Ao professor cabe valorizar as diferenças individuais, demonstrando as capacidades e limitações inerentes a todo ser humano e estabelecendo a cultura do *comparar-se consigo mesmo e não com o colega.*

Em relação às atividades desenvolvidas em sala de aula, a professora Marta acredita ser muito difícil convencer a equipe da escola sobre a função do material lúdico. As atividades lúdicas são pouco utilizadas em sala de aula. Este fato preocupa a professora, que acredita que os Jogos ajudam a criança a aprender a ter limites e a se divertir. Através do Jogo, que para Marta é uma atividade espontânea, *a criança sai do ritmo da sala e pode conversar.*

Durante as observações, Marta trabalhou uma única vez com ‘jogo’s. Antes de iniciar o jogo, Marta pediu aos alunos que se sentassem como índios e permanecessem nesta posição. As crianças formaram um pequeno círculo ao redor da professora (havia somente 12 alunos na sala). O “Jogo do Coelho”[8] foi utilizado segundo a professora, com o objetivo de se trabalhar as noções de dinheiro e de

---

[8] JOGO DO COELHO: Jogo realizado em sala de aula com o objetivo de se trabalhar noções clássicas de matemática: adição e subtração.

agrupamento, além de permitir uma interação grupal. A professora acredita que é importante passar para o aluno que a escola também é um lugar de brincar.

Observamos que durante o jogo, alguns alunos desenvolveram atividades paralelas (utilizando o material do jogo para outros fins) formando duplas. A professora dirigia preferencialmente à sua atenção para os alunos que formavam um grupo à sua frente.

A professora acredita que o aluno se desenvolve bastante nas interações grupais, analisando sua atividade lúdica como bastante positiva para o desenvolvimento dos alunos. Em relação a isso, Davis e Oliveira (1992) afirmam que o trabalho em grupo leva à compreensão de que o esforço solitário para a obtenção de um determinado fim deve ser enriquecido no trabalho partilhado onde se trocam informações, apoio e incentivo. Nesse sentido, o papel do professor e dos colegas é essencial para a perseverança nos objetivos propostos para a organização do conhecimento e para a produção de um trabalho.

A atividade proposta pela professora Marta possibilitou uma troca verbal entre os integrantes do grupo, com informações, debates e sugestões. Observamos, no entanto, que o excesso de preocupação com a postura dos alunos (que deveriam permanecer sentados sempre com as pernas cruzadas), dificultou a espontaneidade da atividade.

Momentos importantes de intervenções dos alunos foram negligenciados, perdendo-se a oportunidade de se trabalhar valores morais com os mesmos. Outra questão a ser analisada refere-se à forma como as crianças entravam nos grupos: elas não escolheram, foram escolhidas.

Questionada pela Pesquisadora sobre o porquê dos grupos deterem a escolha de determinados alunos, Marta respondeu que não gosta de impor o grupo para os alunos. Ela acredita que os alunos devam se levantar e chamar a criança que está separada do grupo. Marta disse que se colocar um aluno em um determinado grupo estará impondo a presença do mesmo. No entanto, no Jogo do Coelho, a professora reconheceu que mesmo os alunos que foram posteriormente acolhidos pelos grupos, em um primeiro momento foram rejeitados.

Os alunos que permaneceram sem grupo viram-se na condição de escolhidos conforme a vontade ou não dos outros alunos. Esta experiência poderá afetar a auto-estima dos mesmos, se considerarmos que estavam à margem do processo de ensino-aprendizagem, e não inseridos nessa realidade social. Em decorrência disto, a maneira que as crianças interagem com as pessoas ao seu redor, dando sentido a estas experiências, irá possibilitar ou não o desenvolvimento psicológico das mesmas. A professora preocupou-se com a compreensão dos alunos em relação à atividade, o que ficou ilustrado na sua repetição das regras. Este fato facilitou a concentração dos alunos na atividade, diminuindo a possibilidade de erros entre eles.

Vygotsky (1988) afirma que o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais. Para este autor, o desenvolvimento individual se dá num ambiente social determinado e a relação com o outro, nas diversas esferas e níveis da atividade humana, é essencial para o processo de construção do ser psicológico individual.

Miranda (2003) esclarece sobre a importância da interação social para o convívio em grupo: as trocas que são feitas através de discussões compartilhadas revigoram e potencializam o processo de construção do conhecimento. Entretanto,

para a professora Marta nem todas as interações grupais são percebidas como promotoras de desenvolvimento. O convívio de crianças menores com crianças maiores em determinados ambientes desencadeia apreensões e preocupações na professora.

Em relação à professora Alice, ao realizar uma análise das atividades pedagógicas que desenvolve em sala, ela acredita que os alunos devam ter experiências em outros ambientes fora do contexto escolar.

O desenvolvimento e a aprendizagem, segundo Vygotsky (1985) decorrem das condições sociais em que o indivíduo está imerso. Ao adentrar em um novo ambiente que suscita diversos sentimentos nos alunos, a função do professor é fundamental. O professor será o mediador entre este novo ambiente e seus alunos, pois a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas uma relação mediada.

No desenvolvimento de conteúdos acadêmicos em sala de aula, Alice utiliza atividades lúdicas para facilitar a aprendizagem de seus alunos.

Ao lidar com alunos com deficiência mental, Alice percebe que existe muita insegurança e medo de aprender. Com o intuito de ajudá-los a superar esta insegurança, a professora acredita ser de suma importância a utilização da brincadeira para se trabalhar conteúdos complexos como a leitura e a escrita. O interesse dos alunos pela brincadeira desencadeou a construção de um sentido coletivo, onde segundo Marta, a brincadeira foi capaz de desencadear o processo de leitura da aluna Stela.

Alice comenta que, ao longo do tempo, vem percebendo mudanças significativas em relação às possibilidades de exploração pedagógica de algumas

atividades. Ao trabalhar a atividade de preencher o cabeçalho, por exemplo, inicialmente a professora não via nenhuma validade de aprendizagem significativa em relação à mesma. Para ela, preencher o cabeçalho era apenas uma tarefa para o aluno escrever seu nome, o da professora, o da escola e a data. Restringia-se a uma atividade de cópia da lousa, sem significados maiores para os alunos.

Contudo, a partir de determinada época, a professora buscou uma nova maneira de trabalhar o cabeçalho levando importância e contextualização do mesmo. Ela começou a trabalhar a matemática com o cabeçalho (quantos dias faltam para a Festa Junina etc.), começou a trazer informações sobre a origem do nome da escola e a história de vida da pessoa homenageada etc. De uma atividade desprovida de sentido, o cabeçalho passou a ter significado para a professora e para os alunos. Hoje, os alunos brigam para irem ao quadro fazer o cabeçalho, mostrando-se bastante entusiasmados com a atividade. A forma como os conteúdos são trabalhados em sala de aula são fundamentais para o processo de desenvolvimento psicológico dos alunos.

Sobre a importância da escola, Vygotsky (1989) afirma que a transmissão de conceitos inseridos em sistemas de conhecimentos articulados pelas diversas disciplinas científicas é fundamental na construção dos processos psicológicos dos indivíduos. A intervenção pedagógica provoca avanços que não ocorreriam espontaneamente. Em outras palavras, a aprendizagem desperta processos internos de desenvolvimento que só podem ocorrer quando o indivíduo interage com outras pessoas.

Podemos concluir que a permanência de uma atividade em sala desprovida de significado coletivo não promove desenvolvimento nos alunos, dificultando-lhes a elaboração de formas de agir e de pensar mais elaboradas.

Alice sente que cresceu muito como professora, pois pôde observar várias mudanças em seu comportamento em sala de aula, acreditando que tenha muito que aprender ainda, mas já é capaz de reconhecer e valorizar a importância de seu trabalho com os alunos. Entretanto, o fato de reconhecer e valorizar seu trabalho, não a impede de refletir sobre momentos de sua atuação que não foram favoráveis para o desenvolvimento de seus alunos, e que necessita de reparações e mudanças. Alice mostra-se muitas vezes, com várias dúvidas diante da melhor forma de atuar e ajudar o aluno deficiente.

O reconhecimento da necessidade de mudanças na forma de se trabalhar com os alunos auxilia o professor a perceber a importância de seu trabalho no contexto acadêmico. Autores afirmam que os bons professores devem sinalizar aos alunos os aspectos adequados ou inadequados de seu desempenho escolar (Kadlec; Glat, 1989; Mec/Seesp, 1998).

Outra questão avaliada pela professora como uma situação que lhe incomodou, diz respeito a um pedido de uma aluna para fazer o cabeçalho no final da aula. Alice discordou do pedido da aluna para fazer o cabeçalho naquele momento. Alice começou a questionar se deveria ou não ter deixado a aluna fazer o cabeçalho. Posteriormente, refletiu sobre a situação e percebeu que poderia ter trabalhado pedagogicamente o cabeçalho.

Inicialmente, a negação ao pedido de sua aluna, não representou um problema. O fato de dizer <u>não</u> para um pedido da aluna foi tido pela professora como uma atitude simples. Após refletir sobre a situação, sua atitude passou a ser analisada pela professora.

Diante das grandes dificuldades vivenciadas em sala de aula com o deficiente mental, principalmente em relação à maneira correta de intervenção e ajuda a este

aluno, a professora Alice se vê muitas vezes frustrada com a ineficácia de suas ações tidas por ela como corretas naquele momento. Segundo a professora, a maneira de agir daquele que ensina influencia decisivamente o desenvolvimento e o comportamento de seus alunos.

O professor, para Vygotsky (1988) é o principal mediador do desenvolvimento de seus alunos. Neste sentido as ações e reflexões da professora sobre as atividades ocorridas em sala de aula, irão promover ou não o desenvolvimento das funções psicológicas superiores do aluno, objetivo tão esperado academicamente falando.

Para ilustrar este fato, temos um episódio ocorrido com o aluno Marcos Henrique. Marcos Henrique é um menino que tem visão subnormal e dificuldades em se manter concentrado por um período mais longo. A professora ao perceber toda a dificuldade do aluno para ler, *elaborou um material para Marcos Henrique.* Ela começou a escrever com a letra maior, aumentando-a gradativamente (a escrita era feita com pincel atômico em uma folha em branco). Com este novo procedimento, Alice acreditou que Marcos Henrique iria enxergar bem melhor.

Ao contrário do que a professora esperava, Marcos Henrique começou a movimentar mais o corpo e a cabeça para poder enxergar o que estava escrito. Ao terminar a atividade, o aluno estava com a postura inadequada. Alice percebeu que quanto mais aumentava a letra, mais a dificuldade do aluno aumentava.

Ao contar a situação de Marcos Henrique para a Instrutora, ela lhe respondeu que *iria matar o aluno se continuasse trabalhando com ele daquela forma.* Alice ficou transtornada com a colocação da Instrutora, pois de acordo com a sua concepção de aprendizagem, ela estava fazendo tudo para facilitar a leitura de Marcos Henrique.

A Instrutora mostrou a professora um óculos de natação adaptado e pediu que ela colocasse em seu rosto. Alice sentiu como se estivesse com dois canudinhos nos olhos.

Alice comentou sobre a importância do conhecimento ao se lidar com alunos que apresentam deficiência, pois somente assim, o professor estará ajudando e não prejudicando o desenvolvimento dos mesmos.

Em relação à formação acadêmica recebida e a atuação profissional, as professoras desta pesquisa não vêem uma correlação positiva entre esses dois aspectos, ou seja, a formação recebida não tem oferecido referenciais norteadores para a prática pedagógica com os alunos que apresentam deficiência mental.

A nova LDB, artigo 59, inciso III (p.319) afirma que devem ser assegurados *"professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns".*

Segundo Mazzotta (1996, p.02), o professor de Educação Especial, às vezes, é formado ao nível de professor do Ensino Fundamental, complementado por uma especialização ao nível médio para uma das áreas específicas, e às vezes, ele é habilitado em curso superior de Pedagogia, ou especialização Lato-Sensu. O autor complementa que *"o sentido e o conteúdo dessa formação tem sido poucas vezes caracterizados e conhecidos"* .

As professoras participantes desta pesquisa não receberam nenhuma formação específica em seus cursos de graduação, referentes à Educação Especial. A formação recebida não possibilitou habilitações adequadas para que as

professoras fossem capacitadas a trabalhar com alunos deficientes mentais, seja na escola regular, seja na escola especial.

Vários pesquisadores têm demonstrado a dicotomia entre a formação e a atuação profissional. Entre eles, temos Nóvoa (1992), Gómez (1995), Zeichner (1992) e Perrenoud (1993).

A necessidade de conhecimentos específicos para se trabalhar com o aluno deficiente mental se condensa em uma competência pedagógica suficiente para atender as demandas destes alunos. A precariedade da capacitação do professor em nosso país se faz principalmente pela ausência de uma formação continuada capaz de promover o desenvolvimento profissional dos docentes (MIRANDA, 2003).

Os cursos de extensão, congressos e palestras proporcionam uma troca de vivências e maior conscientização sobre o complexo fenômeno da deficiência, entretanto, caracterizam-se como sendo recursos de pouco alcance, diante da realidade multidimensional que envolve a deficiência.

Esses eventos isolados não dão conta da apropriação da compreensão da deficiência e nem da complexidade da formação profissional. Padilha (2000) afirma que é necessário manter uma “interlocução entre os profissionais, os pais, os deficientes, a comunidade, as autoridades competentes; debates e estudo; pesquisa e reflexão, conhecimento e articulação entre a teoria e a prática; crítica e compromisso político e participação na luta pela justiça”.

A formação continuada para professores é fundamental para o docente que trabalha com crianças deficientes mentais, seja na Escola Especial ou na Escola Regular. Entretanto, diferentemente do esperado em relação à educação especial, presenciamos um despreparo dos professores no ensino especial e frente a uma

nova realidade, de se trabalhar com alunos deficientes em um contexto regular. Somente através de um investimento sério tanto na formação de base quanto na formação continuada destes profissionais, é que será possível obter resultados satisfatórios que promovam o desenvolvimento global destes alunos. Não podemos concordar que os professores continuem recebendo os alunos deficientes em suas salas “com a cara e a coragem” (Muller e Glat, 1999, p.38).

Tanto a professora Marta quanto a professora Alice não têm formação específica em Educação Especial. Marta é formada em Pedagogia com especialização em Psicopedagogia e Alice é formada em Letras. As duas professoras não receberam no curso de formação, ao nível de terceiro grau, habilitação adequada para se trabalhar com o aluno deficiente mental.

Nenhuma das professoras era iniciante na carreira. Marta atua há dezesseis anos no magistério e Alice trabalha há nove anos em uma escola especial. Percebemos que muito do que as professoras desenvolvem em sala de aula com seus alunos, vem de um conhecimento adquirido ao longo do exercício profissional. Segundo Moraes (1991) é através da prática docente que a pessoa se molda como professor, adquirindo, assim, uma forma característica de agir.

Tanto Marta quanto Alice se sentiram despreparadas para lidar com os alunos com deficiência mental. Alice diante desta situação foi procurar se capacitar fazendo cursos de Libras (linguagem brasileira de sinais), escrita em Braile e lendo bastante sobre o deficiente. Marta, apesar de já ter um curso de especialização, percebeu que a realidade da sala de aula é muito complexa e difícil, pois se sente sozinha no trabalho com o deficiente. A forma como foi educada é um referencial para sua atuação com os alunos deficientes. Lüdke e André (1986, p.12) esclarece que

> Não há dúvidas de que o trabalho, a prática nas diferentes escolas, vai ensinando, vai completando a formação do professor, pelo auxílio e influência de outros colegas, mas também pela própria seleção que o exercício individual do magistério vai fazendo. O professor vai aprendendo fazendo com seus alunos e retendo o que dá certo, incorporando-o para futuras soluções

Marta e Alice são professoras que acreditam que a formação docente deva ser contínua. Ambas as professoras sentiram-se despreparadas para lidar com o aluno deficiente mental, tanto em um contexto especial quanto em um contexto escolar. O despreparo reflete-se nas dúvidas constantes advindas do trabalho com o deficiente mental.

Alguns pesquisadores esclarecem que a formação dos professores que trabalham com alunos que apresentam deficiência mental também é de má qualidade. Segundo eles, estes educadores tiveram uma formação baseada no "reprodutivismo" e na mera transmissão do conhecimento (BUENO, 1993; MANZINI, 1993, NUNES et. al, 1998). Além disso, recebem baixos salários e são muito desvalorizados profissionalmente; no entanto, são reconhecidos como abnegados guardiões de "crianças-problema" (MAZZOTTA, 1996; FONSECA, 1991; CARVALHO, 1997).

O comentário da professora Alice retrata bem as dúvidas freqüentes da falta de preparação adequada do corpo docente, no trabalho com alunos com deficiência mental: *"Imagina se eu tiver que sair da sala de aula todos os momentos que eu tiver uma dúvida. Já pensou? O professor, assim, ia viver no corredor"* (sic).

Alice fala de suas dificuldades com os Jogos em sala de aula. Em alguns momentos, ela não sabe se deve continuar ou não os jogos com os alunos. O terapeuta ocupacional geralmente faz modificações nas regras do Jogo, com o intuito de adequá-lo aos alunos e de diminuir o tempo da atividade. Alice acredita

que quando os alunos encontram dificuldades no jogo, querem parar de Jogar. A professora esclarece que em alguns momentos do jogo, é impossível parar com as atividades.

Ela afirma que o jogar promove desenvolvimento em seus alunos, no entanto, encontra dúvidas e dificuldades para trabalhar com os Jogos. Dentre estas dificuldades citaremos algumas: qual o melhor jogo para se trabalhar com os alunos deficientes que estão em um determinado período de seu desenvolvimento cognitivo, como lidar com a dificuldade de compreensão dos alunos, quando parar e continuar com a atividade, como facilitar a concentração dos alunos etc.

Percebemos que as dificuldades encontradas na atividade lúdica podem gerar diferentes reações nos alunos, que vão desde a apatia, agressividade e frustrações. Diante dos diversos sentimentos e comportamentos dos alunos, Ferreira (1993) esclarece que é importante que o aluno seja estimulado a falar em um momento crítico de frustração, quando, por exemplo, não consegue realizar uma atividade.

O falar, além de promover a liberação da tensão, ajuda a criança a desenvolver o pensamento, à medida que através da linguagem busca e planeja a solução dos problemas. Para Vygotsky (1988) falar é pensar em voz alta. A linguagem fornece os conceitos e as maneiras de se organizar a realidade, constituindo-se em um mediador entre o sujeito e o objeto de conhecimento.

Refletindo sobre as atividades desenvolvidas em sala de aula, Alice comenta que percebeu que o fato dela utilizar trazer frequentemente os textos mimeografados e xerocados estava prejudicando a letra dos alunos. Os alunos, segundo Alice, tinham tudo muito fácil, porque as atividades já vinham prontas. O único trabalho que tinham era o de interpretar. A partir disto, resolveu passar os textos no quadro para

os alunos copiarem. A professora relatou que decidiu **trabalhar menos conteúdo, mas trabalhar melhor.**

Esta mudança, segundo Alice, possibilitou uma melhora muito grande na letra dos alunos. *Foi nítida a diferença entre o caderno do ano passado e o caderno deste ano* (sic). Os alunos passaram a se esforçar mais, obtendo um melhor desempenho acadêmico. Assim, a professora passou a utilizar muito a *atividade de cópia* em sala de aula.

O processo de imitação, segundo Vygotsky (1988) não se constitui em uma mera cópia de um modelo. A imitação é uma reconstrução individual daquilo que é observado nos outros. Essa reconstrução é balizada pelas possibilidades psicológicas da criança que realiza a imitação e constitui para ela, criação de algo novo a partir do que observa no outro.

A atividade imitativa não é vista como um processo mecânico, para Vygotsky, é uma oportunidade da criança realizar ações que estão além de suas próprias capacidades, o que desencadearia um processo desenvolvimental. Imitando a escrita de um adulto, a criança está promovendo o amadurecimento de processos de desenvolvimento que a levarão ao aprendizado da escrita.

Segundo Bronfenbrenner (1994), existem três tipos de díades: a díade observacional, a díade de atividade conjunta e a díade primária. Ao analisarmos a atividade de cópia realizada na sala de aula da professora Alice, estamos diante do primeiro tipo de díade,ou seja, a díade observacional. O aluno para exercer a função imitativa de copiar um modelo pré-estabelecido (o texto no quadro) precisa observar a professora em sua ação. A professora por sua vez, percebe que os alunos lhe observam, dando uma resposta para esta observação. Esta resposta pode vir

através da linguagem verbal ou corporal, sinalizando a sua percepção pelo fato de estar sendo observada.

Na díade observacional, um dos membros da interação presta uma cuidadosa e continuada atenção à atividade do outro, que, por sua vez, ao menos demonstra reconhecer o interesse manifestado pelo primeiro.

A díade observacional pode se desenvolver para a díade de atividade conjunta, quando existe uma complexidade interacional maior. Assim, o aluno poderá compartilhar uma atividade com a professora; não necessariamente fazendo a mesma atividade, mas podendo realizar funções complementares, conjuntamente. A evolução da díade de atividade conjunta para a díade primária, ocorre quando mesmo distante fisicamente da professora o aluno conserva em seu interior, esta relação. Em outras palavras, lembra-se do que a professora havia dito em sala de aula, do formato de sua letra, do seu olhar etc.

Dentre as relações diádicas, segundo Bronfenbrenner (1994), a díade observacional é a menos complexa e a que tem menor impacto desenvolvimental sobre a pessoa.

Os diferentes tipos de estruturas diádicas não são excludentes entre si e podem ocorrer separados ou simultaneamente, dentro do microssistema da sala de aula, influenciando o processo de desenvolvimento dos indivíduos que delas participam. As combinações entre duas ou mais estruturas diádicas têm um impacto desenvolvimental mais poderoso do que aquele provocado por díades limitadas a um único tipo.

Na sala da professora Alice não ocorreram produções de texto coletivo, que se caracterizariam como díade de atividade conjunta (caso fossem realizados em

duplas). Os trabalhos escritos eram através de cópias (díades observacionais) ou realizados individualmente.

É importante destacar que existe um processo evolutivo no nível da própria díade, que pode passar por um curso de desenvolvimento tal como os indivíduos que dela participam.

Na relação professor-aluno e entre os próprios alunos que estabelecem díades entre si, o impacto desenvolvimental irá aumentar como função direta do: (1) nível de reciprocidade estabelecido entre os participantes, de modo que um tenha que coordenar suas atividades com as do outro; (2) da mutualidade de sentimentos positivos existentes entre os participantes envolvidos; (3) de uma gradual alteração do equilíbrio do poder entre os participantes, em favor da pessoa em desenvolvimento.

Nas salas de aula da professora Marta e da professora Alice percebemos díades diferenciadas estabelecidas com os alunos; os alunos que eram mais estimados e com maior potencial de aprendizagem eram os alunos que recebiam maior atenção e investimento da professora Alice. No caso da professora Marta, percebemos que um aluno que apresentava uma deficiência mental grave associada com uma deficiência auditiva, era dentre todas as crianças deficientes aquela que recebia um maior *feedback* positivo e, conseqüentemente, um maior investimento emocional da professora.

Ao analisar as relações diádicas presentes nos microssistemas das salas de aula das professoras Marta e Alice, observamos diferentes níveis de reciprocidade estabelecidos entre os participantes com o intuito de coordenar suas atividades com as do outro. Na sala de aula da professora Alice, as atividades eram realizadas predominantemente em um contexto de pouca interação, ou seja, o aluno realizando

a tarefa individualmente tinha somente na professora um ponto de interlocução para sanar suas dúvidas e dificuldades.

Na sala da professora Marta, apesar de sempre os alunos estarem agrupados, existia pouca interação entre eles, em relação ao conteúdo ministrado. A sala era bastante tranqüila, com poucos problemas de disciplina. Havia, contudo, em determinados grupos, uma escassez de trocas interpessoais que subsidiam a formação de funções psicológicas mais complexas e elaboradas.

4. COMPREENDENDO COMO O ALUNO DEFICIENTE MENTAL APRENDE

Esta categoria refere-se à reflexão por parte das professoras sobre a maneira como os alunos deficientes mentais aprendem.

A professora Marta acredita que o professor é peça fundamental do processo educativo. Segundo Marta, o comportamento do professor e sua metodologia são muito importantes para a aprendizagem dos alunos Marta esclarece que uma boa metodologia em sala de aula é a linha de trabalho. Em sua opinião, o professor deve ter uma atuação mais espontânea, mais real e mais concreta junto a seus alunos.

Durante as observações, percebemos que a professora Marta, em alguns momentos, ao mesmo tempo em que perguntava aos alunos sobre determinado conteúdo, fornecia as respostas para os mesmos. Questionada sobre o motivo deste comportamento, Marta respondeu que não havia percebido ter feito tal coisa. No entanto, avaliando o complexo fenômeno da aprendizagem, a professora continua **acreditando que o professor deve responder para os alunos e também ajudá-los a encontrar as respostas.** No primeiro momento, o professor deve intervir quando o aluno não consegue dar a resposta correta e no segundo momento, segundo Marta, o professor deve ajudá-lo a encontrar a resposta, fornecendo-lhe pistas e dando-lhe instruções adequadas.

Para Vygotsky, desde o nascimento da criança, o aprendizado está relacionado ao desenvolvimento, sendo “um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (Vygotsky, 1988, p. 56)

Marta acredita que a criança aprende desde o nascimento e que cada criança tem um modo específico de aprendizagem. O professor tem um papel primordial no desenvolvimento dos alunos, pois ele, segundo Marta *é modelo para os alunos (sic).* De acordo com Abramowicz (1998), “o modelo a ser seguido não é qualquer um, é apenas um único, o da professora, que detém o poder de ensinar” (p.32).

Sendo um modelo para os alunos, Marta não considera certo o professor cobrar dos alunos, quando nem ele mesmo consegue agir de determinada forma. Um exemplo é o respeito em sala de aula: se o professor não respeita os alunos, como vai cobrar esta atitude em relação às pessoas que convivem com os alunos?

A aprendizagem do deficiente mental e da criança normal é tida como um processo semelhante pela professora, existindo porém uma lentidão maior na apreensão dos conteúdos pelos deficientes mentais.

Marta afirma ser a *curiosidade da criança de querer dominar o mundo, o que desencadeia o processo de aprendizagem (sic).* Outro fator primordial na análise de Marta é a liberdade ao se escolher determinadas atividades para serem realizadas, pois de acordo com sua visão *a criança só faz as coisas quando quer (sic).*

Para a professora, a *sede de conhecimento da criança* é um fator primordial no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, tão valorizado na primeira série do Ensino Fundamental. Marta afirma que a criança de três ou quatro anos, tem sede de conhecimento, mesmo não conhecendo ainda a linguagem escrita.

Na opinião de Marta, quando uma criança com deficiência mental não é bem sucedida em seu processo de aprendizagem, a culpa não é individual da criança ou jovem.

Enquanto professora, Marta se considera enérgica, sentindo-se frustrada com a falta de material pedagógico em sala de aula. Ela sente que está *fazendo pouco em relação às crianças deficientes* e que não conseguiu muito como professora.O trabalho com o deficiente mental, segundo Marta, é um *trabalho muito difícil, e que envolve muitas outras questões além da relação professor-aluno* (sic). A falta de uma equipe competente e unida, de material pedagógico e de um programa educacional eficiente, são fatores prejudiciais ao aprendizado do deficiente mental.

Esta fala de Marta nos remete à definição de Bronfenbrenner (1996), sobre os vários sistemas que influenciam direta ou indiretamente o microssistema da sala de aula. Segundo este autor, o desenvolvimento de uma pessoa é fundamentalmente afetado por eventos que ocorrem em ambientes nos quais ela não está presente. Definido por Bronfenbrenner (op.cit) como exossistema, este nível refere-se a um ou mais ambientes que não envolvem a pessoa em desenvolvimento como um participante ativo, mas no(s) qual (is) ocorrem eventos que afetam, ou são afetados, por aquilo que acontece no ambiente imediato contendo a pessoa em desenvolvimento.

Segundo Vygotsky (1988) o desenvolvimento individual se dá num ambiente social determinado e a relação com o outro, nas diversas esferas e níveis da atividade humana, é essencial para o processo de construção do ser psicológico.

Para Vygotsky (1997), o desenvolvimento da criança deficiente é, ao mesmo tempo, igual e diferente da pessoa normal. As leis do desenvolvimento e as metas educacionais são as mesmas tanto para o deficiente quanto para a criança normal; o que difere, no entanto, são as condições e recursos especiais que demandam a educação do deficiente mental.

A professora Marta acredita que se deva tratar o aluno com deficiência mental da mesma maneira que se trata o aluno normal, no entanto, **cobrando dele o melhor que puder oferecer**. Ao desconsiderar as especificidades do aluno deficiente mental, tratando-lhe como uma criança normal, a professora não possibilita o trabalho com os recursos especiais tão necessários à aprendizagem dos alunos com deficiência.

Ao negar a deficiência, a professora também nega a capacidade de superação da mesma. Vygotsky (1997) nos alerta sobre a condição de superação do deficiente diante de suas limitações. É como se toda sua personalidade agisse sobre o déficit buscando formas de equilíbrio, de modo a compensá-lo. De acordo com este autor, qualquer defeito origina estímulos para a formação de compensação.

Vygotsky (1997) afirma que todo defeito cria estímulos para elaborar uma compensação. Nas discussões deste autor sobre a deficiência, a questão da compensação se faz bastante presente. A compensação, assim como os demais processos psicológicos segue um caminho do social para o individual.

Baseando suas idéias sobre a função da compensação nos trabalhos de Adler e Stern, Vygotsky (1997) esclarece que a compensação não representa formas de cura da deficiência, mas sim a sua superação através do desenvolvimento de formas alternativas de ação, sempre se levando em consideração a realidade social a qual a criança deficiente se constituiu enquanto sujeito e na qual estabelece relações interpessoais significativas.

A escola, contudo, passa a ser um meio social privilegiado para facilitar a busca de processos compensatórios. Segundo Vygotsky (1997) é na vida social da criança e no caráter social do seu comportamento que ela encontra material para a formação de funções internas. Ao se deparar com os obstáculos inerentes à

condição da deficiência, a criança irá encontrar estímulos para a luta e para a superação. Tal condição só é possível com a ajuda de formações psicológicas que se formam no percurso de seu desenvolvimento e que não dependem apenas da deficiência em si, mas fundamentalmente da realidade social em que a criança vive.

O autor demonstra também que o resultado da compensação depende da adequação e eficácia dos métodos utilizados para formar os processos compensatórios e não somente da gravidade da deficiência.

Carvalho (1997) afirma que a compensação entendida como a variação dos vínculos interfuncionais do sistema psicológico, na abordagem vygotskiana funciona como a possível base psicológica para a teoria e a prática da educação de pessoas com deficiência.

Marta acredita que alguns alunos não têm condições de aprendizagem ou apresentam uma aprendizagem muito lenta. Como a professora implementa sua prática pedagógica tendo como referencial uma concepção de aprendizagem baseada na crença de que o aluno deficiente mental não pode aprender, conseqüentemente, ela não se constituirá em alguém que possa ensiná-lo. Assim, o papel do professor acaba se constituindo na desconfiança e na impossibilidade da capacidade de elaboração do aluno.

Em relação à metodologia utilizada, a professora Marta vê no método tradicional uma alternativa para se trabalhar com a criança deficiente mental. A professora, na implementação de sua prática pedagógica *não é contra a utilização do método tradicional de ensino para as crianças deficientes, mas acredita que para as crianças normais e curiosas, o ensino tradicional não serve* (sic).

A partir desta colocação da professora Marta, percebemos que o trabalho de descobertas e abstrações está reservado para os alunos considerados normais, enquanto que para os alunos deficientes mentais a prática pedagógica pode se basear na mera repetição e memorização dos conteúdos trabalhados em sala.

Dos cinco alunos deficientes mentais que freqüentam a sala da professora Marta, a professora acredita que somente dois poderão passar para a Segunda Série. Os alunos que permanecerão na Primeira série são aqueles que não se desenvolveram e não dominam conteúdos básicos. Marta percebe-se como uma professora enérgica com seus alunos que cobra a aprendizagem dos mesmos. Em relação aos alunos deficientes mentais, ela esclarece que *não pode passar os alunos para a segunda série, porque estaria sendo mãe dos alunos e lhes prejudicando (sic).*

A professora Alice, da Escola Especial, diferentemente da professora Marta, acredita que o processo de aprendizagem dos alunos deficientes mentais é muito lento, *mas quando eles aprendem é definitivo (sic).* Ela acredita que mesmo diante das dificuldades enfrentadas pelos alunos deficientes, eles conseguem aprender.

Alice não coloca a questão da dificuldade de aprendizagem do deficiente como uma categoria única e imutável, pois diferencia dentro da deficiência, a singularidade de seus alunos. Alguns alunos, segundo ela, apresentam mais dificuldades e outros menos; *mas todos são capazes de aprender.* Na sua opinião, a maioria de seus alunos irá passar para a segunda série.

Uma das formas que Alice acredita para se trabalhar com o aluno deficiente mental, é mostrar para ele, que a sua capacidade de aprendizagem existe e que vai além do que ele imagina. Segundo ela, é importante *reforçar positivamente os alunos (sic).*

No dia a dia em sala de aula, Alice percebeu que somente os alunos que tinham poucas dificuldades de aprendizagem respondiam as suas questões. Diante deste fato, pediu que os alunos mais adiantados quando soubessem a resposta, levantassem apenas o dedo, e esperassem o colega responder. Caso o aluno não respondesse, ele poderia ser ajudado por um colega que soubesse a resposta correta.

Vygotsky (1988) afirma que é no nível de desenvolvimento potencial que a criança é capaz de desempenhar tarefas com a ajuda de adultos ou de companheiros mais capazes, através de instruções, assistência, demonstrações, etc. A possibilidade de alteração no desempenho de uma pessoa pela interferência de outra é fundamental na teoria de Vygotsky, pois representa de fato um momento do desenvolvimento, ou seja, não é qualquer indivíduo que pode, a partir da ajuda de outro, realizar qualquer tarefa. (OLIVEIRA, 1993).

De acordo com Vygotsky (1997), as funções psíquicas surgidas no processo de interação com as pessoas de seu meio são a esfera que permite a atenuação das conseqüências da deficiência e apresentam maiores chances de influência educativa. Assim, o processo de produzir significado surge a partir da mediação do outro.

O papel do professor, segundo Alice, é passar para o aluno o seu conhecimento, incentivando-lhe a vencer o medo e a insegurança de aprender. O professor, segundo Alice, deve questionar a preparação do aluno, ou seja, o que ele já sabe. A professora esclarece a sua posição, afirmando que *o professor tem que ter uma noção do que o aluno vai pensar e não do que ele está pensando no momento (sic).*

A partir desta fala de Alice, percebemos um destaque aos processos que estão por vir desconsiderando o conhecimento que o aluno já tem consolidado (o que ele está pensando no momento). Segundo Vygotsky (1988) toda e qualquer situação de aprendizagem com a qual o indivíduo se defronta na Escola decorre sempre de fatos anteriormente vividos; levando à conclusão de que os processos de aprendizagem e de desenvolvimento estão relacionados desde o nascimento da criança.

O professor, segundo Alice, *tem que entrar na cabeça do aluno, independentemente da faixa etária deste aluno* (sic). Alice afirma que o professor deve auxiliar o aluno para que ele obtenha a resposta correta, mas sem dar a resposta *pronta,* pois isto seria prejudicial.

Dentre as várias funções do professor, Alice destaca a seguinte: *o professor precisa mostrar onde está o caminho e como é este caminho, para que o aluno possa aprender* (sic).

Ao mostrar o caminho para o aluno, dizendo as especificidades deste caminho segundo sua percepção, o professor será o mediador entre o aluno e o objeto do conhecimento.

O conceito de <u>mediação</u> é um conceito fundamental dentro da teoria de Vygotsky. A mediação se refere a um processo de intervenção de um elemento intermediário em uma relação, que deixa de ser uma relação direta e passa a ser uma relação mediada. Os professores possuem as suas próprias concepções de homem e de mundo, que estarão presentes ao exercerem a função de mediadores dentro do contexto educacional.

Segundo Mizukami (1986), as disciplinas pedagógicas possibilitam ao futuro professor contato com um corpo organizado de idéias que procura subsidiar e justificar a prática educativa. Mello (1982) denomina o conjunto constituído pelas teorias pedagógicas e psicopedagógicas sobre a educação de Ideário Pedagógico. No entanto, cada professor "filtra" tal ideário a partir de suas próprias condições e vivências.

Durante as observações realizadas em sala de aula, verificamos pouca utilização da linguagem verbal com os alunos, no sentido, de buscar significados individuais frente às atividades que estavam sendo desenvolvidas. As intervenções das professoras se limitavam a perguntas e respostas, com pouca exploração da produção verbal livre em sala de aula. Partindo da análise de alguns autores, o bom professor deve incentivar e propiciar condições para os alunos usarem a linguagem oral em sala de aula (ZEICHNER, 1993; KADLEC; GLAT, 1989; FERREIRA, 1993).

Segundo Padilha (2000), a linguagem é o principal mediador necessariamente simbólico, entre o mundo cultural e o mundo biológico. Descrevendo a relação entre pensamento e linguagem, Vygotsky afirma ser impossível o desenvolvimento cognitivo fora da linguagem.

Analisando a forma como o aluno deficiente mental aprende, Alice enfatiza a importância do aluno ter prazer no processo de aprendizagem e a importância de se aprender conteúdos significativos para a realidade do aluno, seja ele deficiente ou não.

Alice estabelece uma relação positiva entre o prazer da atividade, o conteúdo significativo para o aluno e o sucesso no processo de ensino-aprendizagem. Segundo a professora, aquilo que é de maior interesse para o aluno, ele aprende mais rápido. Alice não vê diferenças entre o aprendizado da criança normal e da

criança deficiente, quanto ao prazer da aprendizagem. Em outras palavras, os alunos independentemente de apresentarem deficiências ou não, *aprendem melhor e mais rápido aquilo que gostam (sic).*

Vygotsky (1988, p.97) afirma que existem conexões profundas entre as dimensões cognitivas e afetivas no funcionamento psicológico do homem. Para ele:

> Quando consideramos um ato de pensamento relativo à resolução de uma tarefa de importância vital para a personalidade, torna-se claro que as conexões entre o pensamento realista e as emoções são freqüentemente muito mais profundas, fortes, impulsionadoras e mais significativas.

Quando percebe o interesse dos alunos, a professora aproveita para iniciar um processo formal de aprendizagem. Na ocasião em que foi feita uma salada de frutas em sala, os alunos ficaram muito interessados nas bananas que seriam utilizadas, a partir daí, a professora começou a trabalhar com a escrita da palavra banana. Segundo ela, é muito comum, em sua sala de aula, que os meninos queiram aprender o nome de coisas ou de pessoas que lhes interessam ou lhes são significativas. Os alunos, segundo Alice, conversam muito sobre seus namoricos, comentam sobre os nomes das namoradas ou namorados e os locais onde foram passear. Nessas ocasiões, através dos nomes, mencionados pelos alunos, a professora explora este interesse para a aprendizagem da escrita. *O bom professor, na concepção de Alice, é aquele que ensina o aluno escrever, mas não escreve por ele (sic).*

Ao refletir sobre a influência das relações sociais no aprendizado dos alunos deficientes mentais, a professora Alice percebeu que *os alunos gostam muito de colocar defeitos um no outro.* O fato de colocar defeitos nos colegas é um comportamento constante na sala de aula da professora Alice.

Eles fazem muita confusão para diferenciar deficiência mental de doença mental. A aluna Mirlene, que tem dificuldades cognitivas, é tida pelos colegas como uma pessoa “doida”. Os alunos, além de quererem saber a origem de suas deficiências, começam a estabelecer comparações entre as diversas deficiências na sala de aula, dizendo qual é mais grave e qual é menos grave.

É importante ressaltar que os próprios deficientes buscam compreender a sua condição, através de informações oriundas das relações interpessoais que são mediadoras do significado cultural do ser deficiente. Fazendo uma análise do conceito de deficiência vamos encontrar muitas vezes, o deficiente mental sendo confundido com o doente mental. Isso não quer dizer que as duas condições não possam vir juntas, mas precisam ser compreendidas separadamente, uma vez, que se constituem em realidades totalmente diferentes.

Uma das maneiras encontradas pela professora Alice para impedir que os alunos fizessem críticas uns aos outros, foi dizer que *se eles estão em uma escola especial é porque têm problemas (sic).* A professora relatou que ao utilizarem termos como doente mental, os alunos não têm compreensão deste conceito. No trabalho de Dechichi (2001) é a própria professora que apresenta uma visão distorcida do deficiente mental. A professora Maria, citada na pesquisa, acreditava que o aluno deficiente mental era *“uma espécie de louco que babava e que, por isso, não devia estar na escola” (sic).*

Através das reflexões desencadeadas pelas Entrevistas Reflexivas a partir do Registro de Observação, ao longo do trabalho, Maria modificou o seu conceito, a respeito do deficiente, percebendo-o como alguém *“capaz de alguma coisa, como todo mundo, mas dentro de seu limite”* (sic),

O conceito de deficiência mental sofreu várias alterações ao longo do tempo. Estas mudanças conceituais vêm desencadeando mudanças na realidade social dos deficientes mentais, principalmente, quanto ao enfoque educacional presente nas escolas especiais e regulares.

Segundo Mendes (1995), as pessoas deficientes ao serem percebidas como doentes eram tratados socialmente com atitudes paternalistas, benevolentes e custodiais, que visavam a cuidar mais do seu bem estar físico, do que de alguém que poderia se desenvolver e cujos problemas exigiam soluções educacionais.

Diante da complexidade do fenômeno da deficiência mental, Pérez- Ramos (1982), afirmam que existe um ponto comum envolvendo esta definição, isto é, o déficit na capacidade intelectual do indivíduo e sua dificuldade de adaptar-se socialmente.

Mesmo acreditando na capacidade do aluno em aprender, no caso da professora Alice, ou desacreditando que todos os alunos deficientes possam realmente aprender, e que para alguns alunos esta aprendizagem seja significativamente abaixo da média, no caso da professora Marta, observamos que o conceito de deficiência associado ao déficit com uma ênfase nas dificuldades e limitações dos alunos, está presente em ambas as professoras.

Não estamos, contudo, dizendo que se deva desconsiderar a deficiência com as suas particularidades, entre elas, à dificuldade de interação com o meio social. O que precisa ser modificado é a maneira de se perceber este aluno deficiente como o causador de sua própria deficiência, eximindo a sociedade de sua parcela de responsabilidade ao criar e incrementar as dificuldades dos deficientes, naturalizando-as.

Pessotti (1984) alerta para os radicalismos nas considerações sobre a deficiência, no sentido de evitar uma postura totalmente organicista e unitária lembrando que o conceito de deficiência mental, seu diagnóstico e classificação devem considerar o homem dentro de uma visão integrativa e global.

Ultimamente, as definições de deficiência mental têm evidenciado mais os aspectos psicossociais da deficiência do que os aspectos biológicos e etiológicos. Tal fato se deve à importância da conduta adaptativa da pessoa deficiente, em relação aos fatores causais e às considerações prognósticas da deficiência mental (MIRANDA, 2003).

O deficiente mental, ao ser visto como alguém que poderia ser beneficiado com o processo educacional encontra em um primeiro momento, somente a Escola Especial, como um local possível para a sua escolaridade. O trabalho realizado nas Escolas Especiais, em muito se assemelhava à Educação Infantil, pois o indivíduo deficiente mental era percebido como uma eterna criança no contexto social.

A partir deste fato, a metodologia utilizada na educação do deficiente mental, assume um caráter infantil. Segundo Mendes (1995), a estratégia educacional de ensino se resume a treinar os alunos em atividades supostamente preparatórias, com ênfase em trabalhos psicomotores e na repetição de atividades.

Para Vygotsky (1997), a escola deve buscar, na aprendizagem dos conceitos adquiridos no coletivo, a compensação para os déficits orgânicos decorrentes da deficiência. As pessoas com deficiência devem desenvolver também o pensamento abstrato, superando o nível das atividades que exploram apenas suas habilidades simples.

Vygotsky (op.cit) defendia uma escola que se abstivesse de isolar essas crianças e, em vez disso, integrasse-as tanto quanto possível na sociedade. Para ele, estas crianças deveriam receber a oportunidade de viver junto com pessoas normais. Com o isolamento que existe no sistema da escola especial, onde as experiências sociais e educacionais estão bem distantes do normal, é provável que as crianças ali educadas desenvolvam uma forma de pensar culturalmente diferente daquelas educadas em escolas regulares, onde métodos e currículos são mais homogêneos (MARQUES, 2001).

Segundo Ferreira (1989), ao se isolar crianças que apresentam deficiência mental em escola especial, tratando-as como crianças pré-escolares, a educação que lhes é oferecida acrescenta-lhes o rótulo e o estigma da deficiência mental com a conseqüente exclusão social, além da minimização das suas capacidades através de uma educação de qualidade inferior.

Vygotsky (1997) propõe que a criança com deficiência seja estudada numa perspectiva qualitativa e não como uma variação quantitativa da criança sem deficiência. Para este autor, a singularidade do desenvolvimento da pessoa com deficiência está nos efeitos positivos da deficiência, ou seja, nos caminhos encontrados para a superação do déficit. A pessoa com deficiência não é inferior aos seus pares, apenas apresenta um desenvolvimento qualitativamente diferente e único.

Ao se pensar sobre o desenvolvimento humano, Vygotsky (op.cit) destaca a importância de se levar em consideração àquilo que o indivíduo é capaz de fazer com a ajuda de um outro, seja este indivíduo normal ou deficiente. Esta ajuda poderá vir tanto de um adulto quanto de uma criança (não necessariamente mais velha, mas com processos psicológicos mais elaborados e eficazes).

Vygotsky (1985) afirma que a zona de desenvolvimento proximal consiste na distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através de solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais avançados.

Knox e Stevens (1993) e Van der Veer (1996), acreditam que Vygotsky teria desenvolvido o conceito de desenvolvimento proximal a partir de sua experiência com pessoas com deficiência mental. No trabalho em grupo, as crianças com deficiência mental construíam situações de aprendizagem diferenciadas, nas quais umas auxiliavam as outras no seu desenvolvimento. Este conceito, posteriormente, foi estendido à sua teoria geral do desenvolvimento e da aprendizagem (MARQUES, 2001).

Vygotsky (1988) ressalta o papel da aprendizagem no desenvolvimento do ser humano. Este autor fala que: “a aprendizagem não é em si mesma desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, pois a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente” (p.115).

Em relação aos alunos deficientes mentais, Vygotsky (1997) ressalta que, muito mais do que o defeito em si, o que decide o destino da personalidade da criança é sua realização sócio-psicológica.

Esse autor afirmava que todas as deficiências, desde as corporais até as mentais, afetam antes de tudo as relações sociais das crianças e não suas interações diretas com o ambiente físico.

Com relação à atividade escolar, é importante compreender que as funções psicológicas superiores advindas de um processo de aprendizagem, tanto para o aluno deficiente quanto para o aluno considerado normal, partem do nível interpsíquico (isto é, em atividades coletivas) e posteriormente são internalizados como atividade intrapsicológica (isto é, interna ao próprio indivíduo).

O desenvolvimento psicológico não pode ser pensado como um processo abstrato, descontextualizado e universal. O ser humano com ou sem deficiência mental transforma-se de biológico em sócio-histórico, através de um processo onde a cultura é parte essencial da constituição da natureza humana. As funções psicológicas superiores estão baseadas fortemente nos modos culturalmente constituídos de ordenar o real (OLIVEIRA, 1993).

Para se ordenar à realidade da criança em desenvolvimento, necessitamos de relações sociais que possibilitem uma mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. No caso da criança deficiente é extremamente importante saber como a criança faz uso dos instrumentos psicológicos e culturais de que dispõe.

Nas interações sociais cotidianas, a mediação do adulto acontece de forma espontânea. A atenção do adulto e da criança está localizada na própria situação e não no ato intelectual; enquanto nas interações escolarizadas, que têm uma orientação deliberada no sentido de aquisição de conhecimentos pela criança, as condições de produção do processo de elaboração conceitual modificam-se sob vários aspectos (FONTANA; CRUZ, 1997).

Ensinar a criança deficiente mental é interferir em seu desenvolvimento proximal, onde a escola se constitui em um lugar privilegiado para a ressignificação e reestruturação de significados, modificando suas formas de agir e de pensar a realidade circundante.

O professor contribui para os processos de elaboração e de desenvolvimento dos alunos deficientes mentais que não ocorreriam de forma espontânea. No entanto, não podemos deixar de considerar a qualidade das interações e nem se elas são suficientes para que o desenvolvimento ocorra (FREITAS, 2001).

Vygotsky (apud MARQUES, 2001, p.45) esclarece que em relação ao processo de aprendizagem da pessoa deficiente: *"*o defeito não é unicamente a pobreza psíquica, é também fonte de riqueza, não é unicamente debilidade, é também fonte de energia".

5. ANALISANDO O COMPORTAMENTO DOS ALUNOS EM SALA DE AULA

Esta grande categoria refere-se às análises feitas pelas professoras sobre o comportamento de seus alunos, enfatizando a influência das vivências familiares no microssistema da sala de aula.

A professora Marta afirma que o atraso do aluno Leandro, que está repetindo a Primeira Série pela terceira vez, na aquisição da leitura e da escrita deve-se à ansiedade de sua mãe. Segundo Marta, a repetência deste aluno ocorreu devido ao relacionamento dele com mãe, que é uma pessoa muito ansiosa e exigente.

Ao analisar a relação da escola tanto com alunos deficientes mentais, como com qualquer outro que apresente dificuldades importantes de aprendizagem, constatamos falta de estrutura escolar para lidar com a inserção destes alunos que permaneceram três anos na mesma série, vivenciando sentimentos de fracasso e inadequação.

Diante do problema da repetência do aluno Leandro, somente a influência familiar foi destacada, ou seja, a professora justifica a falta de aprendizagem do aluno pelo fato da mãe dele ser muito ansiosa. Marta não se coloca neste momento como uma pessoa que exerce significativa influência sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores de seu aluno, as quais são fundamentais na aquisição da leitura e da escrita. Percebemos a falta de um olhar integrador diante da dificuldade de seu aluno, ao eximir a importância das interações e experiências vivenciadas no contexto escolar na promoção do desenvolvimento global do aluno.

De acordo com Bronfenbrenner (1996), as condições de interação e de adaptação proporcionadas pelo meio acadêmico ao aluno terão papel fundamental

na construção do sucesso ou do fracasso de sua inserção escolar. As qualidades e quantidades de contato e trocas interacionais estabelecidas entre o sujeito e o seu meio ambiente determinarão o ritmo de seu desenvolvimento. Dentro da visão ecológica do desenvolvimento humano, Bronfenbrenner afirma que o entendimento do ser humano exige mais do que a observação direta do comportamento de uma ou duas pessoas situadas no mesmo local.

Nesse sentido, acreditamos que o atraso do aluno na aquisição da leitura e da escrita não pode ser visto apenas como decorrente da ansiedade da mãe, mas sim de uma complexa rede interacional formada pelos ambientes que afetam direta ou indiretamente o desenvolvimento deste aluno. Entre estas relações podemos destacar a díade estabelecida entre Leandro e a professora Marta no microssistema da sala de aula.

Em relação ao desenvolvimento acadêmico do aluno deficiente mental, Rangel (1985) acredita que se as oportunidades de construção de conhecimento e as interações sociais com o meio forem inadequadas, o ritmo desse desenvolvimento poderá ser lento e o déficit mental ser tanto mais extremo quanto mais extremas forem as restrições às quais o indivíduo estiver exposto. Concluindo, o padrão das interações estabelecidas entre o aluno com deficiência mental e o contexto escolar definirão as possibilidades de desenvolvimento desse aluno.

Para Vygotsky (1988), nas sociedades letradas a escola tem um papel central no desenvolvimento das pessoas. Segundo este autor, se o aprendizado impulsiona o desenvolvimento, então a escola tem um papel essencial na construção do ser psicológico adulto dos indivíduos que vivem em sociedades escolarizadas. Além disso, para ele o aprendizado infantil não pode ser reduzido ao domínio externo dos

conhecimentos; há que se prestar atenção e favorecer a apropriação e internalização dos conteúdos escolares.

Observamos nas professoras uma ênfase muito grande no processo de leitura e escrita de seus alunos, e uma grande satisfação quando vêem que os alunos foram alfabetizados e estão aptos a mudar para a série seguinte. Entretanto, falta uma conscientização maior sobre a importância desta aprendizagem no desenvolvimento dos processos cognitivos dos alunos, bem como o reconhecimento do professor como o grande mediador desta aquisição.

Comparando a aprendizagem da escrita com o aprender a usar uma máquina de escrever, Vygotsky esclarece que para aprender a escrever à máquina, o indivíduo na realidade estabelece um certo número de hábitos que, por si sós, não alteram absolutamente as características intelectuais do homem. Por outro lado, o processo de aprender a escrever ativa uma fase de desenvolvimento dos processos psicointelectuais inteiramente nova e muito complexa, originando mudanças radicas nas características gerais e psicointelectuais da criança. Assim, o aprender a escrever tanto quanto o aprender a falar são consideradas por aquele autor etapas fundamentais do desenvolvimento psicológico humano.

O aluno Paulo é descrito pela professora Marta como sendo uma criança que apresenta comportamentos diferenciados para sua faixa de desenvolvimento. As atitudes de Paulo, segundo a professora, *não são de um menino de sete anos, pois ele mostra-se bastante maduro em suas atitudes com as pessoas, avaliando o comportamento dos professores e o seu próprio comportamento (sic).*

A professora relata que, apesar de Paulo ser avaliado como indisciplinado pela maioria das professoras da escola, com ela ele comporta-se diferentemente. Segundo Marta, o aluno a respeita e obedece e ela acredita que este diferencial

ocorra por conta da forma de tratamento que ela oferece ao aluno. Segundo Marta, ela trata Paulo com respeito e não o rotula como um aluno difícil ou indisciplinado. Na avaliação da professora, o relacionamento harmônico e respeitoso estabelecido entre ela e o aluno favorece o bom desempenho acadêmico apresentado por Paulo.

Como afirma Vygotsky (1988), o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais. A interação face a face entre indivíduos particulares desempenha um papel fundamental na construção do ser humano. Assim, a maneira da professora compreender o comportamento de seus alunos e o tipo de interação social e afetiva estabelecida entre eles irá influenciar positiva ou negativamente progresso do desenvolvimento psicológico desses alunos.

Em relação a outro aluno, Mauricio, a professora Marta sempre o mencionava como sendo um de seus alunos mais queridos e que, por isso, sempre recebia mais atenção por parte dela do que os outros Avaliando o comportamento desse aluno, a professora afirma que houve uma melhora significativa, pois quando ele ingressou em sua sala, egresso de uma escola especial, apenas *babava e ficava com a boca aberta (sic)* Aos poucos, Maurício foi modificando esses comportamentos, a medida em que a professora interagia com ele e o envolvia nas atividades em andamento na sala.

Outra questão relevante diz respeito ao fato de o aluno Maurício, inicialmente, apresentar comportamentos estereotipados em sala de aula, provavelmente oriundos da imitação de outros alunos com os quais teve contato na escola especial. Em relação a este aspecto, Vygotsky (1997), ao comentar sobre a educação de crianças deficientes mentais, afirma que mudanças no contexto da educação podem ter profundas conseqüências para o processo de desenvolvimento deste aluno e que as crianças que apresentam qualquer tipo de deficiência deveriam ser estimuladas a

interagir amplamente ao invés de serem educadas em contato com crianças na mesma situação.

Para esse autor, a interação entre os alunos com deficiência e sem deficiência é a chave para a construção do conhecimento. O homem, sendo um ser social, que se constitui enquanto sujeito a partir da linguagem, se enriquece com a heterogeneidade, pois esta lhe possibilita a troca, e conseqüentemente, amplia a sua capacidade de perceber e atuar no mundo real (idem).

Em suas reflexões, Marta comenta sobre o comportamento da aluna Carla em sala de aula. Segundo a professora, Carla é indisciplinada, desrespeita e agride com ofensas verbais seus colegas. Para Marta, a despeito das dificuldades de aprendizagem que Carla possa ter, na verdade, são a indisciplina e o mau comportamento da aluna os elementos causadores de seu atraso cognitivo.

Ainda em relação a aluna Carla, outro elemento importante é mencionado pela professora. Marta comenta que, freqüentemente a avó de Carla comparece à escola para lhe instruir sobre como proceder com a criança. Este comportamento da avó, segundo Marta, dificulta a sua interação com a aluna, em sala de aula.

Segundo Bronfenbrenner (1994), a unidade básica de análise das interações humanas é a díade**,** ou seja, o sistema interacional de duas pessoas, que ocorre no nível do microssistema. Dentro da perspectiva ecológica, qualquer mudança desenvolvimental sempre irá ocorrer a partir da relação diádica. Além disso, aquele autor esclarece que a capacidade de uma díade servir como contexto efetivo para o desenvolvimento humano depende, crucialmente, da presença e participação de uma terceira pessoa que, apesar de estar fora do microssistema do par diádico, poderá influenciar positiva ou negativamente na interação ali estabelecida.

No caso da díade estabelecida entre a professora Marta e a aluna Carla, percebemos que a influência da avó (a terceira pessoa que exerce influência na díade professora-aluna) é tida como negativa, desencadeando sentimentos de raiva e frustração na professora que se sente controlada por suas intervenções. O fato de a aluna ir ao banheiro é sentido pela professora como um momento de grande ansiedade.

Como Carla foi abandonada pelos pais e é criada pela avó, esta se julga no direito de decidir sobre todos os aspectos da vida da criança, inclusive os escolares. A professora, por sua vez, sente-se muito pressionada pelas instruções e exigências da avó de Carla, o que acaba interferindo em sua forma de interagir com a aluna, comprometendo o bom desempenho de Carla dentro da sala de aula.

Marta afirma que os problemas de comportamento apresentados pelos alunos em sala de aula são, em sua grande maioria, oriundos da forma de interação inadequada estabelecida no contexto familiar, muitas vezes associada a uma relação de superproteção em relação à criança deficiente.

A professora Alice também tece comentários a respeito da interferência das interações familiares na vivência escolar de seus alunos. Em relação à aluna Mirlene, por exemplo, Alice relata que ela é sempre alvo de duras críticas por parte da mãe, que já chegou a verbalizar para a professora que buscou colocar Mirlene em uma escola apenas para livrar-se da convivência diária com a filha. A professora comenta que Mirlene apresenta comportamentos de insegurança e auto-conceito rebaixado e acredita que isso seja resultado direto de sua convivência em um ambiente familiar tão pouco afetivo.

Ao analisar o comportamento de outro aluno, Rogério, Alice relata seus comportamentos agressivos em sala de aula. A professora também relaciona tais comportamentos às experiências vividas pelo aluno em sua casa. Entre outras coisas, Rogério presenciava cenas onde sua mãe sofria agressões físicas por parte de alguns membros masculinos da família. Para a professora, de tanto presenciar cenas de agressividade, Rogério passou a julgar tais comportamentos como naturais e inerentes à convivência em qualquer outro contexto, repetindo no contexto escolar a mesma violência que presenciava em casa.

Segundo Vygotsky (1988), o ser humano se constitui na cultura através da internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas. Em outras palavras, o ser humano cria e transforma seus modos de ação no mundo, através de sua relação mediada (por instrumentos e símbolos) com o meio físico e social.

No ambiente cultural da família de Rogério, a agressão física era vista como um ato normal e cotidiano, onde as relações se formam e se estruturam a partir deste modelo interacional. Como o aluno Rogério se constituiu em líder na sala de aula, relacionar com este aluno passou a ser um desafio para a professora. Para tanto, Alice começou a conversar com o aluno sobre suas dificuldades e a solicitar que ele pensasse sobre seus comportamos agressivos.

Ao expressar-se com a professora através da linguagem oral, Rogério utilizava as duas funções básicas da linguagem segundo Vygotksy (1989): o intercâmbio social e o pensamento generalizante. Podendo refletir sobre o próprio pensamento e tendo a professora como uma mediadora nesta interlocução; ocorrem avanços no desenvolvimento psicológico de Rogério, que refletira em mudanças

comportamentais em. Aos poucos, Rogério foi diminuindo os comportamentos de agressividade e tornando-se um aluno mais participativo e cooperador.

Ao comentar sobre seus outros alunos, Alice destaca a questão da heterogeneidade existente em sua turma. É possível constatar que tal heterogeneidade, em vários momentos, é vista pela professora como um fator dificultador de seu trabalho.

Ao destacarmos a importância da relação diádica dentro do microssistema da sala de aula e das imensas possibilidades de transformação e desenvolvimento inerentes a estas interações sociais, não podemos esquecer-nos das inúmeras possibilidades de interações sociais existentes em um contexto onde a heterogeneidade de seus participantes não só é respeitada, como também valorizada e enfatizada.

Na avaliação dos alunos deficientes mentais, tanto a professora Marta quanto para a professora Alice, enfatizam mais os aspectos psiconeurologicos constitucionais do quadro de déficit mental do que os aspectos interacionais envolvidos na produção sócio-histórica do fenômeno da deficiência mental (DECHICHI, 2001). As concepções das professoras acerca do fenômeno da deficiência mental irá interferir na maneira dessa professora avaliar o comportamento de seus alunos e no planejamento de sua prática pedagógica.

6. DISCUTINDO OS ASPECTOS INTERACIONAIS EM SALA DE AULA.

Esta categoria refere-se às reflexões das professoras acerca dos aspectos interacionais estabelecidos dentro do microssistema da sala de aula.

Nas observações realizadas na sala da professora Marta constatamos um ambiente tranqüilo, alegre e respeitoso entre os alunos e a professora. Poucos foram os momentos em que ela precisou interromper uma atividade para chamar a atenção ou repreender algum aluno.

Ao analisar sua maneira de lidar com as situações de erro dos alunos, Marta afirma que procura não valorizar muito tais situações. Em seu cotidiano dentro de sala, ela sempre lembra aos alunos que todos somos passíveis de errar, e que muitas vezes, criticamos alguém que tem o mesmo comportamento que o nosso. Ela acredita que existe *uma espécie de erro construtivo que faz parte de um processo corrente de aprendizagem* (sic). Para ela, esse tipo de erro, presente em todo processo de aprendizagem, leva a criança a crescer com a superação do mesmo.

Quando ocorrem problemas disciplinares em sala e existe a necessidade da professora repreender os alunos, ela o faz sempre tendo como norteador de sua conduta o respeito pelo aluno. Diante de problemas de comportamento, Marta acredita que a mudança de atitude do aluno não irá ocorrer em função de uma atitude de agressão por parte da professora, portanto, é desnecessário que ela os agrida ou castigue.

Marta relata que alguns professores na escola têm o hábito de sacudir o aluno ao repreendê-lo. No entanto, ela, além de ser contra este tipo de conduta, ainda explica a seus alunos que ninguém tem o direito de agir desta maneira com o outro.

A agressão física por parte do professor, segundo Marta, é tão prejudicial quanto a agressão verbal.

Em relação ao controle disciplinar, podemos observar que na sala da professora Alice os alunos, de maneira geral, *são bem disciplinados*, (sic), de acordo com a opinião da professora. Contudo, Alice comenta que sente dificuldades em estabelecer esse controle disciplinar, tendo que, em algumas ocasiões, falar alto ou até mesmo gritar para se fazer ouvida.

A professora Marta utiliza muita a estratégia de solicitar a ajuda de alunos mais competentes para o atendimento daqueles com maiores dificuldades. Para isso, a professora adota como lema a seguinte atitude em sala de aula: *trabalhar a noção de respeito na atividade de correção.* Ela acredita na possibilidade de um aluno cooperar com ela no momento de corrigir uma tarefa em sala, podendo fazer isso, muitas vezes melhor do que ela.

De acordo com Vygotsky (1988), a participação de um adulto ou de uma criança mais experiente na aprendizagem de outra, demonstra a importância de se trabalhar com a zona de desenvolvimento proximal dos alunos. Para ele:

> A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de ‘brotos’ ou ‘flores’ do desenvolvimento, ao invés de frutos do desenvolvimento. (p.97).

Segundo Vygotsky (1988), a zona de desenvolvimento proximal ou potencial é pois um domínio psicológico em constante transformação, ou seja, aquilo que uma criança é capaz de fazer com a ajuda de alguém hoje, ela conseguirá fazer sozinha amanhã.

Assim, é importante destacar que mesmo sendo crucial para o desenvolvimento humano a interferência de pessoas no processo de aprendizagem, as crianças precisam perceber que além de serem ajudadas também podem ajudar os seus colegas.

Uma das maneiras de ajudar a criança a apropriar-se do conhecimento da leitura e da escrita, segundo a professora, é explicar que as pessoas escrevem de uma forma e falam de outra. Em certa ocasião, Marta perguntou aos alunos quantas sílabas havia na palavra boneca. A maioria dos alunos respondeu que havia três, no entanto, um dos alunos respondeu que eram somente duas. A professora não corrigiu a resposta errada do aluno, nem o questionou sobre o porquê de sua resposta.

Este exemplo ilustra bem um fenômeno como na sala de Marta: o diálogo reflexivo é pouco explorado, ou seja, os alunos exercem pouco suas possibilidades de argumentação e discussão de idéias ou opiniões, tanto entre os colegas como com a professora.

Ações envolvendo o exercício da linguagem oral possibilita o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. De acordo com Vygotsky (1988), os processos mentais superiores que caracterizam o pensamento tipicamente humano, como as ações conscientemente controladas, a atenção voluntária, a memorização intencional, o pensamento abstrato e o comportamento intencional, são produtos mediados por sistemas simbólicos.

Sendo linguagem o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos, a sua relação com o pensamento ocupa lugar de destaque no desenvolvimento psicológico humano. Contudo, na sala de Marta esta linguagem é pouco explorada,

deixando uma lacuna importante nas possibilidades de promoção do desenvolvimento cognitivo dos alunos.

Comentando sobre as interações em situações de jogos lúdicos, Marta relata que é muito comum nessas ocasiões ter que chamar a atenção de algum aluno, lembrando-o da necessidade de manter uma postura de honestidade e respeito às regras do jogo. Nessas ocasiões, a professora nunca nomeava o aluno infrator, mas chamava a atenção do grupo, de uma forma geral. Segundo a professora, repreender diretamente o aluno é algo muito complicado, pois o expõe perante o grupo.

Marta comenta que os alunos entendem esse comportamento dela e o aluno infrator, geralmente, corrige sua postura depois que ela chama a atenção do grupo. De acordo com a professora, este tipo de atitude cria oportunidades para o aluno refletir sobre seus atos e ter uma consciência maior a respeito do seu comportamento.

Segundo Vygotsky (1988), a interferência do adulto se faz na zona de desenvolvimento proximal da criança, possibilitando-lhe fazer junto com ele algo o que ainda não é possível realizar sozinho. Fazendo uma analogia com a capacidade de refletir sobre seus próprios atos, podemos considerar importante a reflexão conjunta proposta pela professora, ao invés de uma reflexão individual que não traria para o aluno, naquele momento, elementos mais elaborados de reflexão. Ajudar o aluno a pensar sobre seu comportamento é uma maneira de trabalhar a zona de desenvolvimento proximal deste aluno; que não se constitui apenas da aprendizagem com dados concretos, mas com dados subjetivos e vivenciais que compõe a condição emocional dos seres humanos.

Em relação à construção das regras de conduta a serem seguidas durante a atividade do jogo, a professora relata que as mesmas não foram discutidas, nem analisadas previamente pelo grupo. A falta da situação de discussão e diálogo entre professora e alunos, certamente, comprometeu a compreensão e internalização das regras de conduta pelos alunos, dificultando que os mesmos apresentassem comportamentos adequados à situação.

Oliveira (1993) destaca que Vygotsky trabalha com a idéia de reconstrução, de reelaboração por parte do indivíduo, dos significados que lhe são transmitidos pelo grupo cultural. Assim, quando a professora não possibilita reflexões sobre as regras do jogo ou deixa de construir coletivamente o conjunto de normas a serem obedecidas pelo grupo a partir dos valores sociais construído histórico e culturalmente, ela deixa de estabelecer uma relação dinâmica com o aluno, que assume um papel passivo no processo ensino-aprendizagem.

De acordo com Miranda (2003) é importante que os professores discutam com seus alunos sobre os comportamentos inadequados apresentados por estes em sala, estabelecendo assim, as regras da classe, pois dessa forma o funcionamento da turma se tornará mais apropriado e harmonioso.

Ferreira (1993), esclarece que a construção de regras de conduta estabelecidas entre professores e alunos leva o aluno a pensar com autonomia sobre valores e princípios. De maneira diversa, a submissão ao conjunto de normas estabelecido pelo adulto dificulta a construção da autonomia e independência por parte do aluno.

Em relação a este aspecto, Bronfrenbrenner (1994) afirma que uma relação diádica será promotora de mudanças desenvolvimentais quando existir, entre os participantes da díade, um equilíbrio de poder onde o controle e autonomia for

gradativamente, sendo transferido do participante mais forte para o mais fraco, de modo que este ultimo vá galgando patamares cada vez mais elevados de autonomia e independência em suas interações.

A professora Alice também acredita que o erro faz parte do aprendizado do aluno. Contudo, avalia que em sua sala de aula os alunos têm medo e vergonha de errar. Em relação a este aspecto, Alice afirma que procura explicar aos alunos que para aprender, todo ser humano precisa errar. A professora procura auxiliar seus alunos na superação do medo de errar e da insegurança que percebe que eles têm durante o processo de aprendizagem.

A professora Alice avalia sua sala como sendo muito heterogênea composta por alunos que, em sua maioria, possuem histórias de vida com sérios problemas afetivos-interacionais provenientes de conflitos familiares. Diante disso, Alice *sente-se impotente quando necessita ter voz firme e ativa com certos alunos em determinadas situações* (sic).

Em apenas uma ocasião, durante as observações realizadas na sala de Alice, a professora reuniu os alunos em grupo e mesmo assim tratava-se de uma atividade lúdica, descaracterizada por ela como tarefa acadêmica. Questionada a respeito deste ponto, Alice comenta que, apesar de achar o trabalho em grupo uma excelente estratégia didática, procura evitar essa disposição em sala, pois sente-se muito cobrada pela coordenação pedagógica da escola em relação ao controle disciplinar dos alunos e ao cumprimento das exigências curriculares.

Ao refletirmos sobre os aspectos apontados por Alice, observamos que a professora, a despeito de se *considerar uma professora adepta do construtivismo interacionista* (sic), em sua prática pedagógica assume posturas condizentes com um modelo tradicional de ensino, segundo Mizukami (1986). A ênfase na interação

hierárquica vertical dentro da díade professor-aluno; a excessiva valorização do controle disciplinar dos alunos; a dificuldade em aceitar atividades extra-curriculares como momentos importantes de construção do conhecimento, e a não priorização de atividades dos alunos em grupo favorecedores de trocas interacionais revelam que, apesar de teoricamente Alice legitimar um modelo construtivista de aprendizagem, sua prática pedagógica fundamenta-se em um modelo tradicional de ensino-aprendizagem.

Ao analisarmos as relações diádicas presentes nos microssistemas das salas de aula das professoras participantes, observamos diferentes níveis de reciprocidade estabelecidos entre os participantes com o intuito de coordenar as atividades ali desenvolvidas.

Na sala da professora Alice, as atividades eram realizadas predominantemente em um contexto de pouca interação entre os participantes, ou seja, ao realizar a tarefa proposta pela professora, cada aluno o fazia individualmente e restringia sua busca de interação com Alice àqueles momentos em que necessitava de um ponto de interlocução para sanar suas dúvidas e dificuldades.

Na sala da professora Marta, apesar dos alunos estarem sempre dispostos em grupo, existia pouca interação entre eles, em relação ao conteúdo ministrado. A sala era bastante tranqüila, com poucos problemas de disciplina. Havia, contudo, em determinados grupos uma escassez de trocas interpessoais, fundamentais para a formação de funções psicológicas mais complexas e elaboradas pelos alunos, segundo Vygotsky (1988).

7. REFLETINDO SOBRE A PARTICIPAÇAO DA FAMÍLIA NA ESCOLA

Esta grande categoria refere-se às reflexões das professoras sobre aspectos relacionados à participação da família na escola e a sua interferência em eventos da vida acadêmica dos alunos deficientes mentais.

Constatamos através das entrevistas realizadas que as duas professoras participantes valorizam e se preocupam muito com aspectos relacionados a dinâmica e vivência familiar de seus alunos. O cotidiano vivido em casa, segundo elas, reflete na maneira de ser e de agir dos alunos em sala de aula. Em outras palavras, para elas, a cultura familiar é determinante no comportamento dos alunos.

Quando falamos em cultura, geralmente, associamos esta palavra à produção histórica de um povo, seus costumes, conhecimentos etc. No entanto, ao pensarmos sobre o ser humano constituído sócio-historicamente devemos considerar além da sociedade (detentora de uma cultura ampla) em que ele se encontra, também o ambiente familiar (detentor de uma cultura específica de modos de pensar e agir) onde ele estabelece suas principais interações.

Sendo a família um ambiente cultural constituído em toda sua complexidade como qualquer outro grupo social, ela deve ser considerada como um importante contexto formador de valores e crenças que irão mediar a relação do indivíduo em outros ambientes sociais e, particularmente, em relação ao contexto escolar quando nos referimos a crianças e jovens que freqüentam a escola.

Os valores e crenças da cultura escolar e familiar podem ser semelhantes ou não, fato que certamente irá interferir de modo significativo no maior ou menor grau

de dificuldade encontrado pela criança ou jovem nas interações sociais estabelecidas no contexto social escolar.

Segundo Vygotsky (1988), os aspectos biológicos não são suficientes para explicar o desenvolvimento do ser humano, é fundamental que se considere o ambiente social no qual está inserido. A relevância do ambiente social para Vygotsky reflete-se desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança e suas atividades adquirem um significado próprio em função do sistema social onde encontra-se inserida esta criança. As atividades e seus objetivos são refratadas através do prisma do ambiente da criança. Para Vygotsky (1988, p.33)

> o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre historia individual e história social.

A professora Marta constatou, desde o início de sua carreira docente, a existência de um sentimento de descaso pela criança deficiente mental, na maioria das famílias de seus alunos. Ao conversar com as mães de seus alunos, em geral ela percebia um desinteresse sobre a realidade escolar do filho e um descompromisso dos familiares em relação ao desempenho acadêmico da criança.

A grande preocupação da professora Marta é com a segurança de seus alunos, pois segundo ela existe uma cobrança muito grande por parte dos pais ou responsáveis a respeito da integridade física de seus filhos. Segundo Marta, a despeito de não se preocuparem muito com o desempenho e progresso acadêmico dos filhos, a maioria dos pais demonstra preocupações a respeito da integridade física dos filhos. Portanto, para ela é fundamental que o aluno não se machuque na escola, já que se sentiria responsável caso isto acontecesse. Entretanto, a professora afirma ser *muito difícil vigiar os meninos, o tempo todo (sic)*. Por isso, ela

pede que eles demorem pouco no banheiro e tenham bastante cuidado ao circular fora da sala de aula.

A professora Alice demonstra insatisfação diante do comportamento da maioria dos pais de alunos com deficiência mental. Os alunos, segundo Alice, recebem uma influência negativa muito grande em casa (através de agressões físicas e emocionais), capaz de afetar suas vidas acadêmicas, comprometendo os avanços conquistados por eles em sala de aula.

Podemos concluir que a professora Alice considera que o ambiente familiar é hegemônico em relação ao ambiente escolar freqüentado pelos alunos, pois determinadas interações sociais constituídas no núcleo familiar, em sua opinião, seriam fortes o suficiente para anular importantes ganhos cognitivo-afetivos conquistados pelos os alunos possam obter em sala de aula.

Dentro da perspectiva ecológica do desenvolvimento humano, de acordo com Bronfenbrenner (1996), o meio ambiente relevante para o desenvolvimento do indivíduo não se limita a um único ambiente, ou seja, a seu ambiente imediato. O conceito de meio ambiente inclui não só o conjunto de interconexões entre os vários ambientes imediatos nos quais o indivíduo participa, mas todas as influências externas oriundas de outros contextos mais amplos nos quais estão inseridos esses ambientes imediatos.

Nesse sentido, as interações presentes no ambiente familiar do aluno seriam tão importantes para seu desenvolvimento global e harmônico quanto aquelas estabelecidas em seu contexto, naturalmente respeitadas as peculiaridades de cada um desses microssistemas e o significado das vivencias interacionais e afetivas ali constituídas.

A partir de seu contato com familiares de alunos, ao longo de sua trajetória profissional, a professora Alice constatou que os pais que se preocupam e buscam auxiliar seus filhos na escola estão em numero minoritário no ambiente escolar. A professora acredita que os alunos, muitas vezes, *estão mais preparados do que as próprias mães para lidar com os aspectos educacionais que requerem compromisso e dedicação* (sic).

Outra interface observada entre escola e família relacionava-se ao cuidado e manutenção do material escolar por parte dos alunos. Constatamos que tanto Marta quanto Alice valorizam muito a maneira como era conservado o material escolar que o aluno levava consigo da escola para casa, principalmente, o caderno de atividades, pois esse, além de conter o registro do trabalho escolar do aluno, também retratava o progresso acadêmico vivenciado por ele ao longo do ano.

Dentro da abordagem sócio-histórica, podemos relacionar o ***caderno de atividades do aluno*** como um objeto altamente carregado de significado tanto para a professora quanto para o aluno. Entretanto, diante da valorização desse objeto pela professora e a freqüente desconsideração do mesmo pela família, podemos afirmar que existe uma importante diferenciação entre os significados e sentidos atribuídos àquele objeto pela professora e pela família.

Outra preocupação da professora Alice é com a higiene pessoal dos alunos e o cuidado que eles devem ter em casa, no momento de realizar as tarefas oriundas da escola. Alice insiste com as mães para que elas ajudem na limpeza e conservação dos objetos escolares, orientando seus filhos para os manusear apenas com as mãos limpas. Segundo a professora, a maioria dos pais não cuida dos livros que são emprestados pela biblioteca e muito menos do caderno de atividades.

Podemos observar que existe todo um movimento da professora para construir, com seus alunos, noções de limpeza, cuidado e responsabilidade para com o material escolar. Alice acredita que, aos poucos, através do vínculo interacional estabelecido por ela com os alunos, vai conseguindo que eles internalizem esses conceitos e noções.

Nessa situação, Alice desempenha o papel de mediadora na construção de novos valores culturais que, no caso, se referem à legitimação do cuidado e responsabilidade com o material escolar, em especial com o caderno de atividades que, simbolicamente, representa o trabalho individual e coletivo desenvolvido pelos alunos em sala.

A escola de Alice iniciou a formação do *Grupo de Mães,* com o objetivo de promover uma maior integração das mães de alunos com deficiência mental, através dos trabalhos coletivos e troca de experiências. A professora explica que a equipe da escola ainda enfrenta dificuldades na formação desse grupo, *porque as mães iniciam entusiasmadas e depois dispersam (sic).*

Dentro da abordagem sócio-histórica, a ação compartilhada nos grupos sociais é de fundamental importância para o desenvolvimento psicológico do indivíduo. O *Grupo de Mães,* neste sentido, poderá auxiliar seus integrantes na aquisição de novos tipos de comportamentos, seja no trabalho que envolve construção no âmbito do concreto (costura, bordado, pintura, etc), seja através do trabalho mental-reflexivo que envolve prioritariamente, concepções sobre a deficiência e o filho deficiente.

Uma das postulações de Vygotsky (1988) refere-se à noção de síntese. Para este autor, a **síntese** de dois elementos não é a simples soma ou justaposição desses elementos, mas a emergência de algo **novo**, anteriormente inexistente.

Assim, a formação de grupos relacionais poderá promover várias sínteses originadas das experiências compartilhadas e do trabalho de aprendizagem entre os membros de determinado grupo. Este movimento não ocorre devido à soma das diferenças individuais, mas pela emergência de sentidos novos oriundos do movimento deste grupo social.

O grupo social vai tecendo uma história única com a formação de signos e instrumentos construídos socialmente, mediando a ação de seus membros e promovendo alterações no curso do desenvolvimento do indivíduo, que não ocorreriam espontaneamente. O grupo social também não é o mesmo grupo para todos os seus integrantes. Cada membro deste grupo irá percebê-lo de maneira distinta, apropriando-se de seus valores e crenças através do processo de internalização. Diante da vivência coletiva, o significado é individual.

Para Bronfenbrenner (1996) o que importa para o comportamento e o desenvolvimento humano é o ambiente conforme percebido pelo sujeito e não conforme poderia existir na realidade. Segundo este autor, os aspectos do meio ambiente mais importantes na formação do curso do crescimento psicológico são, essencialmente, aqueles que têm significado para a pessoa numa dada situação.

Podemos concluir que ambas as professoras sentem-se insatisfeitas com o comportamento da família de seus alunos, que colocam na escola a responsabilidade total pelo sucesso ou fracasso de seus filhos.

O trabalho da escola deveria ser dar oportunidade para o surgimento de novos significados para o ambiente escolar e familiar que compõe a realidade cotidiana dos alunos com deficiência mental.

O grupo formado pela família e pela escola também possui suas especificidades e movimentos singulares capazes de fazer emergir sínteses efetivas que favoreçam a promoção do desenvolvimento psicológico do aluno com deficiência mental.

V - CONSIDERAÇÕES FINAIS

> As palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência humana como um todo. Uma palavra é um microcosmo da consciência humana (VYGOTSKY, 1989, p.132).

No presente trabalho tivemos como objetivo maior compreender aspectos da prática pedagógica de duas professoras que trabalhavam com alunos deficientes. Várias indagações foram levantadas, ao longo da pesquisa, com o intuito de aprofundar nossa compreensão sobre o fenômeno estudado. Dentre elas: Como o professor percebe e interage com seus alunos deficientes mentais? Existem especificidades significativas na implementação da prática pedagógica de professoras com alunos deficientes mentais? Qual a compreensão do professor acerca do desenvolvimento e aprendizagem de seu aluno deficiente mental? A participação da família do aluno na escola representa uma influência importante em seu desenvolvimento acadêmico?

Utilizando como estratégia de investigação a *Entrevista Reflexiva a partir do Registro de Observação* identificamos fatores extremamente relevantes que nos auxiliaram no processo de ampliar nossa compreensão acerca do fenômeno em foco. Dentre eles, chamaram nossa atenção de forma especial: (1) as dúvidas e a falta de segurança das professoras em relação aos aspectos fundamentais da implementação da prática pedagógica quando esta se relacionava mais especificamente ao aluno deficiente mental; (2) a formação acadêmica deficitária das professoras que não as capacitou adequadamente para a realidade escolar que vivenciavam; (3) a falta de habilitação específica das professoras na área da educação especial; (4) a forte influência da concepção inatista/organicista de

desenvolvimento humano na compreensão das professoras sobre o fenômeno da deficiência mental; (5) a dicotomia entre as expectativas e valores da família e da escola em relação ao processo de educação escolar do aluno deficiente mental;

o predomínio nas ações pedagógicas das professoras de práticas educativas fundamentadas em um modelo comportamentalista de ensino; (6) a culpabilização do aluno deficiente mental por seu fracasso escolar; (7) as baixas expectativas das professoras em relação às possibilidades de progresso acadêmico de seus alunos deficientes; (8) o desconhecimento por parte das professoras sobre a importância fundamental de seu papel como principal agente mediador entre a cultura educacional/escolar e seus alunos, e (9) a falta de assessoria e apoio técnico oferecido as professoras no enfrentamento da tarefa de atender alunos com necessidades educativas especiais.

Uma das diferenças verificadas entre a professora do ensino especial e a professora do ensino regular refere-se à crença na capacidade do aluno deficiente mental aprender. A primeira acredita que o aluno com deficiência mental seja capaz de aprender a despeito de suas dificuldades, enquanto que a professora do ensino regular acredita que alguns desses alunos não possuem capacidade de aprendizagem.

Na interação com as professoras, observamos que o desejo de ensinar ao aluno e constatar o seu aprendizado vem acompanhado de sentimentos de inseguranças sobre qual a melhor maneira de se trabalhar com o aluno deficiente mental, no contexto acadêmico. As professoras procuravam interagir com seu aluno deficiente como, nos dizeres delas, ele fosse uma criança normal. Contudo, ao ser percebido e tratado como um aluno “normal”, não eram dados àquele aluno com

necessidades educativas especiais as condições acadêmicas específicas e adequadas para um desenvolvimento global.

Em relação aos tipos de atividades pedagógicas, verificamos que a professora do ensino regular enfatizava a realização de tarefas que envolvessem a memorização, através da repetição de palavras, sílabas e letras como recursos na alfabetização. Apesar de trabalhar com poemas e textos significativos, os mesmos eram pouco explorados na construção de significados coletivos e/ou individuais, que promovessem o desenvolvimento do pensamento abstrato. Já a professora do ensino especial implementava sua prática pedagógica tendo como base fundamental exercícios de cópia de textos ou palavras e repetição oral de palavras, sílabas ou letras, também com pouca exploração do significados destes conteúdos em relação ao universo pessoal e cultural de seus alunos. Entretanto, verificamos que, em algumas ocasiões, esta professora desenvolveu atividades onde procurou explorar o contexto ambiental dos alunos e suas experiências pessoais, favorecendo o desenvolvimento de significados frente às atividades trabalhadas.

Neste sentido, observamos que, em relação às concepções de desenvolvimento e aprendizagem que fundamentavam e norteavam a prática pedagógica das professoras participantes, ambas apresentavam semelhanças significativas. A implementação da prática pedagógica das professoras revelava elementos caracterizadores do modelo tradicional de ensino, associado a uma compreensão comportamentalista do processo de aprendizagem. As duas valorizavam o sistema de reforço e premiações na obtenção do comportamento desejado no contexto da sala de aula. O estímulo aos alunos caracterizava-se como um elemento promotor e facilitador do processo de desenvolvimento acadêmico. A superação das dificuldades cognitivas oriundas da condição de deficiente mental era

prioritariamente trabalhada dentro de uma abordagem comportamentalista de ensino e aprendizagem, na qual o sujeito apenas deveria responder às demandas do ambiente sem, contudo, interferir ativamente no curso do processo de construção do conhecimento.

As professoras, apesar de adotarem o discurso de uma concepção interacionista de desenvolvimento psicológico humano, revelavam no cotidiano docente uma práxis norteada por uma abordagem comportamentalista de aprendizagem.

Acreditamos, no entanto, que o elogio ou incentivo feito ao aluno não caracteriza, necessariamente, uma concepção comportamentalista de aprendizagem. O que irá diferenciar um “professor comportamentalista” de um “professor interacionista”, que também utiliza os elogios e premiações frente ao seu aluno, é a maneira desse educador compreender como ocorre o desenvolvimento e o processo de aprendizagem. Se no primeiro caso, o reforço é considerado imprescindível para a aprendizagem; no segundo caso, o elogio exerce a função natural decorrente de um processo educativo bem sucedido com base nas relações sociais promotoras de desenvolvimento, podendo, inclusive, ser utilizado em situações de dificuldades ou fracasso escolar, em uma tentativa de apoiar o aluno em seu processo de construção do conhecimento. Em outras palavras, o elogio dentro da abordagem interacionista não é uma condição fundamental para o processo de aprendizagem e sim uma conseqüência natural frente às conquistas alcançadas pelos alunos no complexo fenômeno da aprendizagem humana.

As professoras participantes afirmavam que o professor é o condutor do processo de aprendizagem de seus alunos, exercendo a função de modelo a ser seguido e imitado por eles. Entretanto, observamos que tanto na escola regular

quanto na escola especial, as vivências dos alunos foram pouco exploradas em sala de aula, demonstrando assim, uma práxis educativa que não atribui aos aspectos culturais o seu real valor para a formação do desenvolvimento psicológico dos alunos.

Nas duas realidades escolares observadas, a ênfase curricular centrava-se em atividades voltadas para a alfabetização e a interpretação de textos. Entretanto, o deficiente mental em ambos os contextos era visto como uma pessoa infantilizada e muitas vezes incapaz de pensar de maneira abstrata. Em decorrência dessa compreensão, as tarefas pedagógicas voltadas para esses alunos eram caracterizadas por ações envolvendo elementos concretos com ênfase em exercícios repetitivos de coordenação motora ou atividades descaracterizadas de sentido pessoal para eles e empobrecidas de significado cultural.

A análise dos dados revelou que as professoras não desenvolviam atividades diferenciadas para seus alunos, fossem eles deficientes mentais ou não. Se, por um lado, a professora de o ensino regular padronizava suas atividades pedagógicas por acreditar que diferenciá-las seria um ato de discriminação com o aluno deficiente mental; a professora da escola especial, apesar de ter todos os seus alunos deficientes mentais, descaracterizava-os enquanto indivíduos singulares e historicamente constituídos. Podemos concluir que, em ambos os casos, a singularidade do individuo deficiente mental frente ao processo de aquisição do conhecimento formal é negada, em decorrência de uma visão normatizadora na qual todos são considerados iguais.

Concluímos, portanto, que a professora que trabalha com aluno deficiente mental deve levar em consideração, ao planejar e implementar sua prática pedagógica, a singularidade daquele indivíduo que, além de possuir necessidades

educativas especiais, também requer mediadores específicos no processo de internalização cultural.

Dentro da complexa relação entre as propostas teóricas e a prática pedagógica, constatamos que o ato pedagógico constrói-se no plano da prática tendo como subsídio as formulações teóricas vigentes.

Acreditamos que a teoria fundamenta a prática sem, contudo, oferecer receitas prontas de aplicabilidade imediata. Tendo como referência neste trabalho a teoria vygotskiana, concluímos que uma de suas grandes contribuições no âmbito educacional, refere-se ao pressuposto de que o desenvolvimento psicológico deve ser olhado de maneira prospectiva, isto é, para além do momento atual. Entretanto, nas duas situações escolares investigadas, as professoras enfatizavam de maneira significativa os conhecimentos acadêmicos já incorporados e elaborados pelos alunos (zona de desenvolvimento real), em detrimento das possibilidades de desempenho e aprendizagem da criança em interação com o professor ou um colega mais capacitado (zona de desenvolvimento proximal) na mediação de uma atividade compartilhada.

O conceito de transformação tão inerente ao processo educativo ganha destaque na teoria de Vygotsky, na qual o desenvolvimento psicológico deve abarcar tanto as capacidades que já foram consolidadas, quanto aquelas que se encontram em estado latente nos indivíduos.

Ao longo da pesquisa, observamos que as professoras se comprometeram com seu próprio desenvolvimento profissional e pessoal no sentido de repensar as suas práticas pedagógicas, objetivando mudanças na relação consigo mesmas e com seus alunos, dentro do microssistema da sala de aula.

As *Entrevistas Reflexivas a partir do Registro de Observação*, além estratégia de obtenção de dados, oportunizaram situações de interação entre pesquisadora e professoras, criando novos microssistemas interacionais onde, na relação diádica ali estabelecida, avaliamos terem ocorrido mudanças desenvolvimentais significativas. Assim, ao longo das entrevistas, as professoras tiveram oportunidade de ampliar suas informações sobre o ambiente de suas salas de aula, associando a isso novas possibilidades de análise e reflexão sobre aqueles microsssistemas. O resultado evidente deste processo foi uma ampliação na percepção das professoras sobre elementos importantes de suas salas, o que suscitou formas diferenciadas de interpretação de suas práticas pedagógicas.

Acreditamos que as transformações na forma de perceber e interpretar os aspectos do ambiente ecológico da sala de aula sejam promotoras de mudanças na ação do professor a médio e longo prazo. Entretanto, em decorrência da limitação de tempo e do objetivo do presente estudo não nos debruçamos sobre a análise dessas mudanças.

A realização do presente trabalho contribuiu de maneira fundamental para o aprofundamento de nossa compreensão acerca da prática pedagógica de professores de alunos deficientes mentais. Nesse sentido, entendemos que o objetivo estabelecido no início dessa busca foi plenamente alcançado.

A complexidade da cultura escolar e a relevância dos aspectos interacionais presentes na prática pedagógica do professor que trabalha com alunos, sejam eles deficientes mentais ou não, nos levou a crer que o exercício do ato pedagógico não pode ser considerado somente um meio de transmissão de conteúdos acadêmicos, mas principalmente como um ato de mediação capaz de formar e ampliar consciências humanas.

Esperamos que este trabalho possa contribuir de alguma forma para o repensar da prática pedagógica de professoras e professores que trabalham com alunos com deficiência mental, dentro da perspectiva de que esses são indivíduos socialmente inseridos, capazes de modificar sua cultura com a riqueza de sua história pessoal constituída na malha das interações sociais, ao longo de seu desenvolvimento e, em especial, na relação diádica professor-aluno.

O presente estudo não pretendeu responder as todas as questões suscitadas pelo complexo fenômeno relativo a prática pedagógica de professores de alunos com deficiência mental. Entendemos que o nosso caminho epistemológico levantou questões que não pudemos responder. Nesse sentido, acreditamos que este trabalho será o passo inicial de uma busca que ora iniciamos. Esperamos, sinceramente, que ao longo dela possamos contribuir de alguma forma para transformar nossa sociedade em um local mais justo e democrático para todas as pessoas, sejam elas deficientes mentais ou não.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A. **A menina repetente.** Campinas: Papirus, 1998.

AFETO. In: HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa.** Rio de Janeiro, Objetiva, 2003.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar.** Campinas: Papirus, 1996.

ARANTES, V.; SASTRE, G. V. **Cognición, sentimientos y educación.** Barcelona: Educar, 2002.

BAUMAN, P. Ann ethnographic framework for the investigation of communicative behavior. In: ABRAHAMS, R. D.; TROIKE, R. (Org.). **Language and cultural diversity in American education.** Nova Jersei: Prentice Hall, 1972.

BINET, A. **L´étude experimentelle de L´intelligence.** Paris: Schleicher Freres, 1900.

BOUSSO, R. S. **Buscando preservar a integridade da unidade familiar:** a família vivendo a experiência de ter um filho na UTI pediátrica. 1999. 197 f. Tese (Doutorado) - Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental necessidades especiais em sala de aula.** Brasília, 1998.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano:** experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. **The ecology of human development:** experiments by nature and design. Cambridge: Harvard University Press, 1994.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira**: inegração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993.

CARTOLANO, M. T. P. **Filosofia no ensino de segundo grau.** São Paulo: Cortez, 1985.

CARVALHO, R. E. **A nova LDB e a educação especial.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

CERISARA, A. B. A educação infantil e as implicações pedagógicas do modelo histórico-cultural. **Caderno Cedes,** Campinas, n. 35, 1995.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática.** 9. ed. Campinas: Papirus, 1999.

CUNHA, B. B. B. **Classes de educação especial:** para deficientes mentais? 1989. 367 f. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.

DAVIS, C.; OLIVEIRA, Z. **Psicologia na educação.** São Paulo: Cortez, 1992.

DECHICHI, C. **Transformando o ambiente da sala de aula em um contexto promotor do desenvolvimento do aluno deficiente mental.** 2001. Tese (Doutorado). São Paulo: Pontifícia Universidade de São Paulo, 2001.

DEFICIÊNCIA. In: FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

EDLER-CARVALHO, R. Avaliação e Atendimento em educação especial. **Temas em Educação Especial,** São Carlos, v. 2, p. 65-74, 1993.

ERICKSON, Frederick. Mere ethnography: some problems in its use in educational practice. **Anthropology and Education Quarterly,** Washington, v. 10, n. 3, 1979.

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. **Pesquisa Participante.** São Paulo: Cortez, 1989.

FERREIRA, J. R. **A construção escolar da deficiência mental.** 1989. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1989.

_____. **A exclusão da diferença.** Piracicaba: Unimep, 1993.

_____. Notas sobre a evolução dos serviços de educação especial no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial,** Piracicaba, v.1, p.101-107, 1992.

FLANDERS, N. A. **Analysing teacher behavior.** Reading: Addison-Wesley, 1970.

FONSECA, V. **Educação especial.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

_____. **Problemas de aprendizagem.** Rio de Janeiro: Icobé, 1987.

FONTANA, R. A. C.; CRUZ, M. N. **Psicologia e trabalho pedagógico.** São Paulo: Atual, 1997.

FORGHIERI, Y. C. **Psicologia fenomenológica**: fundamentos, métodos e pesquisa. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

FREITAS, A. P. **Zona de desenvolvimento proximal**: a problematização de um conceito através de um estudo de caso. 2001. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

GLASER, B. G.; STRAUSS, A. L. **The discovery of grounded theory.** New York: Aldine, 1967.

GLAT, R. **A integração social dos portadores de deficiências:** uma reflexão. 2. ed. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1998.

GÓES, M. C. R. de. **A natureza social do desenvolvimento psicológico.** Caderno Cedes, Campins, n. 24, p. 21-29, 2000.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.93-114.

HYMES, D. **Reinventing** anthropology. New York: Random House, 1980.

JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil.** Campinas: Editores Associados, 1992.

JOBIM E SOUZA, S. **Infância e linguagem:** Bakhtin, Vygotsky e Benjamim. Campinas: Papirus, 2000.

KADLEC, V. P. S.; GLAT, R. **A criança e suas deficiências:** métodos e técnicas de atuação psicopedagógica. Rio de Janeiro: Agir, 1989.

KIRK, S. A.; GALLAGHER, J. J. **Educating the exceptional children.** Hoghton: Mifflin Company, 1989.

KNOX, J.; STEVENS, C. B. Vygotsky and Soviet Russian defectology: an introduction. In: VYGOTSKY, L. S. **The fundamentals of defectology.** New York: Plenun Press, 1993. (The Collected Works of Lev S. Vygotsky, 2).

KUSH, M. **Language as calcules x language as universal medium: a study in Husserl, Heidegger and Gadamer.** New York: Kluwer Academic Publishers, Synthese Library, 1989.

LA TAILLE, Y.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon:** teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

LEONTIEV, A. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento infantil. In: VYGOTKSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone/Edusp, 1988.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Antropología structural.** 6. ed. Buenos Aires: Ed. Universitária, 1976.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, A. R. **Desenvolvimento cognitivo**: seus fundamentos culturais e sociais. São Paulo: Ícone, 1990. 223 p.

MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R de (Org.). **Psicologia escolar:** em busca de novos rumos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1980. 189 p. (Psicologia e Educação).

MANZINI, E. J. Concepção do professor especializado sobre a criança deficiente física: mudanças em adultos em formação profissional. **Temas em Educação Especial,** São Carlos, v. 2, p. 25-54, 1993.

MARQUES, C. A. **Para uma filosofia da deficiência:** estudos dos aspectos ético-social,filosófico-existencial e político-institucional da pessoa portadora de deficiência. 1994. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 1994.

MARQUES, L. P. **O professor de alunos com deficiência mental:** concepções e prática pedagógica. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2001.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil.** História e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. História da educação especial no Brasil. **Temas em Educação Especial,** São Carlos, v. 1, p. 106-107, 1992.

MELLO, G. N. de. **Magistério de primeiro grau:** da competência técnica ao compromisso político. São Paulo: Cortez, 1986.

MENDES, E. G. A. **Deficiência mental:** a construção científica de um conceito e a realidade educacional. 1995. 387 p. Tese (Doutorado) - Curso de Pós Graduação em Psicologia Experimental, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

_____. A integração escolar das pessoas com deficiência mental no contexto atual da escola de primeiro grau. **Revista IntegrAÇÃO,** Brasília, v. 5, n.12, p. 5-15, 1994.

MERLEAU-PONTY, M. **Ciências do homem e fenomenologia.** São Paulo: Saraiva, 1973.

MIRANDA, A. A. B. **A prática pedagógica do professor de alunos com deficiência mental.** 210 f. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2003.

MISHLER, E. Meaning in context: is there any other king? **Harvard Educational Review,** Cambridge, v. 49, n. 1, fev. 1979.

MIZUKAMI, M. G. N. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, A. M. M.; MIZUKAMI, M. G. N. (Org.). **Formação de professores-tendências atuais.** São Carlos: EDUFSCar, 1996.

_____. **Ensino:** as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, R. **A educação de professores de ciências:** uma investigação da trajetória de formação e profissionalização de bons professores. 1991. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1991.

MÜLLER, T. M. P.; GLAT, R. **Uma professora muito especial.** Rio de Janeiro: Sette Letras, 1999.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote,1992.

NUNES, L. R. O. P; GLAT, R.; FERREIRA, J. R.; MENDES, E. G. **Pesquisa em educação especial na pós-graduação.** Rio de Janeiro: Sette Letras, 1998.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky:** aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

OLIVEIRA, Z. M; MELLO, A. M.; VITÓRIA, T.; FERREIRA, M. C. R. **Creches:** crianças, faz de conta & cia. Petrópolis: Vozes, 1992.

OMOTE, S. Classes especiais: comentários à margem do texto de Torezan & Caiado. **Revista Brasileira de Educação Especial,** Piracicaba, v. 6, n. 1, p. 43-64, 2000.

PADILHA, A. M. L. **Bianca.** O ser simbólico: para além dos limites da deficiência mental. 2000. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

PARIZZI, R. **A prática pedagógica do professor de educação especial:** aprendendo a ensinar com a diversidade. 2000. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2000.

PEDAGÓGICA. In: HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa.** Rio de Janeiro, Objetiva, 2001.

PERRENOUD, P. **A pedagogia na escola das diferenças:** fragmentos de uma sociologia do fracasso. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote,1993.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental:** da superstição à ciência. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1984.

_____. **Uma análise crítica de avaliações psicológicas do deficiente mental:** proposição de um roteiro de avaliação de habilidades de auto-cuidados a partir de critérios de execução. 1984. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Carlos, São Carlos, 1984. (inseri pois está no texto)

PINO, A. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. **Caderno Cedes**, Campinas, n. 24, p. 38-51, 2000.

PRÁTICA. In: FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

RANGEL, A. P. F. N. **Leitura e retardamento mental:** estudos com o lendo e escrevendo. 1985. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1985.

REGO, T. C. R. A origem da singularidade humana na visão dos educadores. **Caderno Cedes,** Campinas, p. 79-93, n. 35, 1995.

REZENDE, A. M. Pistas para um diagnóstico da patologia cultural. In: MORAIS, J. F. R. de (Org.). **Construção Social da enfermidade.** São Paulo: Cortez & Moraes, 1978. p. 157-179

RIST, R. Blitzkrieg ethnography: on the transformation of a method into a movement. **Educational Researcher,** Washington, v. 9, n. 2, p. , fev. 1980.

SACRISTÁN, J. G. **Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores.** In: NÓVOA, A. Profissão professor. Porto: Porto, 1991. p. 37.

SASSAKI, R. K. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA, M. O. E. Crianças e jovens com necessidade educativas especiais: da assistência á integração e inclusão no sistema regular de ensino. In: BAUMEL, R. C. R. C.; SEMEGHINI, I. (Org.). **Intergrar/incluir**: desafio para a escola atual. São Paulo: FEUSP, 1998. p. 53-66.

SMOLKA, A. L. B. Esboço de uma perspectiva teórico-metodológica no estudo de processos de construção do conhecimento. In: GÓES, M. C. R.; SMOLKA, A. L. B. **A significação nos espaços educacionais:** interação social e subjetivação. Campinas: Papirus, 1997. p. 29-46.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Basics of qualitative research:** grounded theory procedures and techniques**.** London: SAGE, 1990.

TURRA, C. M. G. **Planejamento de ensino e avaliação.** Porto Alegre: Puc, 1975.

VALENTINE, C. **Cultura de la pobreza.** Bueno Aires: Amorrortu, 1970.

VAN DE VEER, R.; VALSINER, J. **Vygotsky:** uma síntese. São Paulo: Loyola, 1996.

VYGOTSKY, L. S. Les bases epistémologiques de la psychologie. In: BRONCKART, J. P. (Org.). **Vygotsky Aujourd'hui.** Paris: Delachaux et Niestlé, 1985.

_____. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. **Obras escogidas:** fundamentos de defectologia. Madrid: Visor, 1997. v. 5.

_____. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WERNECK, C. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

WILCOX, K. Ethnography as a methodology and its applications to the study of schooling: a review. In: DEARBON, G. S. (Org.). **Doing the ethnography schooling.** Nova Iorque: Holt, Rinehart and Winston, 1982.

WILSON, S. The use of ethnographic techniques in educational research. **Review of Education Research,** Washington, n. 474, p. 245-265, 1977.

WOLCOTT, H. Criteria for an ethnographic approach to research i schools. In: **Human Organization Journal of the Society for Applied Anthropology,** Oklahoma City, v. 34, n. 2, p. 1975.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores**: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

_____. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 115-138.

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____ portador (a) do R.G._____, concordo em fazer parte da Pesquisa que tem como tema: “Compreendendo a prática pedagógica da Professora de alunos com deficiência mental”, desenvolvida pela aluna mestranda Valéria Paiva Casasanta Garcia e orientada pela Professora Doutora Cláudia Dechichi.

A Pesquisa tem como objetivos: compreender os aspectos da prática pedagógica de professores de alunos com deficiência mental, relacionados a promoção do desenvolvimento destes alunos; analisar as atividades pedagógicas desenvolvidas na sala de aula; discutir os aspectos interacionais da relação professor-alunos deficientes mentais e observar a qualidade dos vínculos afetivos estabelecidos entre a professora e os alunos deficientes mentais.

Para a realização desta Pesquisa, serão realizadas Entrevistas Reflexivas a partir dos Registros de Observação. As Entrevistas áudio registradas serão, posteriormente, transformadas em textos. Estou informado(a), de que o conteúdo das Observações e Entrevistas, será cuidadosamente analisado, resguardando os participantes, mantendo sob sigilo a identidade dos mesmos, segundo a ética profissional.

Estou ciente também de que sou livre para desistir de participar da Pesquisa em qualquer momento, sem correr o risco de discriminação ou represália por parte da Pesquisadora, além de não ter nenhum ônus para participar da mesma.

Assinatura do (a) professor (a)

Uberlândia, _____ de_____ de 2004.

Apêndice B

Segundo Registro de Observação
Sala da professora Marta

Ao entrar, as crianças falam em coro: “Oi, tia...”. Sorrio e aceno com a mão para todas.
A professora está em pé, de costas para mim e mexendo no armário. Ouço sua voz:
_ Pode entrar...

Na minha frente vejo uma cadeira e uma mesa vazia. Pergunto a uma menina se tem alguém sentado ali e ela responde que não. Sento na cadeira e puxo a mesa para minha direção.

As crianças estão dispostas em grupos. Uma menina sentada no fundo do meu lado esquerdo, me pede para sentar perto dela. Respondo-lhe que vou sentar perto de todo mundo e que irei sentar depois em vários lugares diferentes da sala. Ela sorri para mim e eu permaneço no lugar inicial.

A professora Marta coloca na minha mesa, uma folha de papel com a atividade que está sendo desenvolvida em sala de aula. A atividade é sobre a descoberta de sílabas que estão faltando em diversas palavras que se complementam. Na folha está um desenho de uma árvore, com animais e palavras.

A professora Marta senta-se em sua mesa. Um menino sai de seu lugar, chega perto de mim e me mostra a atividade. Falo para ele:
_ Que legal...
Ele sorri e volta para o seu lugar. A professora Marta me diz que antes de eu chegar, que ela estava fazendo correção de um ditado no quadro-negro. Mostra-me uma folha sulfite com a palavra tijolo escrita de forma incorreta e sublinhada.

Ela me explicou que pede à criança para escrever no quadro a palavra a ser corrigida. Em seguida, pede à um colega que faça a correção.
Eu lhe pergunto se não é a própria criança que corrige. Ela responde que não. Continua dizendo que é uma forma de um colega ajudar o outro. Ela fala:
_É mais fácil perceber o erro do outro do que o próprio.

Uma criança pergunta a professora se poderia colorir o morcego. A professora responde:
_Pode. O que estiver clarinho pode colorir.
As crianças se mantem atentas a atividade. Algumas olham para o quadro-negro e voltam a prestar atenção no que estão fazendo.

A professora pede para um aluno consertar a sua postura e fala:
_Conserta a coluna....

Pede para um outro aluno que ajeite as pernas. Depois fala de maneira geral, para todos os alunos:
_Nós falamos errado. A gente fala murcego, mas é morcego.

Os alunos permanecem sentados conversando nos grupos. A professora Marta senta-se em sua mesa com um aluno à sua frente. Ela está ditando palavras para ele.

Ao meu lado esquerdo, uma dupla (um menino e uma menina) sentados de frente um para o outro, conversam sobre casas, tamanhos de casa e outros assuntos que não consigo ouvir.

A professora Marta fala para a aluna Carla:
_Não demore no banheiro, não molhe o ouvido, porque sua avó vem reclamar.

A professora aponta o lápis com o estilete e o aluno à sua frente fica observando calado. Depois, este aluno pergunta à professora sobre como escrever uma palavra e a professora soletra para ele, pausadamente.

Duas crianças saem de seus grupos de origem e vão conversar com outras crianças em outros grupos.
A professora pergunta de maneira geral:
_Terminou?
Alguns alunos respondem que sim.

A professora Marta diz a um aluno que está em pé perto do quadro:
_Por favor, deixa isto aí.
Não foi possível perceber o que ele estava fazendo.

Uma dupla de meninas a minha frente, conversam e sorriem. Ao perceberem que eu estou observando, param de conversar. Uma das meninas sorri para mim.

A dupla do meu lado esquerdo, conversa sobre cachorros e mordidas.

A professora Marta levanta de sua mesa. O menino que está ao seu lado, fazendo o ditado, me olha atentamente. Marta chega perto da criança e diz:
_ Depois a gente continua.
O aluno volta para sua carteira.

A professora desenha três círculos no quadro-negro, escrevendo sílabas em alguns deles e em outros não.

Carla entra na sala. A professora fala:
_ Carla, você demorou dez minutos no banheiro. Por isso que você não pode ir.
Alguns alunos pedem para ir ao banheiro e a professora diz:

_ Agora, não.
Um aluno pergunta sobre o tempo que se pode ficar no banheiro. A professora responde:
_ No máximo, cinco minutos.

A professora chama a atenção sobre a atividade, mostrando no quadro-negro o que havia escrito e se dirige para as crianças, perguntando sobre animais:
_ O cachorro tem asa, tem pena?
As crianças respondem:
_ Não!
As crianças respondem entusiasmadas.

A professora continua:
_ Vamos ler as famílias silábicas.
As crianças lêem em voz alta. A professora pergunta:
_ Como a gente faz o GA?
Ela responde para os alunos ao mesmo tempo em que escreve a sílaba GA no quadro.

Pedro fala para a professora:
_ Formiga e gavião está formado.
A professora então pergunta para sala:
_ O que mais está formado?
Pedro responde:
_ Só.

A professora soletra a palavra morcego e pergunta para os alunos:
_ Como eu faço o GO ?
Eles respondem:
_ G...O...
A professora Marta faz a seguinte observação em relação à atividade:
_ Tanto a palavra morcego como cegonha tem o GO.
Em seguida chama a atenção de Dirceu:
_ Dirceu, por favor...
Volta para a atividade e pede para as crianças contarem as sílabas.

Uma senhora chega na porta da sala e as crianças fazem um silêncio profundo.
A professora vai até a porta e conversa com esta pessoa em tom bastante baixo.
Logo, a professora fala para os alunos:
_ Vocês vão ficar quietos? Posso confiar?
Os alunos respondem em coro:
_ Pode.

A mulher que havia chegado se retira e a professora volta às atividades no quadro-negro. Então fala para os alunos:
_ Vocês vão pensar...Não pode falar qualquer pessoa. Tem que levantar o dedo.
Logo em seguida, pede para os alunos:
_ Falem uma palavra com três sílabas.

Pedro responde: Boneca.
A professora continua questionando os alunos:
_ A palavra boneca tem três sílabas?
A grande maioria da sala responde que sim e um aluno responde que não.

A professora Marta pede que alguns alunos dêem exemplos de palavras com três sílabas e fala seus nomes em voz alta.
Posteriormente, fala para todos os alunos:
_ Avião tem três sílabas?
Um aluno diz a palavra cavalo.
A professora intervém:
_ Cavalo já falou. Vamos outra.
Então se aproxima de uma aluna e lhe pede para falar uma palavra com três sílabas.
A aluna diz a palavra “fofoca”.
A professora pergunta para todos os alunos:
_ Tem três sílabas?
Eles respondem:
_ Tem.

Um aluno fala a palavra “viola”.
A professora volta-se para os alunos e pergunta:
_ Tem três sílabas?
Eles respondem:
_ Tem.

A professora Marta pede para as crianças tirarem o caderno de leitura.
Carla levanta de sua cadeira e vai até a professora. Pergunta algo para ela.
A professora diz a ela:
_ Senta...Carla.
A aluna volta para sua carteira.

A professora passa pelos grupos, colocando cola na folha de atividade a ser fixada no caderno.
Algumas crianças olham para mim e sorriem.

Toca o sinal e a professora diz aos alunos:
_ Escuta...devagar.

Pedro chega perto de mim e fala:
_ Você escreve rápido e só com uma mão.
Sorrio para ele.

Carla, Dirceu, Miguel e Laura me beijam antes de sair. Um aluno fica me olhando. Não se aproxima. É o último a ir para o recreio. Sai vagarosamente da sala.

Apêndice C

Primeiro Registro de Observação
Sala da Professora Alice

Entro na sala e me deparo com as crianças sorridentes organizadas de maneira informal, ao redor de cinco mesas unidas. As mesas se encontram perto da porta e a professora ocupa a posição de ponta de uma das mesas. No centro da mesa está um jogo (Banco Imobiliário).

Ficam eufóricas com a minha chegada e sorriem. A professora também me cumprimenta com um sorriso e logo em seguida oferece a sua cadeira para que eu possa sentar. Agradeço e falo que ela não precisa se preocupar. Ela então pede a um dos alunos que busque uma cadeira para mim na outra sala. Antes que ele tenha qualquer reação, Elaine diz:
_Deixa que eu pego tia.

Ela sai da sala correndo e retorna com a cadeira. Sento-me atrás da mesa com o jogo, na direção de Elaine e Adélio. Eles não se encontram ao redor da mesa e não estão participando do jogo. Formam uma dupla atrás da mesa e observam o movimento do jogo.
O jogo Banco Imobiliário é composto de um tabuleiro retangular, dois dados e ações para serem compradas.

Um dos alunos pergunta sobre o dinheiro (não entendi exatamente o que ele perguntou). A professora diz:
_O banco tem documento que prova. Ou você vai receber ou vai pagar.
Seis alunos estão ao redor da mesa do jogo, sendo que uma é portadora de Paralisia Cerebral. (Letícia). A Monitora também participa do jogo, sendo apresentada a mim pela professora regente.

Durante uma negociação com Cláudia no jogo, a professora diz:
_Trezentos reais Cláudia. Três notinhas verdes.
Uma das crianças comenta:
_Eu posso fazer um empréstimo e pagar no final.
Professora intervém:
_De quem é essa casa verde?
Marcos Henrique comenta:
_Ah, não. Nossa Senhora. Eu vou ficar falido.
Professora: O banco está lucrando.

Marcelo me chama pelo nome e me mostra a quantidade de notas que está na sua mão, com uma expressão de contentamento. Sorrio para ele e continuo a escrever.

Adélio observa o grupo, permanecendo no mesmo lugar e sem dizer nada. Olha para a Monitora e volta seu olhar ao grupo.

Elaine sai de seu lugar e vai em direção ao quadro negro. Sobe em uma cadeira pequena e começa a escrever em letra cursiva. Ela diz:
_Olha aqui, Valéria. E escreve o seu nome no quadro.

Adélio continua calado, observando...
A professora fala com um dos alunos participantes:
_Pague para mim trinta reais. Três notas de dez. Não tem não?
Osmar comenta:
_Eu estou ficando rico.

A professora fala que vai jogar para Leandra e o grupo não comenta nada.
Adélio me olha e não diz nada.
Elaine fala para a professora:
_Tia, eu vou fazer o cabeçalho para amanhã.
A professora responde:
_Agora não.

Elaine fala que vai escrever o meu nome e escreve VELERA. Olha para mim e pergunta:
_É assim?
Eu respondo:
_Quase. E soletro o meu nome.

A professora interrompe a sua participação no jogo e ajuda Elaine. Alice soletra o meu nome e pede que a aluna escreva novamente.
Na segunda tentativa de Elaine ela escreve VALEIRA.

A monitora passa e apaga a letra I,R e A.
A professora ajuda a aluna na escrita, mostrando o que ela já tinha escrito certo e soletrando novamente.

Mirlene intervém e fala uma sílaba para Elaine. A professora pede para que ela não fale para sua colega.
Adélio mexe em alguma coisa no espaldar da cadeira. Levanto-me para observar exatamente o que ele está fazendo e percebo que ele está mexendo na alça de sua mochila vermelha.
Ele continua absorto e volta a olhar a sala de aula na direção de Elaine e dos alunos que estão participando do jogo.
Leandra é mudada de lugar pela professora ficando do meu lado esquerdo. Leandra me olha atentamente. Eu sorrio para ela.
Elaine, neste momento, escreve no quadro: Alice e Valéria.

A professora volta à atenção para o jogo e diz:
_Agora, nós vamos contar o que cada um conseguiu.
A monitora fica ao lado de Elaine e recebe a instrução da professora:
_Soletra a sílaba para ela descobrir a letra.

Elaine consegue escrever um outro nome depois de Valéria: Michele.
Os outros alunos permanecem envolvidos com o resultado do jogo.

A professora conta o dinheiro e quatro crianças também: Marcos Henrique, Osmar, Marcelo e Cláudia.

Elaine escreve mais outros dois nomes: Elaine e Raquel. Todos estes nomes foram escritos da maneira correta.

A aluna olha para mim e diz:
_Aí Valéria, eu escrevi: Alice, Michelle, Elaine e Raquel.
Dou-lhe os parabéns e sorrio.

Adélio coça a cabeça na parte de trás e continua calado.
Marcelo fala que foi o campeão no jogo.
A professora fala com Marcos Henrique:
_Guarda para mim, separadinho e bonitinho.

Adélio se levanta pela primeira vez de sua cadeira e pega o seu caderno que está em cima da mesa. Folhea-o.
Marcelo pega uma peça do jogo e diz:
_Isso aqui onde coloca... e olha para a professora.
A professora responde:
_Coloca num buraquinho aí que tiver mais fácil.
A professora continua falando para o grupo:
_Dobra aí bem direitinho.

A monitora e a professora arrumam Leandra na cadeira de rodas.
Cláudia se dirige à mesa da professora que fica do lado esquerdo do quadro negro e pega um quebra cabeça emborrachado. Leva este quebra cabeça para sua mesa e começa a montar.

Osmar ao vê-la montando o quebra cabeça, também se dirige à mesa da professora e pega outro quebra cabeça emborrachado.
Osmar e Cláudia montam os quebra cabeças. Cláudia termina primeiro e com agilidade. Pega o quebra cabeça montado e devolve para a mesa da professora. Osmar continua montando e Marcos Henrique também.

Elaine chega o carrinho de Leandra mais perto de mim e fala:
_Olha aqui, Valéria. Esta é a Leandra.
Eu respondo:
_Oi.
Elaine continua:
_Você gostou da Valéria?
Leandra balançou a cabeça negativamente.
Elaine então fala:
_Não??

Eu falo para Leandra:
_Eu gostei de você.

A professora fala de maneira geral para a sala:

_Ninguém me devolveu o lápis. Não estão lembrando, não...Quem mais me deve lápis?

Osmar chega perto da minha cadeira e fala:
_Credo, tia. Você vai fazer esse tantão?
Eu respondo:
_Vou. Depois vou passar para o computador.
Ele fica olhando o que eu estou escrevendo com uma expressão de espanto. Logo faz outro comentário:
_Credo, tia. Você vai fazer até o último? E mostra a folha de caderno em branco, segurando-a pela extremidade.
Eu respondo que já estou quase acabando.

As crianças recolhem os papéis do chão e a professora conta até três para que terminem o trabalho.

A professora fala aos alunos:
_Tá vendo.Cada um pegando um, acaba rapidinho.

A professora chama para que possam sentar em círculo no chão, no final da aula. Esclarece também que quem quiser deitar pode deitar.
Marcos Henrique, Marcelo e Adélio deitam no chão. Elaine fica sentada em uma cadeira menor.

A professora empurra a cadeira de Leandra para fora da sala e diz:
_Virei manobrista.
Pergunta aos alunos:
_Vamos deixar a porta aberta ou fechada?
Eles respondem:
_Aberta.

A professora fala:
_Carteira foi feita para colocar caderno e o chão foi feito para ficar em pé ou deitar.

Um aluno sugere para contar piada. O seu comentário não recebe resposta.
Mirlene senta-se em uma cadeira azul pequena e observa o grupo.

A professora faz uma recapitulação da aula:
_Vamos ver o que nós aprendemos hoje. Vocês viram a Elaine escrevendo no quadro. Quando a gente vai escrever uma palavra que a gente não conhece, o que a gente faz? A gente soletra.

Quem conta pra gente as letras é a... A maioria das crianças responde a palavra língua em coro; menos Adélio que continua apenas observando a professora.

Quando Elaine escreveu pela primeira vez, ela escreveu VALERA.
Neste momento, a professora escreve a palavra no quadro.
Cláudia ao ver a palavra no quadro, diz:
_Falta o I, tia.

A professora responde:
_É isso que eu vou explicar. A gente não tem que adivinhar. Temos que ligar o ouvidinho na boca.

A professora escreve a palavra PADARIA com a ajuda dos alunos. Olha para Mirlene e diz:
_Não é Mirlene?
Cláudia fala se referindo à Mirlene:

_Ela tinha idéia de galinha.
A professora responde:
_Ninguém tem idéia de galinha. É porque antes a Mirlene não queria. Agora ela quer.

Adélio continua deitado no chão de lado; sobre o braço direito. Permanece calado e absorto.
A professora pede que Mirlene escreva a palavra BANANA. Ela escreve a palavra correta, com a letra legível e bem feita.

A professora pergunta aos alunos:
_Quem quer escrever?
Todos ficam eufóricos e vão até o quadro. Ademir é o único que não vai. Permanece deitado.
A professora dá atenção individual aos seus alunos, que escolhem a palavra a ser escrita. Eles escolhem as seguintes palavras: barata, banana (duas vezes), teto, Claudinéia e Odair.
Um aluno, posteriormente, escreve o nome FABIANA. Um outro aluno intervém:
_É a namorada dele.

Maurício depois de escrever no quadro, vai até Ademir e deita-se ao seu lado no chão. Não consigo ouvir o que estão falando. Maurício sorri e Ademir demonstra pela expressão facial estar contente com a presença do colega.
A professora chama para formarem a fila (fila indiana).

Carlos Henrique segura Odair pelas costas e eles brincam através deste movimento. Param e fazem a fila para ir embora.
Algumas meninas se viram para mim na fila e despedem-se antes de sair da sala. Retribuo o gesto e espero a professora para me despedir.

Segunda Entrevista Reflexiva
Professora Marta

(Pesquisadora)- Marta o que te chamou a atenção no registro?	(01)- Comentando sobre a professora Rosa e sua avaliação à respeito da conduta de Paulo.
(Marta)- Uma coisa que eu queria assim, que fizéssemos uma anotação a respeito de quando chega uma pessoa na porta da sala. Quero comentar com você sobre a Rosa, que foi a professora que foi na sala, na porta da minha sala. Essa senhora é professora. É nossa professora de Literatura, ela veio conversar comigo à respeito da conduta do Paulo.(01) Ela achou que o Paulo é uma criança bastante consciente dos atos dele, então ela veio conversar comigo, para me mostrar uma grande satisfação da postura dele em relação às outras atitudes das crianças. Então o que ela veio comentar foi isso, a respeito da postura.	(02)- Fazendo um comentário sobre a atitude de Paulo, de dar aos outros o que gostaria de receber; achando esta atitude muito interessante por vir de uma criança de sete anos.
(Pesquisadora)- Então ela veio comentar sobre o progresso do Paulo? Das ações dele, do comportamento?	(03)- Achando a escrita do registro bem coerente e não tendo nada que questionar sobre o que fora escrito.
(Marta)- Foi em relação ao comportamento dele, que é uma criança bastante consciente. Até ele falou assim, para ela: “Tia, você trata a gente bem, então nós somos obrigados a tratar você bem. Então eu acho assim, uma reflexão muito grande, porque eu te dou aquilo que eu quero receber. E ela achou interessante por ser uma criança de sete anos. (02)”.	
(Pesquisadora)- O que mais te chamou a atenção?	
(Marta)-Ah! Assim....foi bem coerente a sua escrita. Tudo coerente assim...não tenho nada que questionar não.	
(Pesquisadora)- Então vamos lá! Uma coisa que me chamou atenção, foi sobre a própria atividade que você desenvolveu em sala. Sobre a descoberta de sílabas que estão faltando nas palavras. Por que, você vê essa atividade como	

importante para a alfabetização, Marta?	
(Marta)- Como na sala são crianças que estão do nível silábico ao alfabético, a atividade já foi preparada para isso; trabalhar com crianças silábicas alfabéticas. São aquelas crianças que fazem uma salada, para às vezes, perceber a sílaba. Então você leva ela a perceber, por exemplo o gato. O que é o gato? O gato só faz com "g" e com "a". Porque tem criança que escreve gato com "h" e "a". Então você leva à criança a perceber que toda sílaba tem que ter duas letrinhas. Então essa atividade foi proposta para sanar as dificuldades dos meninos silábicos alfabéticos. Porque mesmo aquele que esteja com o silábico com algum valor sonoro, ele consegue fazer a atividade.(04) Isso é segundo Emília Ferreiro, mas eu acho...que a atividade é muito boa, por isso eu trabalhei com ela. (05)	(04) Desenvolvendo uma atividade para trabalhar com crianças silábicas alfabéticas e acreditando que a mesma pode ser aplicada para crianças que estejam no nível silábico. (05) Achando a atividade muito boa e justificando a sua utilização na sala.
(Pesquisadora)-Em relação às crianças deficientes mentais Marta, como você vê o aproveitamento delas nesta atividade?	
(Marta) Elas participam, você, às vezes, induz ela a falar, mas eu acho que o importante alí, não é elas fazerem a atividade perfeita. O importante ali, é elas completarem a atividade.(06). Pode ser que para outra pessoa, é...isso, seja pouco...mas para ela não é. (07)	(06)- Induzindo, às vezes, a aluna a falar e achando importante o término da atividade e não a execução perfeita da mesma.
(Pesquisadora)-O que significa induzir a criança a dar uma resposta?	
(Marta)- É você...abrir várias margens, (08) por exemplo: eu queria que ela percebesse que o "ga" era o "g" com o "a". Então o que acontece por exemplo: "ga"de galinha, "ga" de Gabriel, porque no início...eu já trabalhei com o nome das crianças. Trabalhei com o "ga" do Gabriel, "bi" da Bianca, então isso aqui, por exemplo: o que faz...então digo, não, vamos ver quem é o "ga". É só reparar lá, quem é o "ga". O "ga" é o "g"com o "a".(09) Então você induz e ela, às vezes, é assim, eu acho que tudo que eles puderam fazer, por mais que esteja errado, eu tento assim, levantar a auto-estima do menino, para ele não perceber que	(07)- Falando que para outra pessoa o completar a atividade seja pouco importante, mas para a aluna não é. (08)- Explicando que induzir, significa abrir margens. (09)- Querendo que a aluna percebesse que o "ga" era o "g" com "a" e trabalhando o "ga" em relação aos nomes próprios dos alunos. (10)- Achando que o aluno pode fazer de maneira errada, que mesmo assim ela tenta levantar sua auto-estima para ele não

ele não está igual aos outros.(10) Porque a criança que tem dificuldade de aprendizagem, ela percebe que...que ela...assim...tem uma defazagem de conhecimento.(11) Então eu não quero assim, eu enfrento muito esse obstáculo: “eu não sou igual ao meu colega!”.(12)	perceber que não está igual aos outros. (11)-Dizendo que a criança que tem dificuldade de aprendizagem, percebe que tem uma defasagem de conhecimento.
(Pesquisadora)- Como você vê Marta, que o professor pode ajudar a criança a reconhecer a própria deficiência e lidar com ela?	(12)- Enfrentando dificuldades com os alunos, quando eles dizem que não são iguais aos colegas.
(Marta)- Bom..., em primeiro lugar, quando você fala em reconhecer, eu acho que... é você trabalhar com ele como profissional,(13) sendo que é o que eu te falei... eu acho que você deve tratar ele como normal, mas cobrando de forma que ele consiga dar tudo dele.(14) Você sabe que não é igual... mas...eu acho que a primeira coisa é você não ficar com essa coisa na mente, que ele é...deficiente.(15) Porque se a gente colocar que ele é deficiente a gente começa a ter dó.(16) E eu não acho que é bom pros meninos. (17)	(13)- Falando que ajudar o aluno a reconhecer a deficiência, é trabalhar com ele como profissional. (14)- Professora dizendo que deve tratar a criança deficiente como normal, no entanto, cobrando de maneira que ele consiga dar tudo de si. (15)-Sabendo que a criança deficiente não é igual a criança normal, mas não colocando esta “coisa’ na mente, de que ele é deficiente. (16)-Dizendo que se colocarmos a criança como sendo deficiente, começamos a ter dó. (17)-Não concordando que ter dó de crianças deficientes, faça bem para os alunos.
(Pesquisadora)- Voltando em relação as atividades, Marta,sobre a correção.Você falou que uma forma de você lidar com a correção é pedir pra criança escrever no quadro e um colega corrigir.Qual é a importância desse trabalho?	
(Marta)- Porque até eu expliquei pra você que...às vezes nós seres humanos, nós, a gente consegue enxergar o erro do outro e a gente não enxerga o nosso. (18) A coisa mais interessante, a gente faz igual o outro. (19) Então o que quê eu tinha feito com os meninos...que naquela atividade de correção, a gente teria que ter o respeito. (20). Então ali eu chamo, porque, eu dou o ditado primeiramente, depois eu peço pra criança, passa a palavra no quadro,aí eu pergunto,“Tem alguém que quer ajudar a coleguinha?” ai, um levanta e vai ajudar.Aí ele lê junto com o colega e quando está faltando alguma letra, ele vai e corrigir.(21) Isso é que é o normal, não tem constrangimento, eles até pedem pra ir lá na frente... (22).	(18)- Dizendo que conseguimos enxergar o erro do outro e não conseguimos enxergar o nosso. (19)- Avaliando que fazemos iguais os outros. (20)- Trabalhando a noção de respeito na atividade de correção. (21)- Chamando a criança para ir ao quadro para escrever a palavra ditada anteriormente; pedindo que algum colega venha corrigir a palavra escrita por seu colega.
(Pesquisadora)- Então a criança sente a	

correção como um momento de ajuda?Uma ajuda que vem do colega, da palavrinha dele?	
(Marta)- É... porque todo momento, eu sempre trabalho na sala com ajuda, que eu acho que é importante trabalhar com a ajuda do colega.(23) Porque é assim... às vezes eu explico um conteúdo pro colega, mas um amigo que está do lado, a forma que ele explica pro colega, ele passa. (24)	(22)- Tendo como normal o seu procedimento e acreditando que não há nenhum constrangimento por parte das crianças de irem até a frente. (23)- Trabalhando sempre com a ajuda do colega em sala de aula. (24)- Explicando um conteúdo para um aluno e sendo ajudada por um outro aluno em sala; o ajudante consegue passar o conteúdo de uma maneira melhor, que ela mesma.
(Pesquisadora)- E a criança na sua sala...ela tem um momento dela, para fazer a correção de sua própria palavra? Ela poder perceber o erro e reparar ou não...	
(Marta)- Tem. Esse momento, ele é feito individual. Antes de ir pro quadro, eu chamo na mesa pra fazer a correção. Aí, eu peço para ela ler, pra depois fazer a correção; eu risco em baixo da palavra, aí a gente faz a correção do lado.(25) Aí, depois, o segundo momento é o quadro. (26)	(25)- Tendo um momento de correção individual com o aluno e depois fazendo a correção da palavra (que foi riscada em baixo) do lado da mesma. (26)- Esclarecendo que o segundo momento de correção é no quadro.
(Pesquisadora)- São dois momentos de correção: um individual e outro com a ajuda do colega?	
(Marta)- É. Porque quando você faz a correção com o aluno, aí você está fazendo com ele. Ele não fica constrangido, porque depois ali no quadro, é uma coisa tão natural, porque todo mundo sabe que vai passar pela correção da mesa. (27) E o quadro é uma conseqüência. Então, é uma coisa muito natural dos meninos, assim...eles brigam para ir lá na frente. (28) Tem criança que não escreve uma palavra errada, e vai lá na frente para escrever. Eu dito a palavra e ele vai lá na frente escrever.(29)	(27)- Dizendo que o aluno não fica constrangido, quando faz a correção no quadro, pois já havia sido feita a correçãoindividual. (28)- Explicando que os meninos acham uma “coisa” muito natural, ir ao quadro e que eles brigam para irem lá na frente. (29)- Falando que tem aluno que não escreve nenhuma palavra errada, e que vai até a frente para escrever.
(Pesquisadora)- Lá na frente ele escreve a palavra errada, mesmo depois da correção no caderno?	(30)- Dizendo que geralmente, o erro maior é a de menino que é silábico-alfabético, de omissão de palavras e de letras.

(Marta)- Não. Aqueles que...quando a gente faz correção, não escreve no quadro. Aí a gente dita outra palavra, ele faz outra palavra. Geralmente, o erro maior é de menino que é...silábico alfabético...é a omissão de palavras, de letras.(30). Nosso pensamento, ele é mais rápido que a nossa escrita. Então, ele acha que escreveu a palavra e na verdade, está faltando sílaba.(31) O erro maior dos meninos é esse. E o problema da linguagem, que é o reforço de palavras: "tumate", são vícios de linguagem. Mas como você vai trabalhar, a gente fica assim, às vezes, eu falo assim: Ah, às vezes, escrever...a gente escreve de uma forma e falar é de outra. Mas não que esteja errado, porque é o nosso dia a dia. (32).	(31)- Esclarecendo que o pensamento é mais rápido do que a escrita, por isso o aluno acha que escreveu a palavra e na verdade está faltando sílaba. (32)- Professora dizendo que as pessoas escrevem de uma forma e falam de outra; o que caracteriza nosso dia-a-dia.
(Pesquisadora)-Outra questão, Marta...é que você costuma muito chamar a atenção dos meninos em relação à postura corporal. Como você vê a relação entre a postura corporal e a aprendizagem? Como você vê esta relação?	(33)- Dizendo que o professor da sexta-série não se preocupa com a caligrafia da criança.
(Marta)- Ah! Isso eu brigo até com os meninos em casa, Valéria. Porque às vezes, eu falo por exemplo: Falo até com menino que está na sexta-série, onde o professor não preocupa com a criança ao escrever.(33) Como que você vai escrever, se você está deitado em cima da mesa? Como que você vai escrever, se seu pé está...você não senta, o pé fica em baixo. Faz a sua experiência de você escrever com o corpo assim...bem tortinho ou então deitado. Não dá para escrever.(34). Então, como você quer cobrar que a criança tenha uma boa caligrafia, se você não dá oportunidade para ela perceber, que a postura é importante. (35) Eu não sei se eu estou certa, mas eu queria que o professor dos meus meninos fizesse isso.(36)	. (34)-Relacionando a postura com a capacidade de aprender a escrita de uma melhor maneira. (35)-Mostrando a incoerência de se cobrar da criança uma boa caligrafia, sendo que não foi dada a ela, a oportunidade de perceber importância da postura no ato de escrever. (36)- Estando incerta sobre o seu comportamento de querer que o professor dos seus filhos agissem da mesma forma que ela em sala de aula.
(Pesquisadora)-Outra questão, é sobre o banheiro. O famoso: "Tia, eu posso ir ao banheiro?".Você chamou a atenção da Carla, quando ela foi ao banheiro. Você disse à Carla: "Cuidado para você não molhar, se não sua avó vem reclamar'...". Como é essa relação com a Carla, em virtude da interferência da avó?	(37)-Dizendo que a Carla é uma criança

	difícil de lidar.
(Marta)-Porque a Carla, é um tipo de criança que você não pode falar nada com ela.(37) Então é assim...qualquer coisa que acontece lá no banheiro, que ela molha a cabeça, então ela tem a avó e a bisavó. Aí a avó dela vem, fala comigo, que eu não estou olhando a Carla, que quando a Carla vai ao banheiro, eu deveria falar: "Carla, não molha a cabecinha, Carla, não fica andando na escola. Então, é complicado.(38) E toda às vezes, é muito raro, muito raro mesmo, quando a Marli ...Mais aí, não me traz a Carla. Que a Carla está escorregando na roupa. E eu tenho medo dela cair, porque você sabe, né? Se acontecer qualquer coisa com a criança dentro da escola, a responsabilidade é sua.(39) Então, eu não quero que me chame a atenção, de uma coisa que eu não fiz, que eu não sou culpada. (40)	(38)- Falando que a avó de Carla, lhe diz o que falar com a neta, para que ela não se molhe no banheiro; sentindo dificuldade em lidar com esta situação. (39)-Sentindo medo em relação à Carla, pois se acontecer algo com ela na escola, a responsabilidade será da professora. (40)- Não querendo ser chamada a atenção, por algo que não tem culpa.
(Pesquisadora)-È...sobre a questão do tempo do banheiro, né, você falou: "Carla, você ficou dez minutos..." Algumas crianças questionaram: "Qual é o tempo que pode ficar no banheiro?" Você disse: "No máximo, uns cinco minutos. Como você vê isso?".	(41)- Se preocupando com crianças de sete anos, junto com crianças de oito, nove e dez anos no banheiro; e por isso não deixando ficar mais do que cinco minutos no banheiro.
(Marta)- Porque aqui na escola...porque é cinco minutos. Porque, geralmente, a gente sabe, que quando sai de uma sala, sai uma criança...Mas nós temos o quê? Nós temos nove salas aqui. Então, eu me preocupo muito com criança de sete anos, junto com criança de oito, nove, dez anos.(41) Então, a gente tem aquela preocupação de mãe.(42) Por exemplo, o horário de ir ao banheiro, cinco minutos, dá para você urinar, lavar a mãozinha e tomar água.(43) Então, quase sempre, eu tenho medo de ter algum menino maior lá no banheiro, com os meninos. A minha sinceridade é essa, não é mais nada a respeito da demora deles. E sim de ter aqui na nossa escola...nós temos meninos até de quinze, dezesseis anos. Então, eu não acho, eu não queria que meus filhos estivessem no banheiro, com uma criança de dezesseis, dezessete anos...(44) Não é que as pessoas são perversas, mas o que eu posso	(42)- Tendo preocupação de mãe com os alunos. (43)-Explicando que o tempo de cinco minutos no banheiro, é suficiente para urinar, lavar a mãozinha e tomar água. (44)-Não querendo que os filhos estivessem no banheiro com meninos mais velhos. (45)-Não acusando as pessoas de perversão, mas se sentindo incomodada com a presença de crianças mais velhas junto com as mais

fazer para que não se agrupe uma criança de sete, com a de catorze. Eu faço isso mesmo. (45).	novas.
(Pesquisadora)- Marta, em relação às atividades desenvolvidas em sala. Quando você vai ao quadro, e pergunta para os alunos, como que escreve a sílaba "ga", e ao mesmo tempo em que você faz essa pergunta, você escreve...Como que é isso?	(46)-Achando que alguns de seus comportamentos em sala de aula, são inconscientes.
(Marta)- Acho que é até inconsciente.(46) Porque eu já trabalhei o "ga" de Gabriel, com uma estorinha que eu trouxe, um anjinho com alguns fantoches. (47) Então, no início do ano, eu trabalhei com o Gabriel, que era um menininho. Contei a estorinha, que ele vivia lá no céu. O Gabriel não gostava dos coleguinhas, ele batia.(48) Então, já tinha trabalhado com o "ga". Aí, é como se fosse um reforço do "ga".(49)	(47) Trabalhando com estórias em sala de aula. (48)- Contando a estória do Gabriel (49)-Esclarecendo que a sílaba "ga", já havia sido vista na estória do Gabriel.
Quando eu preciso abrir o caderno, eu falo assim: "É o caderninho da dobradura do cavalo, que eles têm, e o anjinho que é o Gabriel, que é um anjinho...". Depois se você quizer, eu posso te mostrar. (Pesquisadora)- Quero.	(50)-Fazendo a capa dos cadernos com dobraduras. (51)-Explicando sobre a estória do anjo Gabriel.
(Marta)- É um anjinho. São círculos. Eu dividi os círculos ao meio, nós fizemos a capa do nosso caderno. Porque eu não faço capa de caderno. Eu mostro dobraduras, porque a gente já pega o caderninho com dobraduras. (50)	(52)-Utilizando a estória do anjo Gabriel para ensinar valores morais, como por exemplo, o respeito pelo ser humano
(Pesquisadora)- E como é a estória do anjo Gabriel?	(53)-Relatando um fato onde um professor pegou um brinquedo de um aluno, e o mesmo queria de volta na sua aula.
(Marta)- O anjo Gabriel, ele saiu lá do céu. Ele foi mandado embora, porque não respeitava ninguém. Só que aí ele vai perceber que no mundo, quando ele desce aqui no mundo, ele percebe que todas as pessoas têm direitos e deveres.(51) É uma coisa de fundo moral, que a gente trabalha, que eu tento trabalhar, com os	(54)-Alunos tendo um comportamento diferente, quando há alguém na sala. (55)-Não entregando o carrinho para o aluno, para não interferir na ordem do outro professor.

meninos, de forma a respeitar o outro como ser humano.(52) Aconteceu um fato: o professor de educação física tomou um carrinho de um aluno. Na minha aula, ele queria pegar o carrinho no armário. Então o que eu lhe falei: que eu não ia liberar o carrinho para ele. Só que quando chega gente de fora da sala, é uma oportunidade que ele tem de pegar. Não é minha aula? Foi o professor que pegou? Então ele vai devolver para a mãe da criança. Porque eu não sou contra tomar brinquedo de menino, então se o professor pegou, ele vai retirar na sexta-feira, que é a entrega de material e vai entregar.(53) Só que como você estava na sala, então foi uma oportunidade de ir lá perto do armário para pegar o carrinho.(54) Mas aí teve que voltar, porque eu não ia entregar o carrinho, porque aí eu ia passar em cima do outro professor. (55)	(56)-Acreditando que o professor deve responder para os alunos e também ajudá-los a encontrar as respostas. (57)-Trabalhando muito e montando com os meninos um estojo de letras e de sílabas. (58)-Tendo confiança em deixar, se for preciso, os alunos sozinhos na sala, que eles permanecerão quietos. (59)-Alunos tendo a preocupação em não magoar a professora.
(Pesquisadora)- Voltando para o registro, sobre as palavras morcego e cegonha que tem o "ga".Você contou isso para os meninos. Como você faz? Você acha importante dar uma resposta, ou em alguns momentos esperar que a criança descubra essa resposta?	(60)-Acreditando que os alunos gostam muito dela. (61)-Alunos avisando à professora, quando não podem faltar.
(Marta)-Isso foi tão espontâneo, por exemplo, o "go"...a cegonha tem o "go". A outra foi assim, com a atividade a coisa foi natural, nem pensando...	(62)-Valorizando a freqüência dos alunos. (63)-Justificando, geralmente, a sua falta para os alunos.
(Pesquisadora)-Em relação a atuação do professor, como você acredita que facilita a aprendizagem da criança: o professor ajudar a pensar ou ele responder? Como é que é?	(64)- Cobrando as "visitas" dos alunos e não podendo faltar por faltar. (65)-Tendo justificativas para as suas faltas.
(Marta)-No momento, você faz as duas coisas; você responde, você propicia condições para os meninos é...pensar em atividades.(56) Eu trabalho muito...eu montei com os meninos um estojo de letras e sílabas, para a gente montar.(57) Então, o dia que eles voltarem, isso aqui já está tudo trabalhado. É aquilo que eu te falei. Tudo em cima do processo Emília	(66)-Não considerando certo cobrar dos alunos, caso não dê a resposta correta para eles. (67)-Dizendo que a professora é modelo para os alunos.

Ferreiro.	
(Pesquisadora)- Sobre a disciplina , Marta, quando a professora de Literatura foi falar sobre o Paulo com você, você disse aos meninos: “Olha, vocês vão ficar quietos? Eu posso confiar? E os meninos responderam:” Pode.”O que tinha a ver esse questionamento naquele momento?”.	(68)-Corrigindo a palavra boneca, através da soletração e dizendo que o aluno não ficou constrangido com a correção. (69)-Sendo necessário fazer a correção, para não deixar passar palavras erradas para os alunos.
(Marta)-Porque quando a gente limita, a gente fala: “Olha Edna, eu posso confiar neles, eu posso sair que eles não vão fazer nada”.	(70)-Dizendo que os alunos não podem copiar a palavra do colega e que mesmo que a palavra escolhida esteja errada, é preciso procurar uma palavra diferente.
(Pesquisadora)-Já é combinado?	(71)- Esclarecendo que o Leandro tem problema, sendo repetente há três anos.
(Marta)- Já é combinado. Então, eles não saem entendeu. Eu posso sair da sala, por exemplo, se eu puder ir lá em baixo. Se eu sair, eu tenho certeza que eles vão ficar quietinhos na sala. (58)	(72)-Relacionando a repetência de Leandro com a ansiedade da mãe e afirmando que somente este ano, o aluno começou a aprender a ler.
(Pesquisadora)- Eles nunca te desapontaram?	
(Marta)-Não. Porque eles têm essa preocupação de por exemplo, não me magoar.(59) Porque pode ser impressão minha, mas eu acho que os meninos gostam muito de mim.(60) Eu posso estar enganada, mas eu acho por esta atitude deles. Tem aluno que, às vezes, está doente, mas, quer dizer, que à tarde,vem me avisar.(61) O pessoal doente... porque eu noto muita a freqüência deles.(62) Porque, às vezes, quando eu falto, eu falo assim: “Olha! A tia faltou porque ela teve que levar o menino dela no médico. Aí, não tinha outro horário. Eu geralmente, justifico a minha falta”. (63)	(73)-Alunos tendo que fazer pergunta em grupo e não individual para a professora. (74)-Carla tendo que se comportar igualzinho aos outros e não podendo receber da professora um comportamento diferente dos demais. (75)-Carla sendo vista pela família como uma coitada e batendo na professora.
(Pesquisadora)- Você dá importância pra eles na relação e cobra isso,né?	(76)-Atitudes de Carla sendo justificadas pela sua família.

(Marta)-Se eu cobro a visita deles na escola, porque que eu vou faltar por faltar, não.(64) Se eu faltei é porque eu tive uma justificativa, e essa justificativa fazia necessária a minha falta.(65) Como que eu vou cobrar de alguém se eu não dou a resposta correta pra eles.(66).A gente é o modelo pros meninos. (67)	(77)-Professora conseguindo que a aluna permanecesse em sala de aula, pois antes a mesma nem pedia permissão para sair. (78)-A avó de Carla relatando que a menina fora abandonada pelos pais, e devido a isso deveria ser criada de maneira liberal.
(Pesquisadora)-Voltando a sala de aula, outra vez, sobre a atividade. Quando Paulo fala a palavra **boneca**, você pergunta aos alunos: "A palavra boneca têm três sílabas?" A grande maioria da sala responde que sim. Um aluno responde que não. Como você costuma trabalhar com a resposta errada?	
(Marta)-A gente vai soletrar a sílaba. A gente soletrou a sílaba: bo-ne-ca. Quantas sílabas têm? A gente soletra para verificar. É tanto, que ele não ficou constrangido.(68) Eu corrijo porque eu não posso deixar passar boneca, com duas sílabas.(69) Teve hora que ele repetiu a palavra e tinha que falar outra, porque não vale a mesma palavra. Porque assim, você está copiando do seu colega. E não é para você copiar, por mais que esteja errada a resposta, você tem que procurar uma. (70)	(79)-Professora acreditando que o atraso de Camila, se deve a falta de disciplina e não a dificuldade de aprendizagem.
(Pesquisadora)-Esse aluno que respondeu que a palavra boneca não tinha três sílabas, ele falou que tinha quantas sílabas?	(80)-A aluna Carla não respeitando os colegas e ofendendo a aluna Laura, pelo fato dela ser negra.
(Marta)- Foi o Leandro que falou. O Leandro falou que tinha duas. Foi o Leandro. O Leandro tem problema assim, que ele quase não falava, agora ele já fala. Ele ficava quietinho na sala. Ele é um aluno repetente, tem três anos.(71) Eu acho a mãe dele ansiosa, a mãe dele oprime muito ele. Já tem três anos...e esse ano que ele começou a aprender a ler. (72)	(81)-Mãe da Laura dizendo que iria chamar o balance. (82) Professora avaliando o seu sentimento em relação à Carla e querendo que ela seja igualzinho aos outros alunos. (83) Professora explicando que não é porque a aluna Carla, não tem pai e não tem mãe, que ela pode ter determinadas atitudes.
(Pesquisadora)- Bom Marta, em relação à	(84) Carla tendo uma avó que cuida dela, por

Carla, tem uma questão aqui para a gente trabalhar. Ela te fez uma pergunta e você pediu para ela voltar e sentar. Como você vê a sua relação com a Carla?	isso não está abandonada sem família. (85) Professora salientando que o fato da Carla ter alguém que cuida dela , é motivo de agradecimento e não de revolta.
(Marta)-Porque. Eu já cansei de pedir para os meninos, que quando vai fazer pergunta, a gente tem que aprender a perguntar no grupo e não individual para mim.(73) Ela tem que fazer igualzinho aos outros. Ela tem que ser igualzinha aos outros, porque eu não posso, porque a Carla está acostumada...a abrir precedente.	(86) O aluno Paulo escrevendo como um adulto, pois a avó falou que a letra dele é de adulto. (87) Professora tendo muito carinho com Paulo.
(Pesquisadora)-Como?	
(Marta)-Tudo. A Carla é...ela é vista pela família dela, como uma criança coitada. Ela batia demais em mim.(75) Tudo tem uma justificativa para a atitude dela.(76) Agora que eu consegui que ela permanecesse na sala; ela andava, ela, às vezes, nem pedia permissão para sair. Ela falava assim: "Vou tomar água, e abria a porta e saia.(77) Agora eu vou atrás dela? Eu não posso sair. Ela já conversava com a avó e a avó falava assim, que a mãe abandonou e então ela não tem limite. A avó justifica que por ela não ter mãe e nem pai, ela tem que ser liberada". (78)	(88) Avó de Paulo trabalhando na escola. (89) Professora relatando que Paulo é indisciplinado com a maioria das professoras; menos com ela, pois ela consegue "levá-lo". (90) O aluno Paulo dando muita importância para o ato de crescer e se tornar um adulto. (91) Professora achando que o ato de crescer vai resolver a vida de Paulo. (92) Paulo admirando tudo que se refere ao mundo adulto.
(Pesquisadora)-E a parte cognitiva Marta, de aprendizagem...ela tem alguma deficiência?	(93) Paulo tendo a letra como a de um adulto. (94) Paulo idolatrando os adultos em geral.
(Marta)-Não. O problema dela é que ela está com nove anos e está na primeira série. Mas eu creio que ela está atrasada por causa da disciplina dela.(79) Ela não tem um pingo de disciplina. Ela faz a tarefa dela, faz a letra de qualquer jeito. Para terminar, ela não sabe muito respeitar, ela já melhorou bastante. Ela não é de respeitar. Tem que tirar essa dificuldade com ela, então tudo que eu falava com ela...teve um dia que a avó dela entrou na sala para reclamar. Por que? A Laura, a menina negra na sala; ela bateu na Laura e agrediu a Laura, falou que "ela era negra e não chorava"	(95) Professora achando Paulo muito consciente, não tendo característica de uma criança de sete anos. (96) Achando que a vida está cobrando muito de Paulo. (97) Achando que Paulo vai amadurecer rápido, porque a família dele é muito carente.

(80) (Pesquisadora)-Não chorava? (Marta)- Não chorava...não sei a expressão. Aí a mãe da Laura veio e falou que ia chamar o balancê.(81) E ia pegar aquela menina lá na porta, aí queria conversar com a menina. Então, às vezes, ela fala e a fala dela ofende muito os colegas. A Carla é uma menina que não tem limite para nada, nada, nada. Não é nem que eu não gosto dela. Eu gosto dela, não é assim, só por eu danar com ela. Mas eu quero, que ela seja igualzinho aos outros(82) Porque se eu não tenho mãe e não tenho pai, não justifica essas atitudes.(83) Mas eu tenho uma avó que cuida de mim. Porque ela poderia estar em algum lugar aí, que não fosse a família dela.(84) Então, se tem alguém que pegou ela para criar, então ela deveria agradecer a Deus, e não ser uma pessoa revoltada. (85) (Pesquisadora)-Em relação ao Paulo, ele me disse que eu escrevo muito rápido. Como você acredita que são as hipóteses do Paulo para escrever? (Marta)-É.Porque o Paulo, ele escreve que nem um adulto. A avó dele colocou na cabeça dele, que a letra dele é de adulto.(86) A gente tem um carinho muito grande com o Paulo. Ele é uma criança que não tem mãe, não tem pai..(87) .Criado com quem? Com a avó. A avó dele trabalha aqui na escola,(88) então ele é muito indisciplinado com as outras professoras. Comigo não, comigo eu consigo levá-lo.(89) E para ele este ato de crescer, ser adulto, é muito importante para ele.(90) Acho que este ato, vai resolver a vida dele, quando adulto. (91) Tudo que é adulto, ele admira. Tudo o que é de adulto.(92) A letra dele é igualzinha a de adulto.(93) Ele sabe escrever. Porque você já é adulto, você tem uma postura...ele idolatra um adulto. (94)	(98) Pessoal da escola não entendendo Paulo, segundo a professora. (99) Paulo em aulas especializadas sendo rotulado como um aluno indisciplinado. (100) Não sabendo porque todo mundo reclama do Paulo. (101) Não vendo o Paulo negativamente, como as demais pessoas o vêem. (102) Respeitando o modo de ser de Paulo. (103) A conversa de Paulo sendo um problema. (104) Paulo dizendo o que considera errado no comportamento dos professores. (105) Paulo sendo uma criança sincera. (106) Paulo comparando as atitudes da professora Marta com as atitudes de outros professores. (107) Relatando que nas aulas especializadas, metade dos alunos ficam de castigo. (108) Relatando que o professor, às vezes, grita com o aluno, chegando a balançar o seu ombro.

(Pesquisadora)- E a parte de criança dele, onde fica?	(109) Aluno falando que o comportamento do professor está errado.
(Marta)- Ah! Eu não sei...ele é assim...eu acho que ele é muito consciente. Eu acho ele muito consciente mesmo. Ele não tem característica de menino de sete anos.(95) Eu acho que a vida está cobrando muito dele.(96) Vai amadurecer muito rápido, porque a família dele é muito carente. (97)	(110) Professora dizendo aos alunos que o ato de balançá-los pelos ombros está errado. (111) Reclamando com os alunos. (112) Achando uma violência o professor balançar os alunos e dizendo isto a eles.
(Pesquisadora) Pegando um gancho no que você falou, você disse: Olha, o Paulo com a maioria dos professores ele é indisciplinado, comigo não. Como você vê a relação do professor modificando o comportamento da criança? Por que com você ele não dá trabalho?Que característica que esta relação tem, que produz um resultado diferente tanto no comportamento quanto na aprendizagem?	(113) Tentando não agredir verbalmente os alunos. (114) Alunos conversando com a professora e tendo liberdade com ela. (115) Tendo um relacionamento de confiança com os alunos.
(Marta) Porque parece que o pessoal daqui, não entende o Paulo. (98) O Paulo em aulas especializadas ele é rotulado como um aluno indisciplinado.(99) E eu não sei porque. Mas todo mundo, chegou na sala...todo mundo me reclama do Paulo.(100) Só que eu não vejo o Paulo mal educado, não vejo o Paulo como alguém que não faz nada. Eu não vejo nada que o pessoal fala do Paulo. (101)	(116) Percebendo que tem erros mas que tenta sempre fazer o melhor.
(Pesquisadora) Então é o seu olhar em relação ao Paulo...você não rotula o Paulo. Você cria oportunidades para o Paulo agir diferente?	(117) Fazendo o máximo para os alunos para que eles possam lembrar dela como uma pessoa que gostava deles.
(Marta) Não. Eu acho que eu respeito o Paulo do jeito que ele é.(102) O problema do Paulo é que ele é uma criança que conversa.(103) E se ele acha que a conduta da gente está errada, ele fala.(104) Ele é sincero com a gente.(105) O maior problema dele é que ele compara as minhas atitudes com a dos outros	

professores.(106) Muitas vezes, ele compara. E outra...semana passada, semana passada, ele e a maioria da turma, tinha exatamente doze alunos de castigo. E é toda sexta-feira nas aulas especializadas, que é educação física, educação artística, literatura e vídeo. A metade da sala está de castigo.(107) E ontem aconteceu esse problema na sala. (Pesquisadora) E ele compara que tipo de comportamento seu Marta, com os de outros professores? (Marta) Em relação a respeito. Que, às vezes, o professor vai falar com ele, aí grita com ele, ou então chega a balançar ele pelo ombro.(108) Aí ele fala assim, que isso é errado.(109) Porque eu falei para eles que a gente não tem que aceitar professor balançar não.(110) Eu reclamo, reclamo sim, tem que danar, tem que danar.(111) Mas eu acho uma violência muito grande, eu pegar no seu braço e te balançar. Eu já falei para os meninos que a gente não tem que aceitar professor balançar a gente. (112) (Pesquisadora) E a agressão verbal, Marta, que às vezes, você não agride fisicamente, mas agride com palavras...o que significa este tipo de agressão para você? (Marta) Eu sempre tento pensar, falar com os meninos de forma a não agredir.(113) É tanto que eu sempre uso na sala: faça o favor, faz isso; para que? Para não agredir. Porque, às vezes, eu chamo a atenção dos meninos, passa naquele momento, mas depois eles estão do meu lado. Porque eu não vejo assim, como uma criança rebelde. Portanto na sala, eles conversam comigo, eles tem a liberdade de pegar minha bolsinha, abrir minha bolsa, devolver...eu não tenho aquela coisa de esconder as coisas dos meninos. (114) Sabe aquela confiança, aquela coisa que faz parte do nosso relacionamento?(115) Você pega um lápis, uma coisa assim, eles devolvem e você	(118) Percebendo que algumas atitudes de sua professora não foram corretas. (119) Sentindo saudades de sua professora da primeira série.

não precisa pedir. (Pesquisadora) Você gostaria de falar alguma coisa a mais? Dentro do que a gente fez a reflexão, ou mesmo algum item do registro? (Marta) Não. Não tenho nada a colocar não. Assim...aquela situação, às vezes,a gente vê a vida da gente de um ângulo. Eu sei que a gente tem muito erro, muita falha, mas a gente tenta, tenta sim.(116) Eu tento fazer o máximo para os meninos, porque eu tenho o prazer de que daqui dez anos, se eles lembrarem da minha pessoa, lembrar que eu passei, por mais chata que eu fui....Se eu tivesse sido há dez anos atrás, mas pelo menos eu gostava deles. (117) (Pesquisadora) Lembrou da sua professora? (Marta) É. Mas, eu acho que tem que ser assim. Eu já te falei que era assim. Por mais que ela tivesse a atitude dela, alguma coisa errada, alguma forma, alguma conduta, (118) mas...eu tenho saudade dela. (119) (Pesquisadora) Obrigada, Marta.	

Segunda Entrevista Reflexiva
Sala da professora Alice

(Pesquisadora)-Alice, o que você achou do registro de observação?	(01) Achando interessante o quanto um registro promove reflexões sobre as próprias atitudes.
(Alice)-Bom,assim...é interessante o quanto que um registro,ele faz assim, a gente refletir um pouco mais sobre nossas ações,(01) às vezes até impulsivas que a gente tem na sala, né?(02) Não só na nossa vivência, principalmente na sala de aula. Achei interessante lá..., um pedacinho que fala sobre a Joana, que a Joana disse assim: "Eu faço tudo errado".(03) Mais assim que eu constatei, foi o seguinte, que ela gosta, como você, ela é uma pessoa nova na sala (04) né, digamos assim, ela falou assim, essa mulher não perguntou o que eu estou fazendo, é muito dela isso, né.(05) Eu faço tudo errado. Qual o objetivo dela com isso? Ela queria que você perguntasse pra ela. Que você perguntasse para ela, o que era aquilo que ela estava fazendo.(06) Por que você faz tudo errado? Ela gosta muito assim de chamar atenção,(07) para este tipo de coisa. Oh! Olha para mim, estou fazendo isso...pra isso...sabe? Tudo isso...Então como ela falou, balbuciou baixinho e você não perguntou...ela ficou balbuciando para ver se você, perguntava, questionava alguma coisa.(08)	(02) Percebendo atitudes impulsivas em sala de aula. (03) Achando interessante quando a Joana fala que sempre *faz tudo errado*. (04) Joana sendo uma aluna novata. (05) Joana "falando" que a pesquisadora não havia perguntado sobre o que ela estava fazendo. (06) Professora acreditando que Joana havia dito que fazia tudo errado, para receber atenção da pesquisadora.
(Pesquisadora)-Interessante...porque a minha postura é só de registro... (Alice)-É. (Pesquisadora)-Então não pode ter nem intervenção. (Alice)-É.	(07) Joana gostando muito de chamar a atenção.
(Pesquisadora)-Muitas vezes, eu respondo para não deixar a criança sem resposta..., para dar uma continuidade, mas infelizmente entre aspas, a questão é só descrever, sem colocar dado de valor e intervir. É diferente se eu estivesse lá, numa	(08) Professora dizendo que o fato de Joana continuar balbuciando baixinho, era para conseguir a atenção da pesquisadora. (09) Professora dizendo que os alunos vêem a pesquisadora como alguém que faz parte

outra postura, como psicóloga, aí sim entraria junto.	da escola.
(Alice)- É...e seria interessante, que eles já vêem em você...como uma pessoa que faz parte da Escola.	
(Pesquisadora)-Olha, só!	(10) Dizendo que os alunos não acham que a atividade da pesquisadora é apenas fazer o registro de observação.
(Alice)-Entendeu? Então aquilo para eles, se você está ali, você não está só fazendo algum registro seu, particular.(10) Eles falam:uai, hoje não é dia da Valéria está na sala? (11)	
(Pesquisadora)-Já cobram?	(11) Alunos sentindo falta da pesquisadora.
(Alice)- Já cobram..., quer dizer, a Valéria faz parte da Escola, não é? Então você viu que é assim, a coisa vai acontecendo, né? Coisa que eu acho interessante isso aqui, depois da gente, ela estava afim que a Valéria perguntasse, questionasse, porque segundo ela, *ela sempre erra tudo.* (12)	(12) Professora dizendo que a aluna Joana ao dizer que *sempre erra tudo,* gostaria que a pesquisadora perguntasse sobre o que ela estava fazendo.
(Pesquisadora)-Você conversou isso com ela?	
(Alice)- Conversei. Ah!ela falou: "não, eu erro tudo mesmo". Eu falei: "não, você não erra tudo. Nós estamos aprendendo, né?".(13)	(13) Professora conversando com Joana e dizendo que ela *não erra tudo, que ela está aprendendo.*
(Pesquisadora)- Ela está em um momento crítico, perdendo a visão. A auto-estima baixa...então é como se ela tivesse só o negativo para oferecer, e não tem.	
(Alice)-Só! E o que a gente assim, está achando muita dificuldade, Valéria, é que ela tem a rejeição, como nós já conversamos, com a professora do Braile à tarde.(14) Então isso já tem assim, uma negatividade.	(14) Joana tendo muita rejeição da professora do Braille.
(Pesquisadora)- Pelo Braile...	
(Alice)- Aí, já dificulta tudo.	
(Pesquisadora)- Aceitar a professora do	

Braile, é aceitar o Braile e aceitar a cegueira. (Alice)- Tudo. (Pesquisadora)- Então aceitar a cegueira neste momento está sendo muito doloroso. (Alice)- Eu acho muito difícil. Essa é uma fase que, assim, ela está precisando muito da gente, como pessoa, não só enquanto professora. (15) (Pesquisadora)-Vai precisar de uma intervenção mesmo. Psicológica. (Alice)- Precisa. (Pesquisadora)-Para ajudar nesta passagem. (Alice)-Precisa. (Pesquisadora)- Uma criança perder a visão, ainda ter que adequar a um outro material, uma outra realidade... (Alice)- Tudo novo, né? Outra coisa interessante, também assim, ah!, o que está me trazendo um pouquinho de dificuldade, ter que ver nas minhas reuniões pedagógicas, assim a maneira que a minha monitora está comportando, né?(16) Fala muito assim...que ela é grosseira né? Fala muito grosseiro, muito alto, num momento errado.(17) Tudo bem, concordo que tem momentos que você tem que alterar a voz um pouquinho, para chamar atenção, depois você tem que diminuir aos poucos, dependendo do momento.(18) E a respeito da omissão, de não arrumar o título no quadro. O que é isto? (Pesquisadora)- Você está falando sobre o comportamento da monitora, né, Alice? (Alice)- No momento que eu tive que sair da sala para uma reunião, eu pedi para a monitora que continuasse da metade pro fim, de um texto que nós estávamos	(15) Professora dizendo que Joana por causa de estar perdendo a visão, está precisando dela como pessoa e não somente enquanto professora. (16) Achando difícil o comportamento da sua monitora e levando esta questão para as reuniões pedagógicas. (17) Monitora sendo grosseira com os alunos e falando muito alto em momentos errados. (18) Achando que em alguns momentos precisa-se elevar a voz um pouquinho e depois ir diminuindo aos poucos.

trabalhando, né?(19) Expliquei onde e mostrei.(20) Em seguida, ela passou para um texto novo, que não era para estar sendo passado no quadro. (21) (Pesquisadora)- Sem terminar o antigo? (Alice)- Sem terminar o antigo. Isso depois de duas explicações do que era para fazer.(22) Sabe, mostra assim, que seja um pouco de falta de interesse.(23) Bastava olhar no caderno do aluno, mesmo se estivesse esquecido, você já veria onde teria parado, né?(24) Aí o que aconteceu? Como está no nosso registro, e o título estava errado.(25) Ela viu no final que estava errado. Corrigiu escondido sem passar isso para o aluno corrigir no seu caderno.(26) Quer dizer, e continuou errado no caderno dos meninos,(27) para ela bastou arrumar, tudo bem. (Pesquisadora)-Apagar? (Alice)- Apagar. Quer dizer, omitiu um fato muito importante, porquê? Se os alunos erram, porque o professor não pode errar?(28) Todos nós erramos, certo?(29) Então isso que ela deveria estar aproveitando, para trabalhar com os alunos, para mostrar que ela também erra. (30) (Pesquisadora)- E reparar o erro? (Alice)- E reparar o erro, porque não? Quer dizer que o erro continuou com ela, continuou no caderno...(31) e não houve oportunidade dela estar mostrando enquanto pessoa, enquanto professora, o erro que nós cometemos. (32) (Pesquisadora)-O objetivo de passar o texto, Alice, foi a cópia do texto? (Alice)- Não só a cópia. Por quê?	(19) Explicando que quando teve que se ausentar da sala de aula, pediu a monitora que continuasse a escrever um texto que tinha sido escrito a metade. (20) Explicando para a professora aonde havia parado e mostrando o texto para ela. (21) Monitora mudando o texto a ser passado aos alunos e desconsiderando a orientação da professora. (22) Professora tendo explicado duas vezes, o que era para ser feito. (23) Acreditando que o comportamento da monitora seja resultado da *falta de interesse* da mesma. (24) Bastando que a monitora olhasse o caderno do aluno para saber onde havia parado. (25) Monitora não corrigindo o título no quadro. (26) Monitora corrigindo sem comentar com os alunos. (27) Não havendo correção no caderno dos alunos. (28) Professora afirmando que se os alunos erram a professora também pode errar. (29) Esclarecendo que todos nós somos passíveis de erros. (30) Professora dizendo que a monitora deveria aproveitar o *erro cometido* para trabalhar com os alunos, e mostrar que ela também erra. (31) Explicando que o erro permaneceu com a monitora e no caderno dos alunos; pois não houve correção. (32) Monitora não aproveitando oportunidade de mostrar aos alunos, que todos nós cometemos erros.

(Pesquisadora)- Vocês trabalham antes a estória? Como é que é?	
(Alice)- Isso, é assim. Você viu que o texto fala de quê? De animais.(33) O nosso projeto é os animais.(34) Então esse texto, nós trabalhamos, ele um tanto quanto infantil, mas dá para entender muito bem o que está acontecendo a respeito daqueles animais, daqueles bichinhos.(35) Depois que eles copiam, porque copiam daquele tanto? Por que?(36) No início do ano, eu trazia tudo mimeografado, xerocado, prontinho e colava no caderno.(37) O que estava acontecendo? A letra deles estava muito feia, por quê?(38) Porque vinha tudo muito fácil, muito prontinho, era só fazer a interpretação, responder.(39) Falei, não! Nós vamos trabalhar, até menos conteúdo, mas vamos trabalhar! (40)	(33) Explicando que o texto fala sobre os animais. (34) Desenvolvendo o projeto sobre *Animais* com os alunos. (35) Esclarecendo que o texto é um pouco infantil, mas que permite um entendimento a respeito dos animais. (36) Esclarecendo porque os alunos copiam tanto. (37) Dizendo que no início trazia tudo mimeografado, xerocado e colava no caderno dos alunos.
(Pesquisadora)- A escrita?	(38) Explicando que a letra dos alunos estava ficando muito feia.
(Alice)- Mão...a escrita, caligrafia...	(39) Esclarecendo que como as atividades vinham prontas somente para interpretar e responder, os alunos tinham tudo muito fácil.
(Pesquisadora)- Coordenação, também?	(40) Decidindo trabalhar menos conteúdo, mas trabalhar melhor.
(Alice)- É. Então, se você comparar hoje, o caderno deles, com o caderno do ano passado, do início do ano, a diferença é muito grande.(41) Sabe, é visível a pessoa não precisa nem procurar. Melhorou demais!(42) Segundo, depois nós fazemos um comentário do que eles entenderam,(43) depois, terceiro, fazemos uma leitura.(44)	(41) Comparando o caderno deste ano com o caderno do ano passado, a diferença é muito grande. (42) Sendo visível a melhora dos alunos. (43) Fazendo comentários sobre o que os alunos entenderam.
(Pesquisadora)- Coletiva?	(44) Fazendo, posteriormente, uma leitura coletiva com os alunos.
(Alice)- Coletiva. Eu vou trabalhando o texto com eles, gasta praticamente uma aula para fazer isso.(45) Porque primeiro, eu dou a chance para que eles leiam,(46) porque alguns pedem isso.(47) 'Deixa a gente tentar; "Opa, isso é ótimo! Vamos	(45) Gastando uma aula para fazer a leitura do texto com os alunos. (46) Dando uma chance para que os alunos possam fazer a leitura sozinhos.

tentar.(48) Ah! Mas vai demorar,um aluno diz (49) e eu respondo não tem problema.(50) Vamos demorar, mas vamos descobrir o que está escrito aqui.(51) Então aquele texto, tem N coisas que a gente pode fazer com ele. (52) Nós vamos interpretar N coisas.(53) Nós vamos interpretar. Cada um entende a sua maneira,(54) depois que cada um der a sua opinião, eu pergunto como poderia ter sido o fim?(55) Você daria esse fim?”.	(47) Alguns alunos pedindo para fazer a leitura. (48) Achando ótimo quando o aluno quer tentar. (49) Aluno dizendo que vai demorar muito para o colega ler. (50) Professora respondendo que não tem problema se a leitura for demorada.
(Pesquisadora)- Ótimo.	(51) Mesmo demorando irão descobrir o que está escrito no texto.
(Alice)-É. Sabe, você mudaria esta estória? Mudaria alguns personagens? O que esses personagens, poderiam estar fazendo nesta estória e modificando?(56) Aí eu trabalho o individual.(57) Dê a sua opinião para mudar o final. Você concorda? Você mudaria este final? Tudo isso! Na interpretação escrita, cada um pode dar sua opinião também.(58)	(52) Acreditando que existem muitas formas de se trabalhar com um único texto; não somente a leitura do mesmo. (53) Interpretando muitas coisas a partir do texto. (54) Afirmando que cada aluno tem uma forma de interpretar.
(Pesquisadora)- E como que você vê, quando parte do aluno a vontade de tentar?	(55) Questionando, após cada um dar a sua opinião, sobre a possibilidade de se modificar o final da estória.
(Alice)- Como a turma toda está agora, praticamente, né? Olha...eu estou assim deprimida por um lado. Pela Stela, pela Stela.(59) Porque ela é uma menina que tem potencial pra estar lendo já.(60) Ela vê as irmãs mais novas que estão lendo...ela não, ela é a mais velha.(61) Aí.. o.que acontece...	(56) Questionando os alunos sobre a possibilidade de se modificar os personagens, seus comportamentos e o final da estória. (57) Trabalhando individualmente com os alunos.
(Pesquisadora)- A Stela está com que idade?	(58) Trabalhando a mudança na linguagem escrita também.
(Alice)- A Stela já vai fazer o quê? Quinze ou dezesseis anos...acho que dezesseis anos e ela não está conseguindo ler.(62) Ela é uma menina que se pegasse, exemplo, eu não vou faltar...ele estaria lendo rapidinho,(63) como ela começou a ler bem no início do ano.(64) Aí o que acontece...ela vem hoje, aí ela passa dez, quinze dias sem vir...praticamente duas presenças no	(59) Sentindo-se deprimida por causa da aluna Stela. (60) Stela tendo condições de estar lendo e ainda não está. (61) Stela vendo as irmãs mais novas lerem e ela ainda não. (62) Professora achando que Stela já deva

mês...(65) Aí, eu converso, mostro...(66) (Pesquisadora)- Não dá continuidade... (Alice)- Não dá conta, né? Aí eu mostro pra ela, que ela vai conseguir.(67) Só ela ter um pouquinho de freqüência...(68) que vontade ela tem...(69) Acho interessante é isso! Eu não consigo entender...porque...com tanta vontade, ela falta tanto.(70) Porque quando ela vem, ela é tão participativa...(71) dá gosto...dá prazer você ir pro quadro, sentar ao seu lado, ver seu caderno.(72) Até propus para ela, que se ela quisesse mesmo, aos finais de semana, ela poderia estar indo à minha casa.(73) Eu poderia estar com ela umas duas horas, no sábado ou no domingo.(74) (Pesquisadora)- Para ajudar... (Alice)- É. Umas duas vezes à tarde, só com ela sentada. Ela me promete, fala assim: "Nossa...eu vou mesmo. Ela não aparece...(75) parece que quando ela sai da escola, morre lá fora aquele desejo, aquela vontade.(76) Acho que é por aí, que a gente a perde".(77) (Pesquisadora)- Ela não aproveita as oportunidades... (Alice)- É, e com isso eu já pedi ajuda para o serviço social, já fui atrás, falei (78) com ...e até agora, eu estou achando um pouco, muito vago.(79) E ela tem potencial, e assim, o que a gente frustra, é...é...isso.(80) A pessoa ter tanto desejo...de repente, isso some tudo.(81) Por quê, né? Agora, se você ver a Elaine, com tanta vontade, insistindo, você vê que está saindo...né?(82) Você vê a Mirlene lendo...(83) (Pesquisadora)- A Mirlene já está lendo? (Alice)- Está lendo...Você a vê, hoje, por exemplo: eu dei livros, deixei à vontade.(84) Escolha o livro que você quiser...(85) você quer de animais? Temos aqui, nós temos de animais no nosso	estar com quinze ou dezesseis anos e ainda não está conseguindo ler. (63) Dizendo que se Stela não faltasse, já teria aprendido a ler. (64) Stela começando a ler bem no início do ano. (65) Stela tendo somente duas presenças durante o mês. (66) Professora conversando com Stela. (67) Mostrando para a Stela que ela irá conseguir. (68) A aluna precisando ser freqüente. (69) Stela apresentando vontade em aprender. (70) Achando interessante porque Stela tendo vontade em aprender, falta tanto. (71) Stela sendo bastante participativa quando vem às aulas. (72) Professora sentindo prazer em sentar ao lado de Stela, ver seu caderno. (73) Dispondo-se a auxiliar Stela aos finais de semana em sua casa. (74) Podendo auxiliar a aluna aos sábados ou domingos durante aproximadamente duas horas. (75) Stela prometendo comparecer às aulas de reforço, mas não cumprindo o prometido. (76) Professora acreditando que quando Stela sai do ambiente escolar, morre seu desejo de estudar. (77) Achando que desta forma *perde* a aluna. (78) Pedindo ajuda para o Serviço Social.

Projeto...Ah! você não gosta? Pega outro...(86) (Pesquisadora) Têm liberdade de escolha. (Alice)- Tem toda liberdade. (Pesquisadora)- Eles vão levar os livros para a casa e retornar, como é que é? (Alice)- Esse, esse da biblioteca, eu havia prometido que deixaria levar, aí fui lá dentro, conversei e esses livros não podem sair da escola, né?(87) Aí, como eu havia prometido, eu conversei com eles hoje.(88) Estou organizando os meus livros...que esses eu posso deixar levar.(89) Com o compromisso de devolver.(90) E uma vez por semana ou duas, vou estar deixando levar. São os meus livros. (91) (Pesquisadora)- Então, aqui na escola não tem empréstimo de livro, não? (Alice)- Não tem. Não temos.(92) (Pesquisadora)- É só consulta dentro da biblioteca? (Alice)- Isso. Sabe porque Valéria, às vezes não foi falta de vontade deixar levar não.(93) É...eu questionei com a menina que toma conta desses livros, né? (94) Não é bem uma bibliotecária, porque a gente não tem uma bibliotecária, né? Temos uma pessoa responsável por aquele local.(95) Ela me mostrou, questionando alguns empréstimos, que eles tentaram fazer uns tempos atrás, simplesmente não deu. Nós temos meia biblioteca, se for ver por esse lado. Então é difícil. Por quê? A maioria das mães não cuida. Aquilo pra eles e jornal é a mesma coisa.(96) Um papel qualquer, né? Alguns sim, alguns trazem, devolvem, tomam conta e cuida muito bem.(97) Mas alguns, não cuidam, não adianta. O material, recurso que nós temos, pra eles está alí e se sumir? Depois nós vamos trabalhar com o quê? (98)	(79) Achando vago o trabalho do Serviço Social. (80) Sentindo-se frustrada diante do potencial não aproveitado pela aluna Stela. (81) Não compreendendo como uma pessoa que demonstra ter tanto desejo de repente deixa morrer tudo isso. (82) A aluna Elaine esforçando-se e se saindo bem. (83) A aluna Mirlene lendo. (84) Professora oferecendo livros aos alunos. (85) Deixando os alunos livres para escolherem. (86) Deixando que os alunos escolham livros, mesmo que não sejam livros que tenham relação com o Projeto que está sendo trabalhado. (87) Prometendo deixar os alunos levarem os livros para casa, mas os mesmos não podem sair da Biblioteca. (88) Conversando com os alunos pois havia prometido emprestar os livros para eles. (89) Organizando os próprios livros para emprestar aos alunos. (90) Esclarecendo aos alunos sobre a importância da devolução. (91) Emprestando seus livros aos alunos uma ou duas vezes por semana. (92) Escola não tendo condições de emprestar livros aos alunos. (93) Explicando à pesquisadora que não é por falta de vontade da Escola, que não ocorre o empréstimo. (94) Questionando à pessoa que toma conta

(Pesquisadora)- Então você traz seus livros...pra emprestar para os alunos? (Alice)- É. Meus livros. (Pesquisadora)- Uma coisa que me chamou atenção, foi a respeito da pergunta que você fez pro Pedro Roberto: se é mais fácil para ele, quando você escreve ou quando a Mírcia escreve. O que você quis dizer ? (Alice)- É. Sabe, por quê? Porque eu procuro muito assim, tomar cuidado com a minha caligrafia.(99) Porque quando você está alfabetizando...você tem que ter uma boa caligrafia, porque o aluno... ele espelha em você, né?(100) Então eu vou para o quadro, tomo todo cuidado de fazer uma letra mais redondinha, para facilitar.(101) Aí quando eu cheguei na sala, assim que eu olhei para o quadro, que eu vi aquela letra toda torta, né, toda assim...você viu?(102) Sem acentuação, não tinha uma linha reta, quer dizer, eu me perdi na hora que eu fui ver.(103) Agora, e quem está aprendendo?(104) Outra, eu vi, percebi também que o Pedro Roberto estava enrugando muito a testa, aí eu já fiquei em dúvida, você viu? (105) (Pesquisadora)- Se era problema de vista ou não? (Alice)- É. Porque quando eu perguntei: você tem mais facilidade comigo ou com a Mírcia, quando ela escreve no quadro?(106) Por quê? Porque se ele tivesse comigo, também eu me preocuparia.(107) Porque a minha letra no quadro, é muito fácil para se ler.(108) Quer dizer, se está difícil comigo, se está difícil com ela, até encaminhei isso pra ver, passei pro serviço social,(109) ver se consegue, conversando com a mãe, vê se ele já fez algum exame de vista, alguma coisa assim.(110) Porque eu tenho muito cuidado com este tipo de coisa,(111) por exemplo, se você não está vendo bem, igual a Mirlene.A Mirlene estava enrugando...sabe aquela coisa toda.(112) Aí eu passei para o serviço social e fizemos o	da Biblioteca, o motivo de não poder emprestar os livros aos alunos. (95) A Escola não tendo uma bibliotecária e sim uma pessoa responsável pela Biblioteca. (96) Mães não cuidando dos livros emprestados pela Biblioteca. (97) Algumas mães cuidando e devolvendo os livros emprestados aos seus filhos. (98) Escola não tendo como emprestar livros, pois prejudicaria o trabalho dos professores pela falta de material. (99) Preocupando-se com a sua caligrafia no quadro. (100) Esclarecendo que quando se está alfabetizando a letra deve ser boa, pois os alunos espelham no professor. (101) Preocupando-se, quando vai ao quadro, em fazer uma letra bem *redondinha*, para facilitar a aprendizagem dos alunos. (102) Chegando na sala e observando a letra da monitora toda torta. (103) Sentindo-se perdida ao ver o texto escrito no quadro, sem acentuação e sem linhas retas. (104) Questionando como fica a situação de quem aprende. (105) Preocupando-se com o aluno Pedro Roberto que estava enrugando muito a testa para ler. (106) Perguntando ao aluno se ele tinha mais facilidade em copiar a sua letra do quadro ou a letra da monitora. (107) Analisando a origem da dificuldade do aluno em copiar do quadro; caso, também apresentasse dificuldades em copiar a letra da professora, seria um fato preocupante.

exame. Realmente, ela precisa de óculos.(113) Ela está usando o quê? Um grau e um e meio. Quer dizer, já é muita coisa. Já é muita coisa. Então é assim, eu fico preocupada, com isso. Eu me preocupei quando eu vi a letra no quadro, porque eu não consegui entender muito bem. (114)	(108) Afirmando que sua letra é muito fácil de se ler no quadro. (109) Achando que o aluno estava apresentando dificuldades para ler tanto a letra da monitora quanto a sua, pediu ajuda ao Serviço Social.
(Pesquisadora)- O que estava escrito...	(110) Serviço Social vendo com a mãe se o aluno já havia feito exame de vista.
(Alice)- É.Não tinha estética, não tinha um...	(111) Tendo muito cuidado com a visão dos alunos.
(Pesquisadora)- Um equilíbrio...	(112) A aluna Mirlene enrugando muito a testa.
(Alice)- É...Não tinha. Não tinha. Quanto a isso eu percebi, todos copiaram mal.(115)	(113) Mirlene realizando o exame de vista, através do Serviço Social e começando a usar óculos.
(Pesquisadora)- E o que ele respondeu para você?	(114) Preocupando-se com os alunos ao ver a letra da monitora no quadro, pois nem ela conseguira entender muito bem o que estava escrito.
(Alice)- Ele disse assim que, ele falou baixinho, não deu para você entender, né?	
(Pesquisadora)- Eu não consegui ouvir.	(115) Professora percebendo que todos os alunos copiaram mal, o que a monitora havia escrito.
(Alice)- Aí ele falou assim. O quê? Aí, ele já não respondeu. Aí eu não consegui saber. Parece assim, que eu já levei mais para o lado da dificuldade de estar vendo.	(116) A aluna Paula desenhando ao invés de copiar do quadro.
(Pesquisadora)- Certo.	(117) Monitora chamando a atenção da aluna pelo fato dela estar desenhando.
(Alice)- Quem sabe isso pode estar prejudicando também no aprendizado, né? Achei interessante foi da Paula também. A Paula estava desenhando em vez de copiar.(116) Aí a monitora falou que ela não estava copiando, que ela estava desenhando, tudo bem.(117) A Paula...ela gosta também de chamar muito a atenção, de qualquer forma, seja pra chamar atenção ou para elogiar.(118) Ela tem muito disso. Eu acho...que ela não recebe a atenção necessária. (119)	(118) Segundo a professora, Paula é uma aluna que gosta de chamar a atenção, seja através do elogio ou da repreensão. (119) Dizendo que a aluna não recebe atenção em casa. (120) Paula estando sempre calada e quando a professora não lhe dirige à atenção, tenta fazer alguma coisa para que a mesma preste atenção em seu comportamento.
(Pesquisadora)- Em casa?	(121) Paula fazendo alguma gracinha, ou deixando o lápis cair de propósito para chamar a atenção dos colegas.
(Alice)- Não recebe em casa! É. Na maioria	

das vezes, ela está assim, caladinha, né. Ela está prestando atenção na aula, aí...como eu não me direcionei a ela ainda naquele dia, ela faz alguma coisa.(120)	(122) Pedindo para ir ao banheiro, quando a professora está no foco da explicação.
(Pesquisadora)- Para te chamar a atenção?	(123) Professora percebendo que a aluna não estava com vontade de ir ao banheiro.
(Alice)- Isso. Para os colegas olharem, ela faz alguma gracinha.Ela deixa cair o lápis de propósito.(121) Na hora que eu estou assim, no foco da explicação, está todo mundo concentrado, caladinho, ela faz assim: "Queria ir ao banheiro...e sorri.(122) Quer dizer, você vê que ela não estava precisando ir ao banheiro.(123) E aquele dia, não tinha acontecido nada não tinha conversado com ela direito ainda, né?". Você tinha pedido pra tirar o caderno...ela pediu umas duas vezes, três vezes, para ir ao banheiro. Eu deixei uma né. Quer dizer, ela tinha de chamar a atenção de alguma forma. É outra...que eu passei hoje, para o serviço social. Estou preocupada. Ela está faltando demais. (124)	(124) Pedindo ajuda ao Serviço Social, pois a aluna Paula está faltando demais. (125) Preocupando-se com a freqüência de Paula e com o fato de estar uma criança muito preguiçosa.
(Pesquisadora)- A Paula está faltando muito?	(126) Achando uma menina pálida e bastante magra.
(Alice)- Demais, né. A freqüência dela está horrível. É. Ela está uma criança também preguiçosa, muito preguiçosa.(125) Estou achando uma menina pálida, está magra, bem magra.(126) Ela não, ela sempre foi magrinha, mas nem tanto. Assim, até para comer, eu estou percebendo, que na hora do lanche, ela está preguiçosa, ela não era assim.(127) Alguma coisa...	(127) Observando que até para comer a aluna está sem vontade.
(Pesquisadora)-Não está querendo comer direito?	(128) Dizendo que deveria ter visto o que a aluna estava fazendo; ver o seu desenho.
(Alice)- Isso. Não está se alimentando bem. Você pode ver que a cor, por ser morena, não está uma cor boa, né.Quer dizer, alguma coisa, eu acho que está acontecendo também com ela. (128)	(129) Afirmando ter sido uma falha sua, não ter visto o que Paula estava desenhando. (130) Acreditando que se tivesse visto o desenho, perceberia a ligação do mesmo com o texto trabalhado em sala.
(Pesquisadora)- Agora interessante, que ela fez um desenho relacionado ao texto escrito.	(131) Podendo ter trabalhado com o

Eu não a senti fora da tarefa. Ela estava fazendo em desenho. (Alice)- Dentro da tarefa? (Pesquisadora)- Dentro da tarefa. (Alice)- Você se lembra? Qual? (Pesquisadora)-Sobre casa, sobre janela e ela desenhou uma casa. Algo que não estava desconectado. (Alice)- Do texto. (Pesquisadora)- Do que estava escrito. E no momento que ela foi exposta, né? Porque aí todos os alunos perceberam que ela estava sendo repreendida, porque ela estava desenhando e não copiando. Como que você vê isso, a ligação do desenho com a cópia e o comportamento da monitora de lhe chamar a atenção, pra que ela pudesse não desvalorizar o que a aluna estava fazendo, mas reaproveitar isso. (Alice)- Oh! Assim acho que nessa parte deveria ter entrado de forma diferente, como? Primeira coisa, eu deveria ter ido lá... Olhado o desenho. "–O que você está fazendo?" (128) Se eu tivesse visto o desenho no momento, porque eu não vi, não pedi pra ver, foi uma falha, né?(129) E logo daria pra perceber que teria tudo a ver com o texto, porque não prosseguir?(130) Poderíamos falar desse desenho enfocando o texto.(131) Um erro meu.(132) Outro erro da monitora por ter falado. (133) E no que mais, a gente poderia estar usando isso aí, não pra ficar com vergonha dos colegas, né?(134) No momento, pelo que eu vi, ela se assustou e escondeu loguinho o desenho.(135) (Pesquisadora)- Uma produção dela. (Alice)- Uma produção dela, a coisa que eu deveria estar valorizando naquele momento.Outro erro. (136) (Pesquisadora)- Vamos pensar a respeito	desenho da aluna e o texto em sala de aula. (132) Admitindo o próprio erro. (133) Dizendo que a monitora também errou por ter chamado a atenção da aluna. (134) Podendo ter usado o fato não para provocar vergonha na aluna. (135) Vendo que a aluna Paula se assustou e guardou rapidamente o desenho. (136) Afirmando que houve outro erro, quando ela não valorizou a produção da aluna (seu desenho sobre o texto). (137) Alunos selecionados indo participar das Olimpíadas. (138) Alunos que não foram selecionados questionando o porquê de sua não participação nas Olimpíadas, já que fazem Educação Física. (139) Psicóloga da escola realizando atividades para os que não foram escolhidos. (140) Na prova de Pneu todos os alunos sendo premiados com balas e pirulitos, e gostando muito. (141) Mostrando aos alunos que eles são muito importantes.

disso. (Alice)- Ótimo! Ótimo! (Pesquisadora)- E o que mais lhe chamou a atenção no registro de observação? (Alice)- Foi quando eu falei sobre o exame de vista.Que nós falamos que eu percebo que eles estão enrrugando a testa. Hoje, nós fizemos atividade com a psicóloga lá em baixo.Por quê? Nós vamos ter as Olimpíadas agora, dias 20,21 e 22, né? Alguns alunos estão participando de algumas provas;os que foram selecionados.(137) Alguns, não. Alguns ficam –Por que eu não vou? Eu faço atividade física.(138) Então o que nós fizemos: a psicóloga resolveu fazer provas lá em baixo.(139) Hoje foi corrida com pneu. Todos foram premiados com alguma coisinha: bala, pirulito. Eles gostam muito.(140) (Pesquisadora)- Todos da sala participaram? (Alice)- Todos, todos, quem vai e quem não vai participar das Olimpíadas. Mostramos também que eles são importantes.(141) Então eles têm isso, comemoraram com uma simples bala, um pirulitinho. Eles fizeram aquela festa.(142) Nós fizemos a dança da cadeira, é não me lembro o nome da brincadeira aquela que amarra o balão na perna, de duplas e o outro vai tentando é...arrebentar a sua, então você tem que proteger a sua perna e arrebentar a bexiga do colega.(143) Então assim, acaba na maior risada do mundo. Hen! E que mais..., a de correr, saltar e arrebentar o balão sentando em cima .Eu não me lembro o nome dessa brincadeira supervisionada pela psicóloga. Outra parte que eu gostei, assim, eu fiquei pensando um pouquinho. Quando falo ao Pedro Roberto novamente,para ele se preocupar com seu caderno... e não com os de seus colegas... é porque nós trabalhamos com o Pedro Roberto um pouco de concentração...(144)	(142) Alunos sentindo-se felizes com a comemoração simples oferecida pela Escola. (143) Alunos participando de várias atividades competitivas como a dança da cadeira, arrebentar a bexiga do colega e proteger a sua, etc... (144) Dizendo ao Pedro Roberto para ele se preocupar com o seu caderno, pois ele tem dificuldade de concentração. (145) Pedro Roberto não se preocupando com o que está fazendo. (146) Pedro Roberto sabendo tudo que foi dito na sala de aula. (147) Pedro Roberto tendo toda a sua atenção voltada ao que está acontecendo ao seu redor. (148) Pedro Roberto preocupando-se muito com o que se passa ao seu redor e se esquecendo de prestar atenção no que está fazendo. (149) A antiga monitora interagia muito bem com o Pedro Roberto. (150) Pedro Roberto fazendo todas as atividades com a ajuda da monitora.

(Pesquisadora)- Você o sente muito disperso!	
(Alice)-É muito... porque assim, no momento que ele em vez de estar preocupando com o que ele está fazendo...(145) ele sabe tudo,...tudo...que foi dito na sala.(146) Tudo...se você perguntar no final da aula o que aconteceu na sala, ele te conta tudo.(147) Ele se preocupa muito com o que acontece a sua volta, mas ele esquece que precisa fazer alguma coisa.(148) E outra coisa também, que assim, que eu acho que nós perdemos muito com ele,...	(151) Monitora sentando ao lado de Pedro Roberto, contando-lhe o que estava escrito e lhe ditando as palavras. (152) Pedro Roberto escrevendo bem e lendo palavras difíceis. (153) Não entendendo porque o Pedro Roberto não consegue se concentrar para fazer a cópia.
(Pesquisadora)-Com o Pedro Roberto?	
(Alice)- Com o Pedro Roberto. A monitora que eu tinha, que eu fiquei com ela uns quatro meses, ela conseguia assim, interagir muito bem com ele.(149) Ele foi um menino que conseguia fazer todas as atividades...da sala, não deixar nada sem copiar, não deixar nada sem fazer.(150) Porquê? Ela, ela se sentava ao seu lado, contava pra ele o que estava escrito, ela ditava as palavras...(151) E você vê como que ele escreve bem...o que ele lê, as palavras mais difíceis você fica boba.(152) Eu não entendo ainda, eu não consegui descobrir, o porque dele não concentrar e fazer a cópia.(153) É isso que eu não consegui ainda. Sabe, a gente reúne a gente conversa a respeito, *mas nós ainda não conseguimos achar caminho pra ele ainda.* (154).	(154) Equipe multidisciplinar não conseguindo achar um caminho para se lidar com o Pedro Roberto. (155) Pedro Roberto não se concentrando nem sozinho e nem com a turma. (156) Pedro Roberto sendo um dos melhores alunos para ler. (157) Pedro Roberto acertando as palavras mais difíceis do ditado, mesmo que não estivessem sido trabalhadas em sala de aula. (158) Lendo a palavra Disney sem dificuldade.
(Pesquisadora)- Quando ele está sozinho ele não concentra? Como que é?	
(Alice)- Não... tanto faz sozinho, tanto faz com a turma...(155).Ele é um menino que lê.É uns dos melhores da sala pra ler.(156) Se eu fizer um ditado...ele vai acertar todas as palavras...as palavras mais difíceis, que eu nem trabalhei na sala.(157) Ele estava lendo um livro, ele falou assim, oh: “Clássicos Disneys”.Disneys, ele falou	(159) Não entendendo porque o Pedro Roberto apesar de saber ler e escrever não se desenvolve. (160) Pedro Roberto não se desenvolvendo nas atitudes. (161) O aluno Pedro Roberto começando a

Disneys, mas ele leu.(158) Quer dizer, ele falou Disneys no plural. Ele leu clássicos, ele leu Disney que é uma palavra difícil de ler, pois eu nunca a ensinei. Pensa bem. Então é isso que eu não entendo. Ele lê, ele sabe escrever, mas porque, que ele não vai? Não sai dali, eu não consigo entender. (159)	trabalhar no livro e de repente já *estando em outro mundo.*
(Pesquisadora)- Ele não está desenvolvendo, no quê?	(162) Professora não *conseguindo* trabalhar com o aluno Pedro Roberto.
(Alice)- Nas atitudes, por exemplo: comece e termine aquele texto... (160)	(163) Esclarecendo que o aluno não tem seqüência junto com os outros meninos, porque não iniciou com a turma; chegando em Agosto na sala.
(Pesquisadora)- Ah!	
(Alice)-Tem uma seqüência: inicio, meio e fim e me mostre que está pronto.Ele começa no livro, de repente já está em outro mundo.(161) Aí você fala novamente. Ele faz mais duas palavras. Você vira o rosto e ele faz mais uma ou duas palavras e não termina de fazer...	(164) Tendo que ter uma saída para os momentos difíceis em sala de aula.
(Pesquisadora)- É muito lento?	
(Alice)- É..ele sai dele, sai, ele viaja, sai daquele mundo...eu não, eu não consegui trabalhar com ele.(162) Apesar de que...não, não, está na sala desde o inicio do ano. Quando ele veio para esta sala, ele veio em Agosto. Ele não tem a seqüência junto com esses meninos. (163)	(165) Dizendo a aluna, que ela é uma professora boa, porque os alunos são bons.
(Pesquisadora)- Outra questão que eu queria falar, era sobre... eu não sei se foi a Elaine, que chegou pra você e lhe falou que você era muito boazinha?	(166) Sentindo-se na obrigação de elogiar não somente a aluna, mas todos da sala, por ter recebido um elogio também.
(Alice)- (Sorrindo) Foi.	(167) Tendo que ser, algumas vezes, muito automática com os alunos.
(Pesquisadora)- E você falou: mais os alunos também são bons.O que significa ser um professor bom e um aluno bom, pra você?	(168) Achando que a maioria de seus alunos irá passar para a segunda série.
(Alice)-Assim... No momento é assim é tudo muito rápido, você viu, assim, ela veio assim, te abraça e fala aquela coisa... e parece na hora, assim é tudo muito rápido,	(169) Segundo a professora Alice, a professora da segunda série é muito boa e muito competente.

você tem que achar uma saída naquele momento.(164) Tudo rápido.Agora,por exemplo, se ela falou que sou boazinha...o quê eu devolvi pra ela? Que meus alunos também são bons, eu sou boa, porque meus alunos são bons.(165) Não sei... sabe, tem hora que a gente...	(170) Professora Rita da segunda série, estando sempre atualizada e lendo muito.
(Pesquisadora) - Surpreende né? Com o que deu vontade de falar.	
(Alice)-É...O que eu vou falar pra ela? Vou falar obrigada, obrigada. Não eu falei que sou boa, porque meus alunos são bons, porque ela me elogiou..., eu me senti na obrigação naquele momento de estar elogiando... não só a ela... , mas, os alunos na sala.(166) Não sei, tem hora que você tem que ser muito automática, muito..., tudo muito rápido. (167)	(171) Professora Rita sendo uma colega de trabalho maravilhosa e boa professora. (172) Sendo taxada pelos alunos como uma professora muito brava.
(Pesquisadora) - Ela falou que quer aprender, mas não quer mudar de sala, porque ela te adora...	
(Alice) – (Sorrindo) É... (Pesquisadora) - Você já percebeu, da criança boicotar o desenvolvimento com medo de ir pra uma outra sala...	(173) Explicando aos alunos que a professora Rita não é brava, mas ela quer muito que os alunos aprendam: é o seu desejo.
(Alice) - Isso...	
(Pesquisadora) - Ter uma outra professora?	
(Alice)-Ah! Eu acho engraçado o seguinte: na segunda série, que... se eles conseguirem, que eu acho que a maioria vai conseguir, ir pra segunda série... É... , tem a Rita. Uma professora muito... competente, muito... boa.(169) Ela lê muito, sabe muito...(170) Uma colega de trabalho, assim, maravilhosa, em todos os sentidos, boa professora.(171) Então pelos alunos ela é taxada como brava.(172) Então eu já tentei explicar pra eles, a Renata não é brava, ela assim, ela gosta, ela tem desejo que vocês aprendam...(173) Quando uma professora tem desejo que o aluno aprenda, ela busca, ela briga, ela vai atrás...(174) Eu falei pra	(174) Afirmando que quando uma professora tem desejo que os alunos aprendam, ela busca, ela briga e vai atrás. (175) Dizendo aos alunos que a professora Rita cobra muito. (176) Contando sobre o comportamento da professora Rita aos alunos: ela vai numa carteira, ela vai à outra... (177) Explicando aos alunos que quanto *melhor o professor melhor para o aluno.*

eles, vocês vão ver como a Rita cobra.(175) Ela vai numa carteira, ela vai a noutra, então vocês têm que estar lá.(176) Quanto melhor o professor, melhor pra vocês.(177) Isso não significa que ela seja brava.(178) Vocês já viram o tanto que os alunos dela a beijam, né? E comecei a mostrar, vocês já viram o tanto que os alunos da segunda série gostam dela?(179) Vocês já viram eles falando, também, na hora do recreio, que não querem sair da sala dela pra ir pra outra?(180) Então, da mesma maneira que vocês conviveram comigo, aprenderam a gostar de mim, vocês vão aprender a gostar dela ou de outra,(181) cada professor tem um jeito, tem um objetivo...(182) Uns são bravos?Uns são bravos, mas às vezes é o momento.(183) Eu já fiquei brava na sala aqui, né? Todo professor tem um momento...(184) Eu mostrei pra eles, tem dia que eu sou triste, tem dia que eu sou alegre...(185) Vocês não são assim?Somos seres humanos.(186) Então tentei começar, a mostrar por esse lado... E outra, cada ano, a sala muda,(187) quem sabe assim, como você acabou de falar, eles usam aquilo, como se diz, eu não aprendi a ler, porque eu tinha que ficar com a Alice. Isso é uma desculpa, né? (188) (Pesquisadora) – Como? (Alice) - Vai também por esse lado, aí a gente... tem que ter um jogo de cintura, e tem momento que a gente não tem. (189) (Pesquisadora) – E como que você acha que a Elaine te vê? O que é uma professora boazinha pra ela? O que ela quis te falar naquele momento? (Alice) – É... assim, eu gosto muito, é... eu criei um vínculo.(190) Eu acho assim, que, às vezes, eu tenho que tomar cuidado, porque eu acho que eu exagero. (191) (Pesquisadora) - Como é isto? (Alice)- Eu já tive momentos, que eu falei assim: gente...guardem os cadernos.(192)	(178) Relatando que a professora Rita não é brava. (179) Mostrando aos seus alunos que os alunos da professora Rita também gostam dela. (180) Contando aos seus alunos, que os alunos da segunda série não querem mudar de sala, preferindo continuar com a professora Rita. (181) Explicando aos alunos que da mesma maneira que eles aprenderam a gostar dela, também aprenderão a gostar de outra professora também. (182) Afirmando que cada professor tem um jeito e um objetivo. (183) Explicando aos alunos que dependendo do momento os professores realmente ficam bravos. (184) Dizendo que todo professor tem um momento na sala de aula, em que fica bravo; inclusive ela. (185) Esclarecendo que tem momentos que as pessoas são tristes, outros são alegres. (186) Refletindo com os alunos sobre o fato de serem seres humanos, e alternarem seus sentimentos de tristeza e alegria. (187) Dizendo que a cada ano a sala de aula muda. (188) Professora dizendo que os alunos podem falar que não aprenderam a ler para ficar em sua sala; esta atitude, segundo ela, é uma desculpa. (189) Tendo que ter jogo de cintura e às

Porque os alunos, a maioria, são carentes de carinho e de amor.(193) Somos carentes, nós somos também,não é?(194) Mas é assim, eu percebo que eles são mais.(195) Igual, por exemplo, guardem esses cadernos agora. É aquela coisa, larga o material pro lado ou senão, hoje, hoje o planejamento não tem nada haver com a sala, tem gente agitada, tem gente que está nervoso, não está, não está rendendo...(196) Vamos colocar uma música e vamos deitar nesse chão...(197) E eu deito também.(198) Já aconteceu, de um menino rolar em cima de mim.(199) Falei, vamos relaxar? (200) Ah! Eu começo, pode rolar... e eu rolo...(201) já brinquei até de ferrar luta com eles.(202) Hum! Sabe? Então eu estava precisando,(203) parece que aquele momento pediu,(204) falei... vamos brincar, mas, sem machucar...(205) eu deito aqui, dois deitam de cá, vamos ver quem tem mais força? Vamos puxar?(206) Então assim, tem momentos que eu precisei disso.(207) Então parece que isso trouxe, trouxe para os alunos que além de professora eu também sou amiga...(208) não sei... eu acho que a coisa assim, ficou muito forte.(209) Porque eu precisei muito, no início do ano fazer isso.(210) Sabe, olhar o caderno, não vai, como se diz, não vai render, não vai dar caderno hoje.(211) Então achei melhor mudar.(212) Porque eu tinha um aluno, eu tenho, só que ele não comparece, por isso é que eu falo né? Hum... eu tinha um aluno, chama-se Rogério é..., foi pra mim um desafio.(213) Sabe? Um desafio. Então o que aconteceu? Esse menino, ele assim, eu nunca consegui, no início do ano, trazer esse menino pra mim.(214) Então, ele conseguiu contornar e envolver todos na bagunça, que ele estava fazendo.(215) Aí que eu pensei... (Pesquisadora)-Líder da bagunça... (Alice)- É... ele era um líder,(216) quer dizer todo mundo tinha que respeitar, se não ele batia.(217) Aí o que eu pensei..., gente eu vou trazer ele pra mim primeiro;(218) quando eu conseguir trazer esse menino pra	vezes, não conseguindo. (190) Gostando muito dos alunos e criando vínculos com os mesmos. (191) Acreditando que deva tomar cuidado na relação com os alunos, pois às vezes, exagera. (192) Pedindo aos alunos para guardarem os cadernos. (193) Dizendo que os alunos são carentes de carinho e de amor. (194) Professora afirmando que todos somos carentes. (195) Percebendo que as pessoas deficientes são mais carentes do que as normais. (196) Não trabalhando com os alunos da maneira convencional (com os cadernos), pois os mesmos estavam agitados e nervosos. (197) Colocando uma música para os alunos e pedindo que eles deitem. (198) Deitando com os alunos no chão. (199) Dizendo que houve um dia, em que um aluno *rolou em cima dela*. (200) Falando ao aluno para ele relaxar. (201) Permitindo que os alunos rolassem no chão, juntamente com ela. (202) Brincando de *ferrar luta* com os alunos. (203) Sentindo que estava precisando deste tipo de atividade. (204) Sentindo que o momento pediu aquele tipo de atitude. (205) Dizendo aos alunos para brincarem e não se machucarem.

mim... falei assim: - Opa! Eu consigo contornar... consigo, né... acalmar esse menino? Quando eu conseguir trazer ele pra mim eu consigo trazer todos.(219) Foi por isso que eu abandonei o caderno... falei, não, vamos para o chão.(220) Aí se eu via que ele gostava daquilo, sem ele perceber que era por causa dele... não, vamos fazer essa atividade hoje. Aí eu via que ele, ele ia upa! Espera aí, deixa-me sentar do lado dele, (221) sabe? E consegui. Daí então, que nós criamos assim um laço...,(222) uma afetividade muito grande com ele,(223) né, com ele, porque de vez em quando, ele chegava na minha casa, sábado e domingo.(224) Oi! Vim almoçar.(225) Eu falava: folgado... hein!(226) Então assim, depois que eu conseguir trazer o Rogério pra mim, para o meu lado, eu consegui trazer todos...(227) (Pesquisadora)- E ele não vem mais? (Alice) Não vem...A mãe, a mãe trabalha, vai para a fazenda todos os dias,(228) ele cuida de três irmãos, é ele que limpa a casa, faz a comida...(229) bem ou mal, ele faz... então, eu acho que a mãe acaba cobrando.(230) O serviço social vai atrás,(231) aí ele aparece uns dois, três dias, aí ele some.(232) Sabe, então assim, é todo aquele, é o jogo de cintura, né? Alternativa do... do momento? (233) (Pesquisadora)- É... (Alice)- Acho que a gente tem que ter, não sei, a escola tem que fazer você pensar rápido...né.(234) Eu vou para chão... eu vou para o chão... caderno não está indo.(235) Larga esse caderno, vamos partir pra outra coisa. (Pesquisadora)- E como você está vendo ... o relacionamento do Hélcio com o Adélio? (Alice)- Ah!... Eu estou preocupada... Assim, eu já, pedi ajuda lá dentro, para a psicóloga,(236) do porque que esse relacionamento ficou tão íntimo...Sabe,	(206) Deitando no chão com os alunos e *medindo força* com eles. (207) Acreditando que existem momentos em que é necessário outras atividades. (208) Desenvolvendo atividades com os alunos, que fazem com que os mesmos a percebam não só como professora mas também como amiga. (209) Achando que a relação com os alunos ficou muito forte depois desta atividade. (210) Precisando desenvolver muito este tipo de atividade com os alunos, principalmente no início do ano. (211) Dizendo que olhar o caderno naquele dia, não iria *render*. (212) Achando melhor mudar. (213) Tendo um aluno que era um grande desafio. (214) Não conseguindo trazer o aluno para si, desde o início do ano. (215) Aluno conseguindo envolver todos os outros na bagunça. (216) Aluno sendo um líder. (217) Aluno batendo nos colegas, caso eles não lhe obedecessem. (218) Pensando em trazer o aluno para seu lado. (219) Pensando que depois que trouxesse o aluno para si, todos os outros viriam. (220) Abandonando a atividade com caderno e indo para o chão com os alunos. (221) Sentando-se ao lado do aluno Rogério.

estou um pouquinho preocupada a respeito disso. Até pedi, que a nossa psicóloga, começasse a observar. Nós estamos olhando, percebendo... Muito toque, né, como se diz, não senta perto de outro colega, sento só perto desse. Então... (Pesquisadora)- E no registro, eu coloquei até a questão do Hélcio, tentando dar um soco, nele, mas em forma de brincadeira. (Alice)- Brincadeira. Ele tem muito disso. (Pesquisadora)- Ás vezes, não consegue fazer um carinho por via normal. (Alice)- Isso, não. (Pesquisadora)- Eu gosto de alguém, mas, eu pego e dou um tapa. (Alice)-Isso... (Pesquisadora)- Não consigo carinhar. (Alice)- É... eu, eu estou preocupada... porque hoje mesmo, fez outro sinal de soco. É... foi com outro colega, foi com a Cláudia, eu acho. Sabe, <u>então, você vê que ele armou, fez aquela posição com o soco, e ficou lá uns cinco minutos com aquela posição de soco, sem sair do lugar</u>.(237) Sabe, então foi preocupante. <u>Eu pensei: o que é que está acontecendo, que forma de expressão é essa?</u>(238) Parece que está além, está mais do que os outros colegas? E a forma que ele expressa... (Pesquisadora)- É, por um lado, ele saiu do casulo. (Alice)- Saiu. (Pesquisadora)- Ele encontrou alguém pra conversar, pra trocar, isso é muito positivo. (Alice)- Se identifica mais... (Pesquisadora)- Agora, poder dar um equilíbrio, uma base...	(222) Criando um laço com o aluno. (223) Tendo uma afetividade muito grande com o aluno. (224) Aluno indo à casa da professora aos sábados e domingos. (225) Indo almoçar, às vezes, aos finais de semana, na casa da professora. (226) Chamando o aluno de *folgado*, em tom de brincadeira. (227) Conseguindo *trazer o* Rogério para si e os demais alunos da sala. (228) Mãe de Rogério trabalhando e indo à fazenda todos os dias. (229) Rogério cuidando dos irmãos e fazendo todo o trabalho da casa. (230) Mãe cobrando o trabalho do aluno. (231) Serviço Social procurando soluções para o aluno Rogério. (232) Aluno freqüentando a escola alguns dias e depois deixando de ir. (233) Professora acreditando que se deva ter jogo de cintura, ou seja, *alternativa do momento.* (234) A escola tendo que fazer a pessoa pensar rápido. (235) Largando o caderno e desenvolvendo atividades no chão. (236) Professora preocupando-se com dois alunos e pedindo orientação à Psicóloga. (237) Aluno permanecendo com posição de ataque alguns minutos. (238) Pensando o que poderia estar sendo expresso através desta atitude do aluno. (239) Colocando os alunos para sentarem

(Alice)- Isso. Eu já cheguei, em alguns momentos, e coloquei um do lado e o outro do outro.(239) Mas eles vão ... chegando... chegando... até ficarem próximos novamente...(240) O que eu queria,era que ele não se aproximasse só do Adélio. Por que só do Adélio? (241)	separados. (240) Alunos aproximando-se e ficando juntos novamente. (241) Querendo que o Hélcio não se aproximasse somente do Adélio.
(Pesquisadora): Fizesse um rodízio?	(242) Explicando que não devemos ficar somente perto de uma pessoa.
(Alice)- Podia!	(243) Tendo que sair e conversar com o outro.
(Pesquisadora)- Lógico, que a gente tem as preferências, né? Tem aquele...	
(Alice)- Tem. Mas, nem por isso, a gente fica só do lado de uma pessoa, não é?(242) Nós não somos assim na escola? Porque só! Uma hora ou outra você tem que sair dali, você tem que conversar com o outro.(243) Porque não está acontecendo?	(244) Conversando com a monitora a respeito da mudança da postura em sala.
(Pesquisadora)- Nesse registro, Alice, ficou muito forte a presença da monitora com os meninos. Como que você vê, novamente essa questão?	(245) Falando *nossa postura* para não ofender a monitora. (246) A Monitora sendo uma pessoa nova e sem experiência.
(Alice)- Ah! Sim. Olha! Eu até consegui conversar um pouquinho com ela, né. Falei: - Mírcia, nós precisamos mudar nossa postura...(244) Não só a dela, falei a nossa...né, pra não ofender a pessoa diretamente.(245) Por quê? Ela é uma menina nova, não tem experiência.(246) Todos que entram na escola, têm que aprender mui...to.(247) Quando você acha que você está sabendo, você está começando a aprender alguma coisa novamente.(248) Então, eu conversando com a outra, que veio mais cedo, aí ela até ficou de conversar, por quê? Porque ela também presta serviço como babá. Então ela conversou um pouco.Eu já pedi para a psicóloga estar conversando... sabe, porque não só eu?(249) Porque a psicóloga vai ter uma maneira melhor..., mais coerente, mais assim... um legal de conversar para não estar ofendendo.(250) Porque ela é uma menina, que às vezes, ela tem boa vontade,	(247) As pessoas tendo que aprender muito quando entram na escola. (248) Achando que está sabendo alguma coisa e percebendo que está começando a aprender algo. (249) Pedindo a Psicóloga para conversar com a Monitora. (250) Acreditando que a Psicóloga tenha uma maneira melhor e mais coerente para conversar sem magoar a monitora. (251) Monitora tendo boa-vontade, porém não tendo experiência. (252) Achando ruim quando a Monitora *fecha a cara.* (253) Percebendo que a monitora está começando a entender que o

ela não tem experiência.(251) Eu acho ruim até, tem momento que você está falando alguma coisa, ela fecha a...fecha assim a expressão,falando de maneira popular, fecha a cara pra você...,(252) né, aí...,mas eu estou percebendo..que ela está começando...a pegar, que não é assim aqui dentro, tem que ser diferente.(253) Nosso comportamento, o nosso problema tem que ficar do portão pra fora, não tem como trazer...Vamos ver o que vai acontecer, mas eu creio que ela vai conseguir, ter uma postura, mudar...(254) porque consegue, todo mundo que entra aqui, eu, entrei aqui, gente!...eu já falei isso pra Marisa.**Eu entrei por dinheiro**...né, eu entrei por dinheiro..., porque eu precisava muito...mais a coisa vai acontecendo...(255)	comportamento dentro da escola, tem que ser diferente. (254) Acreditando que o comportamento da monitora irá mudar. (255) Dizendo que começou a trabalhar na escola, por causa do dinheiro. (256) Explicando que não é somente pelo dinheiro que ela trabalha, mas pela causa em si.
(Pesquisadora)-De tal forma que hoje, você não está pensando somente no dinheiro... (Alice)-Não.Ah! não...não..não só pelo dinheiro,né,mas,.a...causa em si,você não consegue deixar...sabe.(256) É uma coisa, já falei para a Marisa, porque a gente...a gente sofre, a gente, a gente,a gente, assim,chega no final do ano... eu não sei o que acontece; mas você não tem mais nada pra dar. (257) (Pesquisadora)-Está exaurida! (Alice)- Sabe, você vai arrastando...dezembro é arrastado. (258) Não tenho vergonha de falar, todos se sentem assim, não só eu, é a Diretora, a vice, a escola em si, o corpo docente, todos. Os alunos também, porque é muita coisa.(259) Você vê, como eles estão ensaiando uma coisa, treinando esporte, então pesa tudo. (Pesquisadora)- O que te desgasta mais? (Alice)- Assim...como, como professora? Não...não sei definir isso não. Eu acho que é assim, é muita coisa. Nós temos muitas	(257) Afirmando que sofre muito e que no final do ano já está exaurida. (258) Dizendo que Dezembro é um mês arrastado. (259) Explicando que todos os profissionais da escola e os alunos sentem-se muito cansados no final do ano. (260) Tendo muitas reuniões na escola e precisando delas para o exercício profissional.

reuniões. É muito.Mas nós precisamos dela.(260). Aí a gente reclama: Nossa, mas tem reunião demais, eu não estou agüentando, mas eu preciso de cada uma delas, individual, né? Eu preciso da pedagoga semanal, eu preciso da minha psicóloga semanal,eu preciso do meu terapeuta ocupacional,que é de quinze em quinze dias. Eu preciso passar para fora o que está acontecendo. (Pesquisadora)-Está sempre em contato com todos. (Alice)-É... a gente reclama ou fala, mas, gente, não tem como fugir disso. Sabe por que? **Imagina se eu tiver que sair da sala de aula, todos os momentos que eu tiver uma dúvida. Já pensou? O professor, assim, ia viver no corredor.**(261) Ele tem que viver...jogar para esse lado. Nós precisamos das reuniões. É cansativo, é cansativo. Como eu não queria estar em casa mais cedo, fazer meu almoço mais cedo. Todos queriam...mas só que eu preciso. Porque senão eu não vou me desenvolver profissionalmente e nem eles vão conseguir também fazer o trabalho, sem minha orientação como professora. (262) (Pesquisadora)- Então você se vê, também como uma pessoa muito importante? (Alice)- Nossa...**eu sou importante, porque ninguém convive mais com meus alunos do que eu.** (263)	(261) Afirmando que se toda vez que o professor tivesse dúvida saísse da sala de aula, ele viveria no corredor. (262) Precisando de outros profissionais para o seu desenvolvimento, assim como eles precisam de sua orientação como professora. (263) Acreditando que é uma pessoa muito importante porque ninguém convive mais com seus alunos do que ela.

QUADRO COM AS CATEGORIAS AGRUPADAS SOB CADA UMA DAS MACRO-CATEGORIAS OU MOMENTOS DE COMPREENSÃO DO FENÔMENO

1.Refletindo sobre a afetividade no processo ensino-aprendizagem – professora Marta (Ensino Regular)	**1.Refletindo sobre a afetividade no processo ensino-aprendizagem – professora Alice (Ensino Especial)**
CATEGORIAS • Refletindo sobre a afetividade no processo de aprendizagem do aluno. • Relatando os sentimentos oriundos do trabalho com o deficiente mental • Acreditando que quando se gosta dos alunos,aprendizagem é espontânea. • Analisando seu comportamento e sentimentos em relação aos alunos.	**CATEGORIAS** • Tendo cuidado e respeito pelos alunos. • Envolvendo-se com a história de vida dos alunos. • Sentindo-se deprimida e frustrada na relação com o aluno. • Demonstrando seu afeto através de suas atitudes. • Acreditando e valorizando os alunos. • Analisando seu comportamento e sentimentos em relação aos alunos com deficiência mental.
2. Desenvolvendo atividades pedagógicas em sala de aula. Professora Marta (Ensino Regular). **CATEGORIAS** • Trabalhando com material lúdico em sala de aula. • Desenvolvendo e avaliando atividades. • Formando grupos interativos em sala de aula.	**2. Desenvolvendo atividades pedagógicas em sala de aula. Professora Alice (Ensino Especial).** **CATEGORIAS** • Trabalhando com Projetos. • Trabalhando com textos e livros em sala de aula. • Possibilitando maior liberdade em sala de aula. • Trabalhando com Jogos em sala de aula. • Trabalhando com o material pedagógico em sala de aula. • Utilizando o material escolar em sala de aula.

3. Avaliando os trabalhos pedagógicos desenvolvidos com os alunos deficientes mentais. Professora Marta (Ensino Regular). **CATEGORIAS** • Trabalhando com o autoconceito dos alunos. • Avaliando as atividades pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. • Preocupando-se com o convívio de crianças menores com crianças maiores. • Analisando seu trabalho com a criança deficiente mental. • Valorizando a freqüência dos alunos. • Avaliando o trabalho de apoio pedagógico ao seu aluno com deficiência mental. • Retendo na 1ª série alunos que não se desenvolveram. • Valorizando o material escolar dos alunos. • Apresentando um modelo de letra a ser seguido pelos alunos. • Questionando sua prática pedagógica	**3. Avaliando os trabalhos pedagógicos desenvolvidos com os alunos deficientes mentais. Professora Alice (Ensino Especial).** **CATEGORIAS** • Trabalhando com os alunos fora do contexto escolar. • Analisando as atividades pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. • Valorizando seu trabalho com os alunos. • Valorizando a freqüência dos alunos • Mostrando-se disposta a ajudar os alunos fora do horário de aula. • Modificando seu planejamento pedagógico. • Valorizando o material escolar dos alunos. • Tendo a letra arredondada como um modelo de letra a ser imitado pelos alunos. • Refletindo sobre o “brincar” no processo ensino-aprendizagem. • Questionando sua prática pedagógica
4. Compreendendo como o aluno deficiente mental aprende. Professora Marta (Ensino Regular). **CATEGORIAS** • Refletindo sobre o processo de aprendizagem e o papel do professor. • Entendendo como o aluno deficiente mental aprende e se desenvolve.	**4. Compreendendo como o aluno deficiente mental aprende. Professora Alice (Ensino Especial).** **CATEGORIAS** • Acreditando no potencial de aprendizagem dos alunos com deficiência mental. • Constatando a função do professor como modelo para a aprendizagem dos alunos. • Identificando a importância do

	prazer e do conteúdo significativo na aprendizagem. • Compreendendo a interação social dos alunos deficientes mentais.
5. Analisando o comportamento dos alunos em sala de aula. Professora Marta (Ensino Regular). **CATEGORIAS** • Refletindo sobre o comportamento de Carla. • Refletindo sobre o comportamento de Paulo. • Refletindo sobre o comportamento de Maurício. • Analisando o comportamento de Leandro.	**5. Analisando o comportamento dos alunos em sala de aula. Professora Alice (Ensino Especial).** **CATEGORIAS** • Refletindo sobre o comportamento de Hélcio Filho. • Refletindo sobre o comportamento de Adélio. • Refletindo sobre o comportamento de Stela na sala de aula. • Refletindo sobre o comportamento de Pedro Roberto. • Refletindo sobre o comportamento de Rogério. • Refletindo sobre o comportamento de Mirlene. • Refletindo sobre os sonhos e desejos dos alunos.
6. Discutindo os aspectos interacionais e disciplinares em sala de aula. Professora Marta (Ensino Regular). **CATEGORIAS** • Controlando a disciplina em sala. • Corrigindo a postura corporal dos alunos. • Trabalhando com os “erros dos alunos” em sala de aula. • Lidando com a desonestidade nos jogos realizados em sala.	**6. Discutindo os aspectos interacionais e disciplinares em sala de aula. Professora Alice (Ensino Especial).** **CATEGORIAS** • Demonstrando a relação dos erros com a aprendizagem. • Relacionando com a monitora em sala de aula. • Lidando com os erros da Monitora em sala de aula.

• Tendo um aluno deficiente em sala de aula.	• Percebendo a pesquisadora em sala de aula. • Estabelecendo contato com o Serviço Social da Escola • Refletindo sobre as Reuniões Escolares.
7. Refletindo sobre a participação da família no desenvolvimento dos alunos. Professora Marta(Ensino Regular). **CATEGORIAS** • Refletindo sobre a participação da família na escola. • Analisando o relacionamento dos pais ou responsáveis com a professora. • Não querendo que aja reclamações dos pais em relação à escola.	**7. Refletindo sobre a participação da família no desenvolvimento dos alunos. Professora Alice (Ensino Especial).** **CATEGORIAS** • Demonstrando insatisfação com o comportamento da maioria dos pais de alunos com deficiência mental. • Relatando o descuido da maioria dos pais com o material escolar dos seus filhos. • Observando a atitude dos pais em relação aos livros emprestados pela Escola. • Formando um Grupo de Mães na Escola.
8 Analisando a importância do Registro de Observação. Professora Marta (Ensino Regular). **CATEGORIAS** • Percebendo determinadas situações em sala de aula, a partir da leitura do Registro de Observação. • Lidando com a angústia, após a leitura do Registro de Observação. Ampliando sua percepção sobre os fenômenos ocorridos em sala de aula, a partir do Registro de Observação.	**8. Analisando a importância do Registro de Observação. Professora Alice (Ensino Especial).** **CATEGORIAS** • Demonstrando interesse pela Registro de Observação. • Sentindo-se propensa a mudar suas ações, após a leitura do Registro de Observação. • Valorizando o Registro de Observação. • Desejando ter mais Registros para serem lidos e avaliados.

EXEMPLO ILUSTRATIVO DO PROCESSO DE CATEGORIZAÇÃO

CÓDIGOS	SUBCATEGORIAS	CATEGORIA
(221b) Vendo no aluno deficiente mental a *capacidade de aprender*. (168a) Achando que a maioria de seus alunos irá passar para a segunda série. (223b) Acreditando que o aluno deficiente aprende. (311b) Aluno podendo ir à frente para ajudar seu colega.	**Acreditando no potencial de aprendizagem dos alunos com deficiência mental.**	**COMPREENDENDO COMO O ALUNO DEFICIENTE MENTAL APRENDE**
(226b) Dizendo que é o professor que tem que saber o que o aluno vai pensar (13b) Dando a resposta aos alunos estará dificultando a aprendizagem dos mesmos. (226b) Dizendo que é o professor que tem que saber o que o aluno *vai pensar*. (13b) Dando a resposta aos alunos estará dificultando a aprendizagem dos mesmos.	**Percebendo a importância do professor no processo de aprendizagem de seus alunos.**	
(315b) Dizendo que aquilo que é de maior interesse para o aluno, ele aprende mais rápido. (319b) Os alunos escrevendo o que lhes interessa. (320b) Professora aproveitando a palavra de interesse dos alunos para lhes ensinarem a escrever. (316b) Dizendo que quando existe o prazer no aprendizado a criança aprende melhor.	**Identificando a importância do prazer e do conteúdo significativo na aprendizagem.**	

EXEMPLO ILUSTRATIVO DO PROCESSO DE CATEGORIZAÇÃO

CÓDIGOS	SUBCATEGORIAS	CATEGORIA
(16b) Acreditando que quando se gosta do aluno, a aprendizagem é mais espontânea. (17b) Explicando que quando existe um “gostar” recíproco, o aluno vai querer aprender sempre mais. (18b) Acreditando que o certo seria o professor gostar dos alunos da mesma maneira. (19b) Gostando mais de determinados alunos do que de outros.	**Tendo vínculos afetivos com os alunos**	**REFLETINDO SOBRE A AFETIVIDADE NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM**
(20b) As crianças mais difíceis sendo as que mais lhe chamam a atenção. (21b) Paulo sendo uma criança difícil, porém um aluno que a professora gosta. (23b) Dizendo que toda criança difícil é melhor de se lidar.	**Relacionando com alunos considerados difíceis**	

This document was created with Win2PDF available at http://www.daneprairie.com.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.