



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Marinês Cendron

**Construindo caminhos em processos de inclusão escolar:  
*uma experiência de pesquisa-ação com professores da  
Rede Municipal de Ensino / Porto Alegre***

Porto Alegre  
2003

Marinês Cendron

**Construindo caminhos em processos de inclusão escolar: *uma experiência de pesquisa-ação com professores da Rede Municipal de Ensino / Porto Alegre***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador:  
Prof. Dr. Hugo Otto Beyer

Porto Alegre  
2003

**DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO**  
**BIBLIOTECA SETORIAL DE EDUCAÇÃO da UFRGS, Porto Alegre. BR-RS**

C395c Cendron, Marinês

Construindo caminhos em processos de inclusão escolar :  
uma experiência de pesquisa-ação com professores da Rede  
Municipal de Ensino/Porto Alegre / Marinês Cendron. - Porto  
Alegre : UFRGS, 2003.

f.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande  
do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em  
Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2003. Beyer, Hugo Otto, orient.

1. Educação continuada - Professor - Ensino público municipal -  
Porto Alegre. 2. Pesquisa-ação. 3. Inclusão escolar - Turma de  
progressão. I. Beyer, Hugo Otto. II. Título.

CDU :

376.4.043

---

Bibliotecária: Jacira Gil Bernardes - CRB-10/463

Para meu filho Nicolás,

razão maior de lutar por um mundo  
melhor;

Para meus pais: Albino, grande amigo e incentivador, e

Imelda ( In memoriam ),

pois cedo ensinaram o sentido da vida;

Para meus irmãos, irmãs e demais familiares,

pelo apoio e alegrias da convivência.

A o concluir este trabalho, agradeço...

... ao meu orientador Hugo Otto Beyer, pela crença que sempre depositou em meu trabalho e pela solidariedade nos momentos difíceis;

... aos profissionais e alunos que participaram do desenvolvimento da pesquisa, pois sem eles não teria sido possível realizá-la;

...à Rejane, sua dedicação permitiu ampla imersão neste projeto;

... aos colegas dos cursos do PPGEDU/UFRGS, especialmente a Fabiane, José, Dirléia, Maristela e Jane, pelo apoio e amizade;

...à Berenice, colega de trabalho que esteve sempre por perto, dando "*a maior força*";

...aos profissionais da FACED/UFRGS, pelas oportunidades em relação ao ensinar e ao aprender.

*"Existe um único lugar onde o ontem e o hoje se encontram  
e se reconhecem e se abraçam, e este lugar é o amanhã."*

(GALEANO, 2000)

## RESUMO

Esta Dissertação refere-se à formação continuada de professores, em escola de ensino fundamental da RME/POA, sendo que estas se organizam em ciclos. A pesquisa ocorreu em turma de progressão ( composta por alunos que apresentam assincronismo entre sua faixa etária e nível de escolaridade) na qual havia diversas situações envolvendo processos inclusivos, aqui compreendidos enquanto movimentos ligados à prática cotidiana de *estar incluindo*. Portanto, a situação atual é provisória e pode ser modificada. O referencial teórico que sustentou o trabalho está ligado ao referencial sócio-histórico, a partir das idéias de Vygotski e de outros autores a ele relacionados. Dentre aquelas destacam-se: mediação cultural, zona de desenvolvimento proximal e as relações entre: ensino/desenvolvimento e aspectos afetivos/cognitivos/lingüísticos. Utilizando-se a metodologia de pesquisa-ação, foram desenvolvidos processos coletivos, buscando ampliar conhecimentos e representações ligados às idéias de inclusão de alunos que apresentam problemas no aprender, que tanto podem ser causados por fatores orgânicos como por outras circunstâncias relacionadas à vida sociocultural. Num primeiro momento, a pesquisadora imergiu no contexto pesquisado, visando conhecê-lo. Na segunda fase ocorreram encontros sistemáticos com os professores, a fim de refletir dialogicamente sobre o ensinar e o aprender, entrelaçando aspectos teóricos e os desafios da/na prática cotidiana. Nesta etapa, também foram realizadas observações dos alunos, sendo que os dados colhidos constituíram-se em material de apoio nas

discussões. Na parte seguinte, os professores, enquanto co-autores, prestam seu depoimento considerando os processos vivenciados. Para finalizar, a pesquisadora apresenta algumas reflexões envolvendo processos inclusivos no âmbito escolar, formação continuada de professores ligada à metodologia de pesquisa-ação e o referencial sócio-histórico. Além disso, expressa sua esperança no amanhã, que ancorada na prática, pode tornar-se concretude histórica. Nesta lógica, o futuro já está em construção, através de práticas sociais desenvolvidas em processos mutantes e singulares.

**PALAVRAS-CHAVE:** Inclusão, teoria sócio-histórica, formação continuada, pesquisa-ação



## ABSTRACT

This thesis investigated in-service permanent training of teachers working in primary schools of the Metropolitan Region of Porto Alegre town (Rio Grande do Sul state, Brazil), which are organized in schooling cycles. The research was developed in a “progression class” (class attended by students showing lack of synchrony between their chronological and school age) with different cases of inclusive processes, here understood as movements linked to the daily *including* practice. Thus, the current condition is temporary and can be modified. The theoretical referential supporting this work is related to the social-historical approach, based upon the ideas of Vygotski and other authors connected to him, such as cultural mediation, proximal development zone and the relationships between teaching/development and affective/cognitive/linguistic aspects. Using research/action methodology, collective processes were developed, aiming at widening knowledge and representations linked to the inclusion ideas of students showing learning disabilities, which may be caused both by organic factors or other circumstances connected to the socio-cultural life. Firstly, the researcher entered the investigation setting in order to know it. In the second stage, systematic meetings were held with teachers in order to dialogically think on teaching and learning, weaving theoretical aspects and the defeats from/in the daily practices. During this

stage, students were observed and the collected data became supporting material to the discussions. Then, the teachers, as co-authors, made their statements considering the processes they had experienced. Concluding, the researcher present some of her reflections on inclusive processes within the school, on teacher's permanent in-service training related to the research-action methodology and the social-historical referential. In addition, the researcher states her hope in future, which may become an historical concretion if anchored in the practice. Within this logics, the future is already being built, through social practices developed in changing and singular processes.

**DESCRIPTORS:** Inclusion, social-historical theory, permanent in-service training, research-action.

## **LISTA DE SIGLAS**

CMET - Centro Municipal de Educação do Trabalhador

COPEL - Companhia Petroquímica do Rio Grande do Sul

FACED - Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

FASE - Fundação de Atendimento Sócio Educativo do Rio Grande do Sul

FEBEM - Fundação Estadual do Bem Estar do Menor, extinta e substituída pela  
FASE

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional / 9394/96

NAR - Núcleo de Abrigos Residenciais da FASE

POA - Porto Alegre/RS

RME/POA - Rede Municipal de Educação de Porto Alegre

SEJA - Serviço de Educação de Jovens e Adultos

SIR - Sala de Integração e Recursos

SMED- Secretaria Municipal de Educação

SOP - Serviço de Orientação Pedagógica. Nas escolas da RME/POA é composto pelos  
orientadores educacionais, supervisores escolares e coordenadores culturais.

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UTI - Unidade de Tratamento Intensivo

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

ZDR - Zona de Desenvolvimento Real

## SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS.....	X
1- INTRODUÇÃO.....	13
2- APORTES TEÓRICOS.....	21
2.1- Alinhavos e entrelaçamentos.....	21
2.2- Considerações gerais sobre o referencial sócio-histórico.....	25
2.3- Considerações a respeito do processo educativo a partir do referencial sócio-histórico.....	32
2.4- O referencial sócio-histórico e as idéias de inclusão.....	38
2.5- Implicações para o desenvolvimento de processos inclusivos.....	42
2.6- Trajetórias em direção à constituição de processos de formação continuada, na perspectiva vygotskiana.....	48
3- PERSPECTIVAS E OPÇÕES METODOLÓGICAS.....	51
3.1- O contexto da pesquisa.....	55
3.2- Os professores: autores e atores principais na pesquisa.....	61
3.3- Os alunos: sujeitos participantes no processo educativo.....	64
4- O COTIDIANO EDUCATIVO PESQUISADO.....	72
4.1- Conhecendo os alunos.....	73
4.2- Com a palavra, os professores.....	79

4.3-	Com a palavra, a pesquisadora.....	91
4.4-	Desafios apontados.....	95
5-	RECORTES DE PROCESSOS NA FORMAÇÃO CONTINUADA.....	101
5.1-	Crer para ver.....	102
5.2-	Mergulhando nos pressupostos e propostas de Vygotski.....	114
5.3-	Alegrias e esperanças no ensinar e no aprender.....	118
5.4-	Retomando o pensamento e o trabalho de Vygotski.....	122
5.5-	Conquistando espaços na vitrine.....	127
5.6-	Entre o prazer da busca e o desejo de chegada.....	134
5.7-	Conquistas e novos desafios.....	138
5.8-	Ensino e desenvolvimento.....	143
5.9-	Ensaio para o palco.....	150
5.10-	Desenvolvimento e ensino na fase escolar.....	153
5.11-	Felicidade, medo e alegrias no viver.....	156
5.12-	Ensinando na Zona de Desenvolvimento Proximal.....	163
5.13-	Ensaio de vãos.....	167
5.14-	Vivendo e aprendendo a jogar.....	172
5.15-	Novos olhares e representações.....	177
5.16-	Estratégias na inclusão educativa.....	182
5.17-	Mediando processos de significação e de domínio cognitivo.....	193
5.18-	Vivendo e aprendendo, imersos na criação artística.....	200
5.19-	O caminho trilhado, na ótica dos professores.....	208
6-	ALGUMAS REFLEXÕES A PARTIR DOS PROCESSOS VIVENCIADOS.....	212
6.1-	E a história continua.....	227
7-	CARTA PARA OS HABITANTES DO AMANHÃ.....	229
8-	BIBLIOGRAFIA.....	235
	ANEXOS (Incluindo lista com referência de página ).....	241

## 1 - INTRODUÇÃO

Ao debruçar-me sobre a perspectiva de elaborar esta dissertação, fiquei em dúvida sobre a adequação de fundamentar parte do trabalho no que já vivi, especialmente enquanto educadora. Ao rever obras de Paulo Freire (1997, p.19), obtive a tranquilidade para seguir este caminho. Na parte inicial de seu livro, *Pedagogia da Esperança*, encontrei preciosas reflexões desse grande mestre, que me apontaram a direção a seguir. Dentre elas, destaco: "Pedaços de tempo que, de fato, se achavam em mim, desde quando os vivi, à espera de outro tempo, que até poderia não ter vindo como veio, em que aqueles se alongassem na composição da trama maior."

Embarcando nesta rota, comecei a desdobrar o lençol do tempo, buscando lembranças, traços fugazes das marcas que foram constituindo o desejo e a necessidade de constantemente buscar aproximações entre teoria e prática. Isso parece tão simples num primeiro momento, mas na verdade resulta de árduo esforço, que vai tomando direção e sentido na medida em que encontro ressonância entre o que já foi vivido, no que está sendo construído e nos planos que demandam concretização, especialmente no tocante a esta proposta de pesquisa.

Relembrando o tempo em que estudava para ser professora, no curso de Magistério, não recorro de ter entrado em contato com a questão do trabalho pedagógico voltado às diferentes necessidades/potencialidades que os alunos apresentariam. A imagem que ficou registrada era de que o ensinar resumia-se a elaborar planos de aula perfeitos, que deveriam ser desenvolvidos em conformidade com o que fora previsto. Desta forma, certamente os alunos aprenderiam.

Na fase posterior, quando deparei-me frente a uma turma de alunos, em sua maioria repetentes e com dificuldades significativas na aprendizagem, comecei a desconfiar que as histórias acadêmica e cotidiana eram bem diferentes entre si. A partir daí, um desassossego passou a me acompanhar, não permitindo que as situações fossem pensadas de maneira estática, como numa foto, mas em movimento, constituídas por diferentes componentes e formas singulares de entrelaçamento entre elas.

Enquanto educadora, esta época foi vivida como um batismo de fogo, pois aprendi que este trabalho é ao mesmo tempo desafiador, instigante, contraditório e prazeroso. Em verdade, este caminho de ensinante/aprendente está em permanente reconstrução e continua operando como agulha de uma bússola, onde o rumo tão buscado é o conhecimento que traria todas as respostas. Houve um tempo em que buscava certezas .

Hoje, oriento-me pelas dúvidas e pistas que encontro no cotidiano de educadora, atravessada pelas questões teóricas, no desejo de que meu trabalho possa contribuir para que as aprendizagens estejam ao alcance de todos os alunos, pois ao escolher e assumir o trabalho de educadora não posso contentar-me com o insucesso de alguns e considerar que isso já está previsto ou esperado.

Trabalhei algum tempo no ensino fundamental, onde as crianças que apresentavam problemas no aprender mobilizavam-me. Trabalhávamos muito e, enquanto educadores, não conseguíamos ensiná-las. Eram realizadas muitas discussões sobre esta questão, mas não encontrávamos formas de modificar substancialmente os processos de aprendizagem destes alunos.

Lancei-me em vários processos de formação na área da Educação Especial, no intuito de buscar conhecimento e entendimento sobre esta questão tão dolorosa, tanto para os profissionais, como para os alunos e seus familiares. Trilhando caminhos na área de educação especial, tive o privilégio de participar da implantação das escolas municipais especiais, enquanto coordenadora pedagógica.

Foi uma experiência ímpar de construção a partir de diferentes posições e perspectivas, pois os professores que iriam atuar enquanto docentes realizaram suas formações acadêmicas na perspectiva de realizar trabalho junto a alunos com deficiência, que seriam classificados em treináveis ou educáveis.

Os educadores, com formação em educação especial, não estavam preparados para o paradigma que buscava-se implantar na rede municipal de ensino de Porto Alegre no início da década de noventa. Em contrapartida, apesar dos cursos realizados, o convite para exercer a coordenação pedagógica deixou-me em pânico, pois nunca havia vivido o cotidiano em uma escola especial. Ao solicitar ajuda, a resposta que recebi é que aquela escola deveria ser pensada enquanto um espaço de aprendizagem efetiva para os alunos e comunidade escolar, como as demais escolas da rede.

Dito desta forma parece tão simples e, de certa forma, óbvio, mas colocar isto em prática foi muito difícil. Os desafios foram enfrentados coletivamente. Houve muitos embates, discussões, estudos e projetos. No fazer cotidiano, aliando-se teoria e prática, foram sendo constituídos e tramados os fios que teceram a proposta pedagógica da escola, que era sempre provisória, aberta à permanente modificação, mas guardando em si aspectos centrais, baseados na crença de que todos poderiam aprender e que o fazer do educador estava também em permanente construção.

De certo modo, aprendemos coletivamente que o importante era a caminhada que trilhávamos e os processos que íamos desenvolvendo. Tendo em vista que buscávamos algo novo, não podíamos nos deixar paralisar pelas hipóteses que não se mostravam satisfatórias, nem com os equívocos que ocorriam no cotidiano.

Desta época, tão fecunda, recorro o empenho e dedicação a partir de aprofundamento teórico que pudesse auxiliar no delineamento dos passos a seguir, sempre confrontados com o exercício de seus pressupostos na prática cotidiana, gerando movimentos de *estudar / repensar / tentar / avaliar / estudar*, que não aconteciam de forma isolada, mas se atravessavam, muitas vezes atropelando-nos no cotidiano.

Empiricamente, estávamos vivenciando um processo de pesquisa-ação, orientados pelas dúvidas e pela busca de formas de ação pedagógica que pudessem potencializar aprendizagens significativas para os alunos inseridos nesta e nas outras três escolas especiais da rede municipal que já existiam neste período.

Os movimentos e processos vividos coletivamente nesta fase, floresceram e deram fruto: alguns alunos haviam avançado significativamente e poderiam continuar seus estudos no ensino fundamental, nesta época ainda dentro da estrutura seriada. Enquanto educadores especiais nos preocupávamos com as oportunidades que seriam oferecidas a estes alunos: Encontrariam espaço e mediações pedagógicas adequadas?



Na época houve uma guinada nas relações entre o ensino regular e especial, que passaram a pertencer à mesma coordenação. Isso foi muito importante, pois marcou o lugar de aprender que constitui qualquer espaço escolar. Assim, as escolas especiais saíram do campo de Assistência ao Educando em que se encontravam burocraticamente colocadas para, ao lado das demais escolas, pensar o ensino-aprendizagem que está profundamente imbricado no lugar do ensinante /aprendente em que estão imersos todos os que se ocupam da/na educação .

Neste período (meados da década de 90) já florescia discussões sobre a questão do atendimento preferencial aos alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino. Entendíamos que isso seria possível, mas necessitaria de um suporte especial tanto ao aluno como aos profissionais da educação e aos familiares. Foram implantadas as salas de integração e recursos, dentro da rede regular de ensino, onde trabalhariam educadores com formação em educação especial.

Interessante marcar que houve dois movimentos que se interligaram: o dos educadores especiais buscando espaço para alguns alunos no ensino regular e o de educadores da rede regular, buscando alternativas para o ensino e aprendizagem daqueles alunos que não estavam conseguindo aprender, sofrendo constantes reprovações, minando sua auto-estima e marcando impossibilidades, tanto no aprendiz quanto no docente.

A questão do atendimento às pessoas com necessidades especiais aos poucos fortaleceu-se dentro das políticas educacionais, possivelmente engendrado tanto nos movimentos em direção à escola inclusiva, que já estavam disseminados e repercutiam internamente, como nos processos que estavam sendo constituídos pelos educadores especiais, que encontravam-se atuando nas escolas especiais, ou nas Salas de Integração e Recursos (SIRs), dentro do ensino regular, e ainda os que estavam lotados no nível central da secretaria municipal de educação.

Outro fator que aprofundou a questão da inclusão foi a implantação da modalidade de ciclos de formação, tanto nas escolas do ensino fundamental como nas especiais. Este vínculo possibilitou o engendramento de ações e discussões que ampliaram o campo de intercâmbio entre os diversos níveis de ensino.

Relembrando esta época, quando ainda atuava na coordenação de escola especial, sinto saudades daquela energia que inflava nosso peito de esperanças em relação aos novos desafios que as Escolas Cicladas estavam assumindo.

Entendemos a escola como espaço vivo e democrático privilegiado da ação educativa que:

⇒ oportunize o acesso ao conhecimento, sua construção e recriação permanente envolvendo a realidade dos alunos, suas experiências, saberes e cultura, estabelecendo uma constante relação entre teoria e prática;

⇒ tenha espaços de formação para os educadores, na perspectiva da construção de sujeitos críticos e de investigação permanente da realidade social, tendo como objetivo a qualificação da ação pedagógica e o resgate de sua cidadania. ( SMED,1996, p. 35)

No sentido de atender às necessidades dos alunos que estivessem com defasagem entre sua faixa etária e nível de escolaridade, realizando um trabalho mais direcionado à superação das dificuldades e lacunas na sua aprendizagem foram organizadas em cada ciclo *turmas de progressão*, sendo que os alunos nela inseridos poderiam avançar em qualquer época do ano.

Senti o velho desassossego ao perceber que novos caminhos estavam abertos, prontos para a retomada necessária, novamente em direção ao trabalho direto com os alunos. Escolhi atuar em Sala de Integração e Recursos, no intuito de desenvolver trabalho voltado às crianças com problemas na aprendizagem / desenvolvimento, associados ou não a diagnósticos.

O que cada criança compartilha, ao ser indicada para a sala de integração e recursos é a marca de não estar aprendendo, acompanhada pela angústia de seus professores e familiares, que não é frutífera no intuito de auxiliar no processo de ensino/aprendizagem, a não ser que sirva de alavanca na busca de novas formas de olhar para o aluno, aprofundando e qualificando mediações que possibilitem aprendizagens significativas a todos os envolvidos no ensinar e no aprender.

As maiores lições desta fase remetem ao trabalho com as diferenças e os processos de inclusão e exclusão , que vão sendo forjados, constituindo novos caminhos para o trabalho docente. Este é alimentado pela permanente dúvida e ousadia, para tentar novas hipóteses, cujos resultados são sempre provisórios e não podem prescindir de muita reflexão e aprofundamento, para gerar novas ações e desdobramentos.

Ao desenvolver o trabalho educativo com alunos e professores, a tônica principal visa à ampliação do espaço para o outro se colocar, buscando fortalecer o desejo de aprender, a sede de querer saber e descobrir. Este dínamo propulsor muitas vezes encontra-se fragilizado, tanto nos alunos como no professor, necessitando de mediação para voltar ao vigor, possibilitando espaço para que se insiram no lugar de aprendizes, atravessados pelas

relações sociais, que vão se constituindo em cada momento e que afetam os sujeitos, modificando-os incessantemente.

No desenrolar desta trajetória, percebo que a lógica proposta dentro do regime ciclado das escolas fundamentais da rede municipal vem desafiando os profissionais, especialmente em relação ao avanço continuado dos alunos e à necessária qualificação do trabalho didático-pedagógico, a fim de atender à diversidade dos momentos de aprendizagem dos alunos, dentro de uma mesma turma. Os educadores encontram-se empenhados na busca de novos conhecimentos, que levem a um outro recorte, podendo servir de suporte para o trabalho com as diferenças.

É necessário que o professor se perceba como um investigador, um interrogador, enquanto mediador entre sujeito e as situações que este vivencia, buscando construir um espaço consciente, planejado e baseado em referenciais teóricos que dão suporte ao empreendimento. Assim, o profissional aqui é visto tanto como consumidor como produtor destes referenciais, tendo como parâmetros os erros e acertos que vão se dando no decorrer dos processos que se estabelecem tanto na comunidade escolar como fora desta.

Ao pensarmos a realidade atual das turmas de progressão, o eixo da questão não está centrado nos alunos com necessidades especiais, mas alastra-se para os alunos que estão com dificuldades na aprendizagem, que podem estar sendo geradas inclusive dentro da própria escola, e/ou por fatores associados no âmbito social. O central, contudo, é a preocupação dos educadores em oportunizar, através do trabalho cotidiano, situações que levem a aprendizagens de todos os alunos inseridos nestes grupos.

Compartilho da ótica de Vygotski (1997, p.183) nos apontando que o bom ensino se adianta ao desenvolvimento, sendo que este dá-se pela pressão das necessidades encontradas no cotidiano social, incluindo-se aí o ambiente escolar. Esta crença tem marcado significativamente meu fazer nos campos educacionais em que atuei. Considero que o educador precisa estar em constante processo de mudança e qualificação, a fim de enfrentar os desafios que a idéia da escola inclusiva vem apontando como direção a ser trilhada em processo de aprofundamento crescente.

Ao pesquisar sobre a questão da inclusão, encontrei muitas referências à Declaração de Salamanca, oriunda de conferência ocorrida em 1994, na cidade de Salamanca, na Espanha e à LDB 9394/96. Há autores que criticam o uso destes textos como forma de encaminhar movimentações de alunos do ensino especial para regular, considerando efetivada

a inclusão somente com estes procedimentos. Cito Santos e Carvalho (1999, p.49) como exemplo:

Esta visão de inclusão, além de muito limitada, cria alguns problemas: em primeiro lugar, ela deixa de ser vista como um processo e acaba sendo um fim em si mesma. Gera-se o mito de que uma vez atingidos certos objetivos e traçadas certas estratégias organizacionais e administrativas, a inclusão fica feita, fica completa. Perde-se assim o caráter dinâmico e dialético do processo que vai muito além, em suas raízes e evolução histórica, daquilo que pode ser visivelmente observado e feito de imediato.

Outro aspecto a respeito da inclusão é que ela refere-se, normalmente, apenas aos casos de alunos que tiveram passagem pelo ensino especial. Considero isso incompleto, pois há muitos alunos que sempre freqüentaram o ensino fundamental e acumulam fracassos, permanecendo na escola anos a fio no lugar de "não aprendentes" ou evadem, ampliando as fileiras da exclusão.

Nestas situações, o sentimento de fracasso também perpassa pelos professores e corpo técnico das escolas. As autoras acima referidas, no desenrolar do texto, posicionam-se a respeito de um outro olhar sobre a inclusão, considerando que os alunos que experimentam barreiras à aprendizagem são foco da questão da inclusão.

No presente trabalho, consideramos a inclusão em educação de uma forma distinta: como processos que aumentem a participação e reduzam a exclusão de alunos das culturas, do currículo e de comunidades em centros locais de aprendizagem. Esta perspectiva implica em compreender a inclusão como um processo permanente e dependente de contínuo desenvolvimento pedagógico e organizacional dentro das escolas regulares, ao invés de vê-la como uma simples mudança sistêmica nas redes de ensino (Booth & Ainscow, 1998)

Em outras palavras: nenhuma escola é inclusiva. Mas as escolas podem (e devem) estar incluindo. O emprego do tempo no gerúndio pretende exatamente mostrar a característica essencial de movimento constante nos processos de aumento da participação e redução da exclusão. (SANTOS e CARVALHO, 1999, p. 50)

A partir deste enfoque, propus como tema<sup>1</sup> de pesquisa *a ampliação de novos conhecimentos no processo de formação continuada de professores ligados ao ensino de alunos que estejam em processo de inclusão no ensino fundamental, por apresentarem problemas na aprendizagem, decorrentes de questões transitórias ou permanentes.*

O objetivo está ligado ao estabelecimento de alternativas de ação que sirvam de instrumento para as atividades do professor do ensino fundamental no tocante ao trabalho com alunos em situação de inclusão e que estejam apresentando problemas na aprendizagem. Alguns objetivos decorrentes desta escolha:

---

<sup>1</sup> A opção por delimitar um tema e não um problema deve-se ao fato da metodologia escolhida ser a pesquisa-ação, que será explicitada no capítulo três desta Dissertação.

- ✓ Buscar formas de ação que contribuam para a explicitação das representações dos professores sobre os alunos que estejam apresentando problemas na aprendizagem, a fim de que os olhares lançados sobre eles tenham marcado caráter positivo.
- ✓ Oportunizar apoio e formação continuada aos professores que estejam vivenciando processos de inclusão, a partir de processos de reflexão teórico/prática.
- ✓ Contribuir para transformações metodológicas no trabalho educativo, visando a implementação de ensino que leve a novas aprendizagens.

Enquanto campo de pesquisa, escolhi uma escola da rede municipal de Porto Alegre, que vem desenvolvendo um trabalho voltado para as questões inclusivas, especialmente nas turmas de progressão, onde grande parte dos alunos inseridos atualmente apresentam problemas na aprendizagem.

Nestas turmas, devido à singularidade dos processos de aprendizagem/desenvolvimento de cada aluno/a, amplia-se a necessidade de buscar formas criativas de ações e intervenções pedagógicas, que se adequem às necessidades/potencialidades tanto a nível individual como grupal.

Viabilizar este desafio no cotidiano é igualmente difícil e necessário, exigindo do professor trabalho árduo e conhecimento aprofundado das questões metodológicas ligadas ao desenvolvimento humano, a fim de potencializar avanços efetivos.

Conforme Arroyo (2000, p.19): "(...) quanto mais nos aproximamos do cotidiano escolar mais nos convencemos de que ainda a escola gira em torno dos professores, de seu ofício, de sua qualificação e profissionalismo. São eles que a fazem e a reinventam."

No processo de pesquisa, busquei a participação efetiva de todos os professores envolvidos enquanto sujeitos nesta pesquisa, pois a partir desse mergulho interno, buscando referências na história de vida pessoal e profissional, aliam-se contribuições teóricas, que foram instrumento de reflexão com vistas a impulsionar novas formas de ação no trabalho cotidiano.

As reconstruções metodológicas que os professores implementaram, dentro dos processos vivenciados durante o período da pesquisa, foram os balizadores para análise dos dados e planejamento de ações futuras.

---

## **2 - APORTES TEÓRICOS**

### **2.1 - ALINHAVOS E ENTRELAÇAMENTOS**

Conforme já exposto no capítulo anterior, o intuito principal deste trabalho é desenvolver formas de apoio junto a professores que atuam no ensino fundamental e atendem alunos com necessidades educacionais especiais, em situação de inclusão.

Para concretizar esta modalidade de formação a docentes que já estão engajados no desafio de ensinar aos alunos, independente das condições que estes apresentam no momento, é fundamental estabelecer qual o referencial teórico e metodológico que move o seu fazer cotidiano e quais as concepções que poderiam dar suporte ao empreendimento.

A busca teórica que realizei levou-me à escolha de Lev S. Vygotski como autor principal para alicerçar este trabalho. As razões desta opção estão ligadas ao caráter histórico e social que o autor imprime a seu trabalho. Sua crença de que é no curso da vida e das relações sociais que o indivíduo vai se tornando humano é central para as relações de ensino-aprendizagem. Ele considera possível haver inserção na cultura, a partir das inter-relações que vão se dando entre os participantes de qualquer ato humano com intenção educativa.

A opção por este referencial teórico também encontra suporte nas afirmações de autores que já desenvolveram trabalhos baseando-se nas idéias defendidas por Vygotski e alicerçadas no referencial sócio-histórico.

Este referencial possibilita compreender de modo articulado tanto o processo de aprendizagem do aluno quanto o processo de formação de professores e demais agentes da prática educativa. Frequentemente, a análise da prática pedagógica tem

se baseado em uma dicotomia, na qual se separam o processo de aprendizagem do aluno e o processo de formação continuada de professores. (...) A perspectiva histórico-social pode dar uma contribuição para essa tarefa, na medida em que possibilita compreender a aprendizagem do aluno como um processo ativo, sem secundar a ação mediadora do professor nessa atividade. (MAZZEU,1998, p.61)

Nesta perspectiva, ao se pensar uma prática de formação docente é importante considerar tanto os processos de aprendizagem do professor, como dos alunos. Muitas vezes, o professor guia-se pelo senso comum pedagógico, que é constituído de fragmentos de várias teorias. Estes fragmentos podem cristalizar-se e o professor, imerso na prática cotidiana, não percebe a necessidade de romper com idéias fragmentadas e muitas vezes contraditórias que sustentam suas ações educativas. De acordo com Mazzeu (1998, p.64): " Portanto, partir da prática social na formação de professores implica não só um conhecimento da experiência de cada professor, de sua memória, de seu saber prático, mas uma ruptura com a forma de pensamento e ação próprios do cotidiano."

Buscando subsídios para aprofundamento do significado da palavra conhecimento, tendo em vista processos de formação docente, encontrei em Freire (1997, p.180) considerações sobre sua forma de caracterizar o termo. Ele o concebe enquanto processo, que pressupõe algumas qualidades fundamentais: a ação, a reflexão, o questionamento exigente, a inquietação e a incerteza. O autor afirma que todas são virtudes indispensáveis ao sujeito cognoscente.

Concordo com o posicionamento deste autor, quando aponta que as virtudes destacadas no parágrafo anterior necessitam estar presentes nos processos de formação docente. Uma das estratégias principais para promover estas virtudes, segundo ele, está ligada à vivência de situações problematizadoras, com as quais seja difícil lidar e encontrar soluções satisfatórias, tomando por base a lógica e a instrumentalização que o professor normalmente utiliza para desenvolver seu trabalho. Assim, ratifica-se a necessidade de viabilizar espaços onde sejam propostas questões e haja apoio na busca de caminhos possíveis.

Na perspectiva histórico-cultural, o ser humano é concebido como um indivíduo que faz parte de uma cultura, situada historicamente. Ele depende da realização de atividades próprias para a construção do conhecimento formal, sendo que estas necessitam de mediação do outro. O desenvolvimento de cada ser humano é considerado uma unidade que associa a

emoção e a razão, sendo que há entre elas uma relação interdependente, que é dinâmica, como o viver.

Para Vygotski, a vida constitui-se em movimentos de criação, dentro da cultura, onde entram em cena tanto aspectos interpsicológicos (entre pessoas) como intrapsicológicos (internos da pessoa), que vão se imbricando, provocando a construção do novo e a superação do já conhecido / sabido.

A vida se revela como um sistema de criação, de permanente tensão e superação, de constante criação e combinação de novas formas de comportamento. Assim, cada idéia, cada movimento e cada vivência são uma aspiração de criar uma nova realidade, um ímpeto no sentido de alguma coisa nova. (VYGOTSKI, 2001, p.462)

Tendo em vista que no desenvolvimento do tema desta pesquisa busco oportunizar espaços para que o professor possa falar e refletir sobre seus processos humanos, especialmente em relação às dificuldades metodológicas e aos sentimentos gerados no trabalho com os alunos que apresentam problemas na aprendizagem, espero também que haja, por parte dos professores, diminuição das resistências em relação ao atendimento daqueles. À medida que isso se concretizar, haverá abertura de caminhos que possam levar a mudanças no pensar e no agir docente, potencializando avanços no coletivo de professores e, conseqüentemente, dos alunos.

Quando os professores operam para proteger suas próprias imagens, não estão abertos, nem receptivos a novas experiências e a novas aprendizagens como quando não despendem as suas energias em defesa própria. Na medida em que os professores desenvolverem a autoconfiança e auto-aceitação, tornar-se-ão mais abertos e problematizadores quanto às suas experiências. Knoblock e Goldstein (1971) concluíram que, quando num grupo de professores de educação especial se tornou mais aberto e mais problematizador nas suas discussões de ensino, tornou-se igualmente mais aberto e mais receptivo, nas suas aulas, às perspectivas dos alunos. (NÓVOA, 1992, p.88)

Assim, as problematizações apontadas aos professores, durante o desenvolvimento deste trabalho, não estão ligadas apenas às dificuldades no ensino de alunos que estão apresentando problemas na aprendizagem, mas também aos sentimentos e concepções dos docentes sobre estes alunos. As implicações entre estas duas vertentes têm um caráter complementar.

Em muitos casos de atendimento a alunos, em situação de inclusão no ensino fundamental, pude confirmar esta afirmativa. À medida que os professores têm espaço para falar sobre seus sentimentos e concepções a respeito do potencial de aprendizagem destes alunos, abrem-se comportas para formas novas de ensiná-los e apoiá-los.



Como veremos adiante, o intuito de desenvolver proposta de formação continuada, visando provocar nos docentes a necessidade de dominar novos conhecimentos e teorias, a fim de avançar no desafio de ensinar a alunos/as com dificuldades de aprendizagem, já traz em seu bojo alguns pressupostos ligados à perspectiva histórico-cultural de Vygotski.

Conforme esta concepção, a finalidade principal do processo de ensino escolar é dirigir a aprendizagem para assegurar uma efetiva apropriação do saber acumulado no processo histórico pela humanidade. Além disso, as dificuldades de aprendizagem não devem ser vistas como *incompetência* do aluno, mas produto de determinadas condições que podem ser alteradas através da ação educativa e dos elementos presentes na coletividade infantil. (MAZZEU,1998, p.67)

A fim de avançar no desafio de ensinar a todos os alunos, o professor também deve considerar-se aprendiz durante a ação educativa e ter, no seu horário de trabalho, espaços para a reflexão crítica sobre a sua própria prática. Esta caminhada, que é tanto individual como coletiva, pressupõe elementos mediadores que possam contribuir no sentido de perceber e apontar incompletudes e/ou contradições em sua forma de pensar / agir atuais.

O caminho a ser percorrido nesta perspectiva busca articular a reflexão teórica às necessidades sentidas na prática. Assim, os processos de formação docente visam ampliar suas concepções e conhecimentos, a fim de oportunizar situações de ensino que levem à aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos.

As contribuições do referencial sócio-histórico proposto por Vygotski e seus colaboradores a respeito do ensino e desenvolvimento humano são muito ricas. Resisto, porém, à tentação de apresentá-las neste momento. Acredito que seja mais adequado mapear, de forma breve, o contexto em que o autor viveu e o conjunto teórico proposto por ele. Assim, em outro item deste trabalho, poderei melhor refletir sobre decorrências importantes de suas idéias para o campo da educação e para a concretização dos objetivos contidos neste trabalho.

Neste sentido, referendo as preocupações de Duarte (1996) a respeito da necessidade de evitar-se reducionismos ao utilizar o referencial de Vygotski, que é muito extenso, profundamente arraigado no contexto histórico em que o mesmo viveu e nas contribuições de seus colaboradores. O referido autor aponta que muitas vezes, em nosso

país, são publicados trabalhos ligados ao referencial sócio-histórico sem a profundidade teórica que este merece.

A opção de incluir neste trabalho algumas considerações gerais sobre o referencial sócio-histórico e sobre o contexto em que este foi gestado representa esforço em direção ao aprofundamento da linha de raciocínio que venho desenvolvendo, no sentido de poder retomar, posteriormente, as questões ligadas ao ensinar e aprender com maior significação e clareza.

Ensejo que possam perceber nesta estratégia uma opção de aprofundamento que possa constituir um amálgama teórico com potencial de alinhavar os pontos já apresentados e os que fizerem parte dos próximos capítulos. Desta forma, poderão ser tramados coletivamente aspectos teóricos e experienciais, buscando o entrelaçamento do tema de pesquisa e dos pressupostos e desdobramentos apontados no referencial sócio-histórico de Vygotski.

## 2.2 - CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE O REFERENCIAL SÓCIO-HISTÓRICO

No alvorecer da Rússia pós-revolucionária, no início do século XX, em todas as áreas do conhecimento houve intensa mobilização a fim de encontrar novos caminhos, alicerçados nas idéias do materialismo dialético proposto por Marx. Este concebeu o homem enquanto produto das ações sociais, dentro da cultura e constituídas historicamente.

Sob a ótica do materialismo dialético, o homem é definido pelo fato de ser produto das ações sociais. Assim, a compreensão do homem deve partir do indivíduo real, do ser humano vivo agindo, produzindo e se relacionando em determinadas condições historicamente produzidas pelas atividades das gerações presentes e também anteriores. Desta forma, é preciso historicizar o homem em suas determinações concretas, enquanto indivíduo social e não natural, sendo este o caminho para a superação dos limites e abordagens tradicionais acerca do ser humano. (VERÍSSIMO, 1996, p.131)

A preocupação de Vygotski e de seus colaboradores foi superar as posições teóricas encontradas na área da psicologia. A tarefa do cientista, nesta área, seria a de reconstruir a origem e o curso do desenvolvimento do comportamento e da consciência humanos. Ele foi o primeiro teórico a tentar correlacionar as questões psicológicas à

afirmação de Marx sobre o fato de que mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem mudanças na natureza humana. (CASTANHO e COSTA,1999, p.47)

Porém, a afirmação de que a base do pensamento de Vygotski está ligada às idéias de Marx não pode ser vista de forma isolada. É importante considerar que o autor não aplicou diretamente os princípios do materialismo dialético ao campo da psicologia. O ponto de encontro entre Vygotski e Marx está na forma não dualista em que ambos concebiam o homem, mas Vygotski recebeu outras influências importantes, especialmente da área filosófica. Além de Spinoza, com quem se identificava, foi importante para ele também o pensamento de outros teóricos.

Assim, o seu aporte marxista era antes uma construção que vinha sendo desenvolvida a partir do conhecimento de textos escritos por Hegel, Marx e Engels, que lhe eram familiares antes do início de seus estudos universitários. No decorrer de sua formação, aprofundou-se nessa linha de pensamento, que conservou por toda sua vida, empregando sempre as categorias intelectuais da dialética para abordar os problemas da literatura, da psicologia e da educação. (FREITAS, 1999, p.105-6)

Buscando demarcar melhor os pontos de convergência entre o pensamento de Marx e de Vygotski, a autora acima afirma que ambos assumem o fato de que a consciência se origina da atividade prática e é construída na interação do sujeito com o mundo, sendo um atributo da relação entre sujeito e objeto.

Há concordância também na concepção de que a consciência muda de acordo com as transformações da atividade prática. Portanto, um adequado estudo da consciência deve ser histórico ou genético, no sentido que evolui qualitativamente das formas mais simples para as mais complexas.

Assim, na ótica de Marx, o trabalho é um processo pelo qual o homem, mudando a natureza, transforma-se a si mesmo. Vygotski, incorporou e desenvolveu este postulado. Afirmou que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores se processa pela internalização dos sistemas de signos produzidos culturalmente, durante a evolução socio-histórica da humanidade.

Esta trajetória foi possível, segundo esta vertente teórica, devido à estrutura cerebral humana, que viabilizou as características das funções psicológicas. A mente humana é concebida como um sistema com grande plasticidade, cuja estrutura e modos de

funcionamento são moldados ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual.

Abrem-se, portanto, imensas possibilidades de realização humana. Devido ao seu caráter dinâmico, o cérebro pode servir a novas funções, criadas na história do homem, sem que sejam necessárias transformações no órgão físico.

Esta concepção supõe a presença de uma estrutura básica, estabelecida ao longo da evolução humana, que cada um de seus membros traz consigo ao nascer. Através das interações no meio social o homem transforma-se a partir do biológico em sócio-histórico, num processo em que a cultura é parte essencial da constituição humana.

A relação do homem com o mundo não é, porém, uma relação direta, mas uma relação mediada, sendo os sistemas simbólicos ou semióticos elementos intermediários entre o sujeito e o mundo, possibilitando que através das relações estabelecidas entre as pessoas possam se constituir, em cada indivíduo, as funções psicológicas superiores, especificamente humanas.

Nesta perspectiva, podemos considerar como fundamentais no pensamento de Vygotski os seguintes pontos, expressos desta forma por Oliveira (1997, p.23):

- ⇒ as funções psicológicas têm um suporte biológico pois são produtos da atividade cerebral;
- ⇒ o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais desenvolvem-se num processo histórico e emergem da atividade prática;
- ⇒ a relação homem/mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos.

Esta equação é complexa e seus elementos não podem ser vistos isoladamente, sendo indissociáveis dentro da lógica proposta por Vygotski. Este considera que as funções psicológicas humanas diferem das funções elementares de outros animais porque são culturalmente mediadas, historicamente desenvolvidas e emergem da atividade prática, sendo que cada termo, nesta formulação, está ligado aos demais. (COLE, 1996, p.87)

Segundo Vygotski, as funções psicológicas constituem-se a partir do social, nas interações com os participantes da cultura. Desta forma, o ponto de origem destas funções está ligado aos processos interpsicológicos. Estes, por sua vez, possibilitam os processos intrapsicológicos (internos). Esta construção teórica revolucionou a forma como era

concebida a origem e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores no contexto em que o autor lançou suas idéias.

(...)geralmente perguntam, como esta ou aquela criança se comporta no coletivo. Nós perguntamos: como o coletivo cria nesta ou naquela criança as funções superiores? Antes era pressuposto: a função existe no indivíduo em forma pronta, semi-pronta, ou embrionária - no coletivo ela exercita-se, desenvolve-se, torna-se mais complexa, eleva-se, enriquece-se, freia-se, oprime-se, etc. (VYGOTSKY, 2000b, p 28).

No intuito de compreender o modo como Vygotski concebeu o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, ou processos mentais superiores, durante a imersão no meio sócio-cultural, torna-se necessário explicitar o conceito de mediação semiótica. Este é um elemento-chave para estabelecer a forma como o indivíduo pode tornar-se parte da cultura em que vive.

Segundo o autor, o evento determinante da história humana, da qual faz parte a história da criança, é a criação de mediadores semióticos que operam nas relações dos homens com o mundo físico e social. Ao serem instalados nos espaços de sinalização natural, estes mediadores se tornam espaços representacionais, de modo que emerge um mundo novo, o mundo simbólico ou da significação.

É a significação que confere ao social sua condição humana, fazendo da sociabilidade animal - expressão de uma organização natural da convivência de indivíduos de uma mesma espécie - uma sociabilidade humana - expressão da maneira como os membros da espécie humana organizam a sua convivência. (SIRGADO, 2000, p. 59-60)

A mediação, em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação. Assim, a relação deixa de ser *direta*, para ser *mediada*. A fim de facilitar a compreensão, pensemos num incidente que ocorra com uma criança que aproxima sua mão de uma chama e se machuca. Neste caso, não houve elemento mediador, constituindo-se numa relação direta. Porém, na próxima vez que ela se aproximar de uma chama ocorrerá uma relação mediada, sendo que haverá a presença de elementos mediadores.

Desta forma, a conexão entre os pontos A e B não se estabelece mais de forma instantânea, mas mediada. Esta possibilidade de significação, através de elementos mediadores, constitui peculiaridade humana e possibilita ao homem o acesso às formas superiores de conduta, que estão ligadas aos atos instrumentais artificiais que evoluíram na história da espécie, constituindo elementos simbólicos.

Com relação a estes elementos, que atuam como mediadores semióticos, Vygotski apontou a existência de instrumentos materiais e os signos ou instrumentos psicológicos. Ambos mediam a relação do homem com o mundo, mas apresentam diferenças, pois os primeiros estão voltados para o exterior do ser humano e os segundos para seu interior.

Os recursos mnemotécnicos e outros usados por seres humanos para melhorar seu desempenho têm o caráter de signos, afirmou Vygotsky. São artefatos sociais projetados para dominar e, portanto, melhorar nossos processos psicológicos naturais. Como exemplos de signos ele citou palavras, números, recursos mnemotécnicos, símbolos algébricos, obras de arte, sistemas de escrita, esquemas, diagramas, mapas, plantas, etc. (Vygotsky, 1993/1982, p.103). A partir desta lista, é óbvio que qualquer estímulo que possa representar outro estímulo pode ser visto e usado como um instrumento ou signo psicológico. (...) Para Vygotsky, a inclusão de signos no ato psicológico levava a importantes mudanças estruturais. (...) Ele concluiu que "A inclusão de um signo em um ou outro processo comportamental... reforma toda a estrutura da operação psicológica, assim como a inclusão de um instrumento reforma toda a estrutura de trabalho." (VALSINER e VAN DER VEER, 1999, p.241)

Estes autores esclarecem, na página posterior desta mesma obra, que o uso da palavra *instrumentos* no pensamento de Vygotski está ligado a duas possibilidades:

- ✓ instrumentos podem referir-se a ferramentas, utilizadas no trabalho do homem para dominar a natureza ou os objetos materiais, sendo escolhidos pelas suas características materiais e suas possibilidades de ação;
- ✓ por outro lado, os instrumentos psicológicos, ou atos psicológicos instrumentais, são usados para controlar a psique. A característica fundamental destes é que enquanto signo qualquer estímulo pode representar qualquer estímulo, de acordo com as convenções que forem estabelecidas.

O tema referente à mediação através de instrumentos e signos é importante para analisar a obra de Vygotski, pois possibilita a compreensão de outros dois temas que são fundamentais para se analisar o trabalho e o pensamento deste autor: a confiança em um método genético ou desenvolvimental e a afirmação de que os processos mentais superiores no indivíduo têm origem nos processos sociais. Importante frisar que os três se relacionam mutuamente. A idéia da mediação através de instrumentos e signos desde cedo esteve presente em seus trabalhos. No início, esta aproximava-se do conceito pavloviano de estímulo, sendo que esta concepção evoluiu para signo e, finalmente, para signo com significado. (FREITAS, 1999, p. 89-90)

O processo de construção de significados e o processo de pensamento, na ótica de Vygotski, estão ligados à questão da linguagem e ao contexto cultural no qual esta é usada. O desenvolvimento da mente consiste no domínio de estruturas simbólicas que formam parte da cultura. Assim, estes sistemas de ordem superior, simbólica, são produtos culturais.

Assim, no processo de desenvolvimento não está em jogo só o amadurecimento de processos endógenos de crescimento. Também, aquele não representa apenas uma apropriação das ferramentas culturais e sua linguagem, mas depende da interação social. Desta forma, para Vygotski, o principal problema é definir como uma ferramenta cultural passa, mediante a interação social, de *fora* para nosso repertório *interno* de pensamento.

Este caminho, desde o externo até o interno, passa por várias fases, sendo que todas as crianças passam por um estágio natural ou pré-cultural, em que ainda não tinham condições de fazer uso dos instrumentos culturais. O avanço se dá, segundo Vygotski, quando os adultos começam a inseri-las na cultura, dando-lhes instrução. O autor usa a metáfora de *andaimes internos* neste contexto. Com a ação dos adultos, os meios culturais são incorporados à constituição da mente das crianças. Através deste processo a criança torna-se um ser cultural. (VALSINER e VAN DER VEER,1999, p.248)

Ao referir-se à cultura, Vygotski refere-se, principalmente, ao grupo cultural como fornecendo ao indivíduo um ambiente estruturado. Neste, os elementos são carregados de significado e cada sujeito é ativo, acontecendo a interação entre o mundo cultural e o mundo subjetivo de cada um.

O processo pelo qual o indivíduo internaliza a matéria prima fornecida pela cultura não é, pois, um processo de absorção passiva, mas de transformação, de síntese. Esse processo é, para Vygotsky, um dos principais mecanismos a serem compreendidos no estudo do ser humano. É como se, ao longo de seu desenvolvimento, o indivíduo 'tomasse posse' das formas de comportamento fornecidas pela cultura, num processo em que as atividades externas e as funções interpessoais transformam-se em atividades internas, intrapsicológicas. (OLIVEIRA,1997, p.38)

Nessa perspectiva, o interno do sujeito é construído a partir do externo, não como uma cópia, mas o internalizado serve de base para as reconstruções internas que o sujeito fará, em seu processo de singularização humana, em sua ontogenia.

Nos processos sociais, de interação com o outro, considerado mais capaz, ocorrem processos de mediação semiótica, especialmente através da linguagem. Estes

envolvem tanto as ações do sujeito, que carrega consigo as estratégias e conhecimentos já dominados, como os conhecimentos trazidos pelos outros e as condições concretas em que se produzem as interações.

De acordo com Vygotski, a interação social constitui-se e mediatiza-se principalmente pela fala. O que é internalizado na corrente do pensamento da criança são as formas e os significados que são gerados na interação verbal, por sua vez produto do sistema histórico cultural. O psiquismo assim constituído não somente expressa a cultura. Devido ao poder gerador destes sistemas, pode ir mais além da ordem cultural dada.

*(...) o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem.(...) Antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente, com a ajuda da fala. Isso produz novas relações com o ambiente, além de uma nova organização do próprio comportamento.(VYGOTSKI, 2000 a, p. 33)*

Conforme este autor, o desenvolvimento da linguagem na criança pequena passa por várias fases. Inicialmente, a criança internaliza elementos da linguagem, a partir das interações sociais, depois utiliza a fala durante suas ações, acompanhando-as. Nessa etapa, a criança utiliza ambas ( fala e ação ) para alcançar seus objetivos. Com a utilização da fala, a criança tem condições de diminuir a impulsividade e a dependência da situação concreta, mas ainda de forma dispersa e não organizada. Num estágio posterior, a fala desloca-se, passando a *preceder* a ação.

Inicialmente a fala segue a ação, sendo provocada e dominada pela atividade. Posteriormente, entretanto, quando a fala dirige, determina e domina o curso da ação; surge a função planejadora da fala, além da função já existente da linguagem, de refletir o mundo exterior. ( Ibid., p. 38)

O desenvolvimento do indivíduo percorre um longo caminho, sendo que os avanços decorrem das interações em que vai participando, dentro de seu meio sócio-cultural. A criança vai ampliando gradativamente possibilidades de operar com os mediadores semióticos presentes e construindo as funções psíquicas superiores. Nesse sentido, as aprendizagens da criança iniciam-se muito cedo.

Aos poucos, dá-se a constituição das funções psíquicas da criança vinculadas à apropriação da cultura humana, através das relações interpessoais dentro da comunidade a qual pertence. Esta possibilidade se concretiza através da ação mediadora de pessoas mais experientes.



Assim, o desenvolvimento cognitivo foi compreendido por Vygotski enquanto consequência do patrimônio cultural a ser apropriado e das relações que ocorrem ao longo das interações interpsicológicas, especialmente quando estas têm intenção de ensino. (FREITAS,1999, p.101)

### 2.3 - CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DO PROCESSO EDUCATIVO, A PARTIR DO REFERENCIAL SÒCIO-HISTÓRICO

Um dos pilares do pensamento de Lev Vygotski diz respeito à forma como os elementos presentes na cultura tornam-se parte da estrutura psíquica do indivíduo. Para o autor, tudo o que faz parte da psique humana (cognição e afeto) anteriormente esteve no social.

Através das interações sociais ocorrem processos interpsicológicos (entre pessoas), que sedimentam os processos e aquisições intrapsicológicas (internas). Desta forma, é possível afirmar que os aspectos internos do indivíduo são construídos a partir do social, através das relações interpsicológicas.

Esta apropriação não se dá passivamente, como uma cópia. Há espaço para a criatividade, pois cada pessoa organiza o que absorve no social de forma diferente. Por outro lado, os participantes da cultura compartilham de sinalizadores que se interpõem no ambiente natural enquanto signos, possibilitando comunicação, sendo que esta não se restringe à palavra.

As formas de comunicação desenvolvem-se em um longo período de complexificação. A tentativa do bebê em agarrar um objeto que esteja fora do seu alcance é interpretado pela mãe como um pedido do filho, e lhe entrega o objeto . Aos poucos, a partir das ações da mãe, o bebê começa a realizar o gesto de apontar, esperando receber o que deseja.

Nesta situação, já estamos diante de um ato comunicativo, pois o gesto já está funcionando enquanto signo. Portanto, neste momento inicial da vida humana, já estão presentes os primórdios dos processos intrapsicológicos, desenvolvidos a partir de outras pessoas.

A fim de viabilizar o desenvolvimento da comunicação, através de signos culturais, são necessárias as funções psicológicas superiores. Conforme a idéia proposta por

Vygotski acerca da linha social ou cultural do desenvolvimento, todas as funções superiores, que são tipicamente humanas, estão presentes no social em primeira instância. Desta forma, o caminho da sua apropriação pelos indivíduos tem o mesmo ponto de partida que os signos culturais: as relações interpsicológicas (entre pessoas).

Os processos sociais e interpsicológicos têm uma diferença na teoria de Vygotski. Os primeiros dizem respeito às relações que o indivíduo estabelece, dentro da cultura. Os processos interpsicológicos também ocorrem nesta instância, mas referem-se às relações que ocorrem entre um determinado grupo de participantes, implicados em relações sociais, estabelecendo entre eles práticas comunicativas. Participando destas relações, é possível haver aprendizagem. (WERTSCH,1988, p.77)

De acordo com as idéias de Vygotski, o desenvolvimento intelectual do indivíduo é considerado um processo que tem natureza histórico-cultural concreta. Todas as formas e especificidades da atividade intelectual também têm modelos objetivos e socialmente dados e são assimilados pelo homem tanto no ensino espontâneo como no dirigido.

O ensino constitui assim a forma internamente indispensável e geral do desenvolvimento intelectual, sendo que o papel do ensino dirigido cresce constantemente no curso da história. À medida que as condições culturais foram se tornando mais complexas, foram se aperfeiçoando as funções cognitivas superiores. Ampliaram-se, também, as demandas em relação aos conteúdos e processos cognitivos a serem transmitidos às novas gerações, em decorrência das novas condições de vida dos indivíduos, imersos no social.

Outro ponto que recebeu especial atenção do autor foi a correlação indissociável entre os aspectos afetivos e cognitivos no desenvolvimento da psique humana. Nas primeiras etapas de vida, segundo ele, os aspectos afetivos têm maior ênfase sobre os cognitivos. No curso do desenvolvimento do indivíduo, as funções superiores começam a exercer a influência inversa, organizando os processos afetivos, que dominam as etapas iniciais da vida humana.

Mais de uma vez temos falado que os processos afetivos e intelectuais representam uma unidade, mas esta não é uma unidade imóvel e constante. Muda. E, o mais essencial para todo o desenvolvimento psicológico da criança é precisamente a mudança das relações entre o afeto e o intelecto (VYGOTSKY,1997, p.271)

Conforme Vygotski assinalou, é necessário examinar o desenvolvimento dos afetos e do intelecto como unidade dinâmica. Muitas vezes, o desenvolvimento das forças cognitivas da criança e da esfera afetiva e das necessidades são examinadas como processos

que têm suas linhas independentes, que não se interseccionam. Esta forma equivocada de conceber as duas partes desta equação encontra-se presente tanto na teoria como na prática pedagógica, na medida em que se evidencia a separação da educação com respeito ao ensino e do ensino com respeito à educação. (ELKONIN,1998, p.109)

(...)no exame do desenvolvimento psíquico se põe de manifesto, por uma parte, um dualismo peculiar e, por outra, o paralelismo entre as duas linhas fundamentais, a do desenvolvimento da esfera motivacional e das necessidades e a do desenvolvimento dos processos intelectuais (cognitivos). Sem superar o dualismo e o paralelismo não se pode compreender o desenvolvimento psíquico da criança como processo único e integral. (Ibid., p.110)

Assim, podemos afirmar que através dos estudos sobre a origem social das funções superiores e sobre a unidade dinâmica entre intelecto e afeto Vygotski demonstrou o caráter dialético das modificações que ocorrem ao longo do desenvolvimento humano. Estas transformações produzem mudanças significativas na qualidade da consciência e em toda a personalidade do indivíduo inserido na cultura, aprendendo de maneira espontânea ou através de atos educativos intencionais.

Levando em conta a posição do autor, que liga o acesso às formas puramente humanas (funções cognitivas superiores e uso de sistemas simbólicos) à existência de aprendizado, abre-se espaço para considerações a respeito da relação estreita que existe, nesta linha de pensamento, entre o ensino e o desenvolvimento.

Buscando maiores esclarecimentos sobre esta relação, encontrei a afirmativa de que ensino e desenvolvimento estão ligados desde o primeiro dia de vida da criança, não se restringindo, portanto, às aquisições que acontecem no âmbito escolar.

Por outro lado, é importante frisar que ao ingressar na escola a criança entra em contato com outro grupo social, que tem outra forma de organização e sistematização, modificando a vida da criança, que agora assume o lugar de aluno. Esta entrada no âmbito escolar formal gera novas demandas para ela. (VYGOTSKI, 2000 a, p.110)

Estas considerações reforçam o papel do professor nos processos educativos que desencadeia durante seu trabalho. De certa forma, ele se interpõe entre o aluno e o mundo, exercendo um papel de mediador. Tendo em vista que estamos nos referindo em primeira instância ao pensamento e obra de Vygotski, torna-se importante considerar que: " A noção de mediação de Vygotski permitia três classes de mediadores: signos e símbolos, atividades

individuais e relações interpessoais. Todavia, as relações entre estas três classes de mediadores não foram exploradas adequadamente." (KOZULIN,1994, p. 234)

A razão deste fato possivelmente esteja ligado ao pouco tempo de vida de Vygotski. Ele não teve tempo de aprofundar muitas de suas idéias. Analisando as obras de Vygotski, percebe-se a importância que foi dada à educação, enquanto um instrumento da cultura com a finalidade de que uma geração passasse aos descendentes suas formas de viver e pensar e direcionado para o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos imersos na cultura.

Vygotski sustentou que o processo evolutivo é tracionado pelo processo de aprendizagem, e que qualquer pedagogia que não respeitasse esse fato seria estéril. A ação pedagógica cria processos de aprendizagem que conduzem ao desenvolvimento, e essa seqüência de ações resulta em zonas ou áreas de desenvolvimento proximal. (BLANCK, 1996, p.48)

Suas idéias a respeito do trabalho educativo revolucionaram o modo de pensar o ensino e o desenvolvimento, pois o autor opunha-se à idéia de que era necessário aguardar o desenvolvimento antes de poder haver ensino. Ele inverte esta afirmação, propondo que na verdade o ensino é promotor do desenvolvimento, atribuindo importância central à pedagogia humana e à escolarização formal, com seus modos especiais de discurso e seu potencial para forjar novos modos de pensamento.

(...)o desenvolvimento das formas superiores da conduta se realiza por pressão da necessidade; se a criança não tem necessidade de pensar, nunca pensará. Se as dificuldades organizadas por vocês a obrigam a emendar sua conduta, a pensar antes de agir, a tomar consciência verbalmente, como disse Clarapede, então se produz também a correspondente situação. (VYGOTSKI, 1997, p.183 )

Uma das questões que o autor buscou resolver foi sobre como se dá a relação entre o meio externo e o indivíduo, durante o processo educativo. Como decorrência à tentativa de encontrar soluções a esse respeito, o autor apresentou e defendeu a idéia de que haveria uma zona de desenvolvimento proximal no indivíduo, onde seria possível o surgimento de novas compreensões, a partir de elementos externos. A forma como definiu a zona de desenvolvimento proximal ( ZDP ) está ligada à interação entre pessoas.

*Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOYSKI, 2000a, p.112)*

Ao se pronunciar desta forma, o autor estava se referindo ao desenvolvimento humano e às formas de desenvolvimento de conceitos, na infância. Isso não significa que apenas as crianças tenham zonas de desenvolvimento proximal ativas. Esta característica é extensiva a todos os seres humanos imersos na cultura

Além disso, não seria correto afirmar que haja possibilidades de movimentação na ZDP somente através de interações entre pessoas que estão aprendendo e ensinando. A princípio, qualquer elemento presente na cultura pode servir de ponte para avanço na zona de desenvolvimento proximal. De acordo com Valsiner e Van Der Veer(1988, apud MOLL; GREENBERG,1996, p.320), acontecem formas alternativas de construção das zonas de desenvolvimento proximal (ZDP):

A ZDP pode ser construída não apenas pelos esforços propositais de quem instrui uma criança, mas também pela estruturação cultural do ambiente, de tal maneira que a criança em desenvolvimento é, a qualquer tempo, guiada por seu ambiente no uso dos elementos ambientais que estão correntemente na ZDP. (...) não apenas a instrução, mas também o indivíduo que aprende pode definir a ZDP, tendo em vista que um ambiente vital, culturalmente estruturado proporciona o 'meio estimulador' para a construção da ZDP (...).

Alguns autores realizam trabalhos ligados à idéia de ZDP, enfocando outras perspectivas e possibilidades em sua compreensão e sua utilização de forma mais ampla. Uma das interpretações assume uma perspectiva contextual em relação ao social, focalizando em primeiro plano os processos de transformação social, que acontecem de forma conflitiva, onde os participantes, sejam eles considerados veteranos ou novatos, compartilham práticas mutantes. (LAVE e WENGER, 2002, p.166-7)

Os autores lembram que o mundo em que vivemos foi construído historicamente por pessoas participando em atividade, imersas nas relações sociais e culturais.

Em suma, uma teoria da prática social enfatiza a interdependência relacional de agente e mundo, atividade e significado, cognição, aprendizagem e conhecimento. Enfatiza o caráter inerentemente socialmente negociado do significado e o caráter interessado, concernido do pensamento e das ações das pessoas-em-atividade. (...) A participação se baseia sempre em negociações e renegociações de significado situadas no mundo. Isso implica que o entendimento e a experiência estão em constante interação - de fato, são mutuamente constitutivos. A noção de participação, assim, dissolve dicotomias entre atividade cerebral e corporal, entre contemplação e envolvimento, entre abstração e experiência: pessoas, ações e o mundo estão implicados em todo o pensar, falar, conhecer e aprender. (LAVE e WENGER, 2002, p.168-9)

Assim, este trabalho visa propor atividades direcionadas à formação continuada de educadores envolvidos em processos de inclusão de alunos com necessidades especiais, buscando superar visões segregativas em relação aos alunos que apresentam problemas na aprendizagem. Penso que a visão dos autores citados anteriormente em relação à ZDP torna-se fecunda e apropriada no sentido de complementar as idéias trazidas por Vygotski. Estas remetem mais aos processos de ensino e aprendizagem, que são centrais nas atividades educativas que os professores desenvolvem no seu trabalho.

Nas duas perspectivas (andaime para a aprendizagem / vinculação às práticas sociais), o desenvolvimento de qualquer capacidade individual, levando-se em conta a ZDP, representa um relacionamento dinâmico entre regulação social e auto-regulação.

Este aspecto assume um lugar central na análise do fazer docente, profundamente ligado ao ensinar e aprender, sendo que o conceito de zona de desenvolvimento proximal é essencial. Esta aponta aos educadores a necessidade de proporcionar aos alunos, sujeitos ativos de seu desenvolvimento, situações que se constituam em problemas a resolver, cabendo ao ensinante o papel de apoiar o desempenho dos que estão aprendendo.

Além disso, permite refletir sobre as representações e concepções que dão sustentação ao projeto educativo que está sendo desenvolvido. O enfoque em direção à ZDP não deve estar ligado apenas às situações em que há pessoas ensinando outras, mas também aos processos em que se estabelecem atividades colaborativas.

Nesta perspectiva, o objetivo de um trabalho de formação levando em conta a ZDP não está posto somente na transferência das habilidades dos que sabem mais para os que sabem menos, mas no uso colaborativo das formas de mediação para criar, obter e comunicar sentidos, ajudando aos participantes da relação educativa na apropriação ou tomada do controle de sua própria aprendizagem. (MOLL, 1996, p.14)

Tendo em vista que busco viabilizar espaços de formação continuada a docentes que estão desenvolvendo trabalho vinculado à idéia de inclusão, já há neles uma ZDP relativa ao trabalho educativo com pessoas que apresentam problemas na aprendizagem.

Pretendo participar do cotidiano escolar, desenvolvendo ações colaborativas com o grupo de profissionais, no intuito de potencializar a reflexão a partir de sua prática, utilizando elementos teóricos enquanto instrumentos que levem a modificações na *práxis*

docente, visando o estabelecimento de oportunidades de ensino que levem à aprendizagem dos alunos.

No desenvolvimento desta empreitada, o conceito de ZDP é necessário, mas não suficiente. Na teoria vygotskiana encontramos o entrelaçamento deste com outros conceitos, especialmente a relação entre ensino e desenvolvimento e a unidade biopsicossocial do indivíduo.

Assim, mediante a perspectiva de desenvolver um trabalho voltado à formação continuada docente e a intenção de desenvolver uma metodologia voltada para a ZDP dos professores, é necessário reafirmar a importância de considerar tanto os aspectos cognitivos como os afetivos, conforme apontado no referencial sócio-histórico de Vygotski.

Suas idéias ainda são pouco conhecidas e em menor grau aplicadas na prática educativa cotidiana. Embora tenham sido formuladas há mais de meio século, permanecem plenas de significado e atualidade. Considero que constituem subsídios importantes para alavancar os processos de ensino e aprendizagem com alunos que apresentam problemas na aprendizagem. Assim, apresento a seguir considerações a respeito do pensamento de Vygotski sobre o atendimento educativo às pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais.

#### 2.4 - O REFERENCIAL SÓCIO-HISTÓRICO E AS IDÉIAS DE INCLUSÃO

Uma das preocupações centrais de Vygotski esteve relacionada aos processos educativos das crianças que apresentassem problemas nas aprendizagens. No início de sua carreira, em Gomel, voltou sua atenção para os problemas relativos ao ensino de crianças com atrasos mentais, tanto que tornou-se consultor de diversos especialistas.

Nesta época a "Defectologia" era a parte da pedagogia que tratava destas questões, sendo considerada uma *pedagogia menor*. Neste contexto, o problema na aprendizagem era reduzido a um desenvolvimento quantitativamente limitado e de proporções diminuídas; na prática educativa, promoveu-se a idéia de um ensino mais lento e com currículos reduzidos. ( VALSINER e VAN DER VEER,1999, p.73 )

Vygotski se opôs a esta concepção, afirmando que a educação especial deveria encontrar caminhos positivos, que levassem em consideração as potencialidades apresentadas pelos alunos, sendo que estas serviriam de base para os avanços.

Em 1924, o autor lançou os primeiros trabalhos sobre esta questão, propondo questões metodológicas e afirmando que as leis gerais do desenvolvimento infantil são observadas também nas crianças com necessidades educacionais especiais<sup>2</sup>, embora com algumas peculiaridades em termos de ritmos, tempos e intensidades.

Considerando as idéias de Adler, Vygotski marcou o duplo lugar dos problemas de cada criança, pois produzem um desenvolvimento incompleto das funções diretamente relacionadas ao fator patologizante, mas potencializam o aparecimento de mecanismos compensatórios de adaptação.

Foi demonstrado que o resultado da compensação depende não só da gravidade do problema, mas também da adequação e eficácia dos métodos utilizados para formar processos compensatórios que propiciem sentido de competência e gerem modificação na personalidade da criança (intelecto e afeto), avançando em direção ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

O autor lançou um desafio aos educadores, apontando que este desenvolvimento geralmente está mais ligado a intervenções adequadas do que às questões orgânicas, tendo em vista a origem social das funções superiores.

Só é possível o desenvolvimento das funções psíquicas superiores pelas vias de seu desenvolvimento cultural, sendo indiferente que este desenvolvimento siga o curso do domínio dos meios exteriores da cultura ( linguagem, escrita, aritmética ) ou a linha do aperfeiçoamento interior das próprias funções psíquicas (elaboração da atenção voluntária, da memória lógica, do pensamento abstrato, da formação dos conceitos, do livre arbítrio, etc. ). As investigações demonstraram que, em geral, a criança anormal está atrasada precisamente neste aspecto. Mas este desenvolvimento não depende da insuficiência orgânica. (VYGOTSKI, 1997, p.187)

Ao referir-se ao ensino coletivo de crianças, Vygotski afirmou a adequação da heterogeneidade entre os alunos de uma turma, sustentando que todos teriam ganhos. No desenvolvimento da psique de cada um, as vivências de atividade coletiva, de interação e de cooperação seriam decisivas na formação de suas personalidades. Podemos dizer que o autor foi um árduo defensor da idéia da inclusão das pessoas com necessidades especiais na vida social, incluindo aí a escola.

Na relação social se produz uma espécie de serviço mútuo. O mais dotado intelectualmente adquire a possibilidade de manifestar uma maior atividade social com respeito ao menos dotado e menos ativo. Em troca, este último, por sua vez, extrai das relações sociais com o mais dotado e ativo aquilo que todavia lhe resulta

---

<sup>2</sup> O termo refere-se ao conceito utilizado por Mary Warnock e sua equipe, com a intenção de estabelecer as causas para o elevado fracasso escolar na Inglaterra. No item 2.5, deste capítulo (p. 64), retomarei o conceito.



inacessível, o que somente é um ideal inconsciente ao que tende a criança intelectualmente insuficiente. Daqui se compreende que fator educativo de enorme valor representa a permanência das crianças em uma coletividade com níveis intelectuais diversos e a colaboração com crianças que a formam. (VYGOTSKI, 1997, p. 245)

Contudo, isso não significa que não haja necessidade de promover adequações na forma de ensinar às crianças com necessidades especiais. Dependendo de suas condições e possibilidades, as problematizações e estratégias de ensino precisam sofrer modificações, com vistas a potencializar a aprendizagem e promover o desenvolvimento, que será singular e criativo, dependendo dos processos interpsicológicos e intrapsicológicos que forem ocorrendo na vida do indivíduo.

Uma questão importante, ao se pensar nas formas de otimizar o potencial de aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino fundamental, diz respeito ao desenvolvimento de conceitos pelos indivíduos que apresentam dificuldades decorrentes de questões de caráter permanente ou transitório.

A divisão que Vygotski faz entre os conceitos espontâneos e científicos, aprendidos pela crianças em diferentes momentos do seu desenvolvimento, tem desdobramentos diferenciados nas situações da criança dita normal e da criança com necessidades especiais. Assim, conforme Kozulin destaca, enquanto muitos conceitos espontâneos são aprendidos pela criança no dia-a-dia, sem maiores dificuldades, a criança com necessidades especiais necessitará de situações formais de aprendizagem que a auxiliem a assimilar alguns desses conceitos. (BEYER, 1999/2000, p. 31)

A fim de situar melhor esta afirmação, torna-se necessário estabelecer aqui a diferença entre os conceitos espontâneos e científicos. Os primeiros são fruto das experiências imediatas das crianças, das suas interações sociais, enquanto os segundos são adquiridos em situações intencionais de aprendizado em sala de aula, envolvendo uma atitude mediada em relação a seu objeto.

Ao analisar a diferença entre a formação de conceitos espontâneos e científicos, Vygotski destaca o fato desses dois processos se desenvolverem em direções contrárias, mas mantendo uma interdependência que culmina no encontro entre os mesmos. Nesse sentido, enquanto os conceitos espontâneos têm uma trajetória ascendente que vai de um nível mais concreto e elementar em direção a níveis mais sofisticados de abstração e consciência, os conceitos científicos têm uma trajetória descendente, inversa à primeira." (CERISARA, 1995, p. 65)

A evolução conceitual, na perspectiva de Vygotski, está ligada à concepção da evolução do *significado da palavra*. Para o autor este constitui a unidade do pensamento e linguagem. O significado está presente no pensamento verbal, sendo ao mesmo tempo um

fenômeno verbal e intelectual. A evolução dos significados não se dá pela acumulação de associações entre palavras, mas através de transformação estrutural, na medida em que partindo das formas iniciais de generalização do pensamento verbal chega até a utilização complexa de conceitos abstratos. (BAQUERO,1998, p. 54-5)

A fim de efetivar este processo de evolução conceitual, é de crucial importância o trabalho do educador, oportunizando problematizações de caráter cultural e científico que apontem para as contradições e insuficiências dos conceitos que os alunos/as já desenvolveram. As propostas e o apoio do educador devem estar adequados à zona de desenvolvimento proximal de cada aluno/a.

Esta não é uma tarefa simples, mesmo tratando-se do ensino em turmas onde os alunos não apresentem maiores problemas na aprendizagem. A situação torna-se mais complexa na medida que esteja sendo desenvolvido trabalho ligado às idéias de inclusão, no ensino fundamental.

Os professores que atuam nesta modalidade de ensino normalmente não tiveram oportunidades, durante sua vida acadêmica, de aprofundar questões ligadas tradicionalmente ao currículo desenvolvido nos cursos de educação especial. Isso não chega a ser tão grave, tendo em vista que os princípios de ensino e desenvolvimento humano, conforme apontado por Vygotski, mantêm as mesmas características em todas as pessoas.

Contudo, nas situações de ensino envolvendo alunos em processo de inclusão, há variações de ritmo e peculiaridades singulares de avanço na ZDP, que demandam do educador formas alternativas de apoio e problematizações, a fim de potencializar as aprendizagens. A partir disso, torna-se evidente a importância do apoio continuado aos professores que estejam desenvolvendo propostas ligadas à inclusão.

É necessário que lhe sejam oportunizadas formas de apoio e problematizações, a partir de reflexão sobre a prática que desenvolvem no cotidiano e de aspectos teóricos que permitam estabelecer novas perspectivas, tanto nas representações sobre o potencial de aprendizagem e desenvolvimento das pessoas com necessidades educativas especiais quanto nas adaptações necessárias ao desenvolvimento da ação educativa.

Professores, como todos os que aprendem, têm zonas de desenvolvimento proximal de suas habilidades profissionais. E os professores, como todos os que aprendem em escolas, apenas ocasionalmente recebem uma assistência ao seu desempenho à altura da que eles necessitam para o seu desenvolvimento. ( GALLIMORE e THARP, 1996, p. 193)

## 2.5 - IMPLICAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DE PROCESSOS INCLUSIVOS

Frente às considerações já apontadas, encontro eco para reafirmar a necessidade de oportunizar aos professores situações em que possam avançar em suas ZDPs, ampliando a adequação das situações de ensino que levem ao avanço nas ZDPs dos seus alunos, especialmente quando há situações ligadas a problemas na aprendizagem, decorrentes de questão de caráter transitório ou permanente.

Tendo em vista que cada professor, inserido em um coletivo de professores, tem percursos singulares de vivências e formações, sua ZDP relacionada ao trabalho enquanto educador é peculiar e necessitará de problematizações e suporte teórico que não podem ser definidos anteriormente. Apesar disso, inspirando-me em Freire (1997, p.53), lanço aqui algumas considerações relativas à questão da inclusão. Este tema vem me acompanhando ao longo dos caminhos de estudo e trabalho que venho desenvolvendo.

Na verdade, as idéias que precisam de ser defendidas, que implicam outras idéias, que são re-ditas em 'esquinas' várias dos textos a que os autores e autoras se sentem obrigados a voltar de vez em quando vão se gestando ao longo de sua prática na prática social maior de que fazem parte.

A partir de processos inclusivos em que venho participando, entendo que há questões centrais, ao se pensar um projeto de formação voltado para os problemas ligados ao ensinar e ao aprender, dentro dos contextos educativos escolares. Além do que já foi colocado neste trabalho, a partir da linha socio-histórica, desenvolvida por Vygotski e seus colaboradores, agrego aqui outros aspectos na perspectiva deste e de outros autores.

Considero ponto importante na questão da inclusão a reflexão coletiva dos participantes sobre *as pessoas ditas com necessidades educacionais especiais*, que normalmente apresentam problemas na aprendizagem, demandando modificações no processo de ensino a fim de superá-los.

Em vista disso, torna-se fundamental oportunizar situações em que sejam discutidos os problemas encontrados pelos professores durante o desenvolvimento do seu trabalho, utilizando como suporte questões trazidas por teóricos que dedica(ra)m-se a construir caminhos que apontem para além da exclusão, do protecionismo e das

representações ligadas ao preconceito em relação às pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais.

Este termo é utilizado a partir de Carvalho (2000, p.39) que escreve sobre o Informe Warnock elaborado em 1978 por Mary Warnock e sua equipe, para a administração educacional inglesa. O estudo que levou às conclusões contidas naquele documento durou quatro anos e investigou as condições da educação especial na Inglaterra, durante os anos setenta.

De acordo com o relatório, há vários níveis de dificuldades, com origens em fatores não somente genéticos, mas também sociais, emocionais e escolares. Para Warnock, uma necessidade educacional especial é aquela que requer: meios especiais para ter acesso ao currículo; um currículo especial ou modificado; especial atenção à estrutura social e ao clima relacional em que se produz a educação.

Na concepção de Vallejo, este conceito abre brechas conceituais importantes em relação ao conceito de educação especial. Ele traz pesquisa realizada por autores que apontam as seguintes diferenças em relação ao conceito de educação especial: é um termo mais amplo, que tem como característica uma relatividade conceitual, na medida em que se refere a necessidades educativas; as causas das dificuldades não ficam localizadas apenas no aluno. Estas podem ser originadas também devido a problemas de ordem social, incluindo-se neste o ambiente escolar. (VALLEJO, 1998, p.71).

Os efeitos esperados com a utilização do conceito, trazido por Warnock e sua equipe, não representaram avanços significativos. Uma das causas é que a própria autora do informe começou a caracterizar os indivíduos portadores de necessidades educativas especiais da mesma forma que antes eram caracterizados os *deficientes*.

"A nova *axiologia da diversidade* (Lopes Melero, 1994:4), deve permitir a existência da imperfeição e valorizar qualquer manifestação do diverso, como um potencial para o desenvolvimento de todos os seres humanos." (VALLEJO, 1998, p.92)

A partir da consideração acima, é possível afirmar a atualidade do pensamento de Vygotski. Sua trajetória constitui um exemplo de luta ideológica e teórica para a criação de uma psicologia e uma educação com caráter científico, incluindo as crianças que apresentam diferenças significativas. Foi travada pelo autor uma luta árdua para defender que as

particularidades de cada criança não devem ser examinadas de modo estático, mas servir de base para os avanços no desenvolvimento humano integral.

Assim, pode-se afirmar que, em sua teoria, na qual atribui papel preponderante ao ensino como norteador no desenvolvimento da psique (intelecto e afeto) da criança, o estudo da zona de desenvolvimento proximal, o mapeamento do que é primário (defeito biológico) e seus desdobramentos nas relações com o meio social são pontos importantes para que se mude a rota do olhar lançado sobre as crianças que apresentam necessidades especiais.

Nessa perspectiva, o trabalho educativo assume um caráter dinâmico e prospectivo. Vygotski considera que a escola, com sua linguagem especial e os atos educativos adequados às necessidades/ possibilidades dos alunos, desempenha um papel decisivo no desenvolvimento humano. Segundo ele, isso é fundamental para todas as crianças, principalmente para aquelas que apresentam alguma necessidade especial.

Assim, o resultado da luta pela superação das dificuldades, na busca do equilíbrio, via compensação do que ainda não consegue compreender/realizar, será marcado de forma crucial pela forma da escola encarar os processos de aprendizagem e desenvolvimento de cada criança. Estes processos serão sempre criativos, de construção e reconstrução da personalidade da criança, sobre a base da contínua reorganização de todas as experiências que vão sendo vividas, no entrecruzamento do meio externo e do interno (psique do sujeito).

Perguntando-se por que há tão pouco ensino ligado à zona de desenvolvimento proximal nas escolas, Gallimore e Tharp (1996, p.182) opinam:

A resposta reside na constatação de que os professores não desenvolveram sua capacidade de prestar assistência ao desempenho de seus alunos. Uma visão do ensino como desempenho assistido não está suficientemente presente no plano interpessoal da escola para sustentar, manter ou mesmo reconhecer o ensino quando ele ocorre. Uma análise vigotskiana das escolas pode fazer com que uma teoria da escolarização se aproxime e dê as mãos a uma teoria do ensino.

Conforme Dubrovski (2000), o professor também precisa colocar-se como aprendiz numa relação educativa, pois desta forma poderá aprender com os alunos sobre a melhor forma de ensiná-los. Assim, as aprendizagens, numa perspectiva de trabalho pedagógico através da ZDP, abarcam a todos os participantes. Referindo-se ao ensino de crianças com dificuldades de aprendizagem, o mesmo autor sustenta que :

A vida escolar destas crianças não terá êxito se não se desenham e aplicam as ajudas de modo consciente e estruturado por parte dos professores. Neste contexto, assinala Morenza (...) *As crianças com dificuldades de aprendizagem necessitam mais que as*

*outras que se lhes ajudem na construção do plano intrapsicológico.* (DUBROVSKI, 2000, p.68)

Segundo as idéias de Vygotski, o ensino deve se adiantar ao desenvolvimento. O mapeamento do que a criança já consegue fazer e o que consegue fazer com o auxílio do outro é um ponto fundamental ao pensar o trabalho pedagógico. O autor defende o critério de que a fonte dos processos psíquicos são sempre sociais, independentemente das condições que o indivíduo apresenta no momento.

Desta forma, na ótica de Vygotski (1997), o ensino da criança com necessidades especiais deve ter como objetivo a sua inserção no desenvolvimento cultural, durante as aprendizagens. Esta inserção produz-se mediante o domínio, primeiro através do meio social e depois interiormente, das funções superiores voluntárias e mediadas e do desenvolvimento do pensamento e da linguagem plenos de significação, gerando capacidade de atuar.

Assim, busca-se que a criança imprima um caráter ativo à sua aprendizagem e desenvolvimento, colocando-se objetivos e lutando para alcançá-los: planejando, agindo e refletindo. "A organização da coletividade infantil se transforma em um processo educativo que ajuda as crianças a tomarem consciência de que são parte orgânica da sociedade dos adultos". (VYGOTSKI, 1997, p.12 7)

Através das considerações anteriores, penso ser possível perceber que o foco do trabalho de Vygotski no tocante à responsabilidade educativa centra-se nas relações de ensino e aprendizagem em situações educativas cooperativas. Além disso, no atendimento a alunos com problemas na aprendizagem o caminho de superação é construído através do desenvolvimento das funções cognitivas superiores e da evolução conceitual, que ocorrem mediante processos de mediação e instrução, buscando também modificações nas conseqüências produzidas a partir das relações sociais, onde a criança muitas vezes é vista como incapaz.

Outro ponto importante, facilmente percebível nos trabalhos de Vygotski, relaciona-se ao fato de que a preocupação do autor não estava voltada à questão de definição conceitual, buscando nomes apropriados para qualificar as pessoas que estavam apresentando problemas na área da aprendizagem. Seu objetivo era auxiliar na solução destes, através do ensino adequado e das vivências sociais que pudessem oportunizar ambiente adequado ao desenvolvimento da personalidade, tanto nos aspectos cognitivos como nos afetivos.

Na atualidade, nos documentos oficiais e nos discursos das instituições educativas é comum encontrar eufemismos para a denominação e caracterização das pessoas que apresentam problemas. Um termo que tem sido utilizado refere-se à *diversidade*, sendo que muitas vezes retrata uma estratégia conservadora, que obscurece o significado político das diferenças culturais, gerando ambigüidade, pois mascara a situação e tem como resultado a aceitação de alunos com problemas na aprendizagem no ensino fundamental, advogando um certo pluralismo, mas referindo-se à norma ideal no momento de pensar sobre as condições diversas que os alunos apresentam. (SKLIAR,1999, p. 21)

O debate sobre esta questão é amplo. A fim de superar os impasses em relação às pessoas que apresentam necessidades especiais, penso que o caminho seja investir mais energia na superação de visões estreitas sobre o potencial de aprendizagem e desenvolvimento destas pessoas e em formação continuada aos docentes.

Estes dois movimentos, de suma importância, têm por objetivo mudar as representações sobre as pessoas que apresentam problemas e desenvolver caminhos metodológicos que levem ao ensino de todos os alunos, independente das condições/possibilidades que estes apresentam no momento.

Os movimentos ligados às idéias de inclusão estão se ampliando. Já encontramos, no ensino fundamental, muitos alunos que há algum tempo estariam estudando em escolas especiais. Esta situação é alentadora, mas é preciso ter muito cuidado a fim de desenvolver processos com formas de apoio e ensino que levem ao avanço do aluno.

Conforme nos aponta Beyer (1999/2000, p.44), na diversidade encontrada nos processos inclusivos as trocas mediadoras se tornam mais ricas e produtivas, mas é preciso ter respeito e atendimento às necessidades de cada aluno. "A educação geral absorve o diferente, desde que - este diferente seja olhado como diferente e seja atendido - pedagogicamente como diferente."

Através das considerações anteriores, penso ser possível perceber que o foco do trabalho de Vygotski a respeito da responsabilidade educativa permanece no centro do debate sobre as condições necessárias para garantir-se processos de inclusão. Segundo suas idéias, as relações educativas cooperativas, mediante os processos de mediação e instrução, engendram a reestruturação da personalidade da criança, resultando em processos criativos e singulares.

O autor sustenta que bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento. Portanto, não há acolhimento a considerações que advoguem ser necessário esperar que os alunos se desenvolvam para ser possível ensiná-los. Nas ações educativas que se tornam eficazes está presente o trabalho vinculado à zona de desenvolvimento proximal, sendo que este é o espaço onde é possível haver a incidência da mediação pedagógica. Este princípio é válido para todas as pessoas, independente das condições e possibilidades que estas apresentam no momento.

A metodologia do trabalho educativo, considerando-se a zona de desenvolvimento proximal, consiste em oferecer um problema que ofereça relativa dificuldade e ir direcionando os questionamentos a partir das dúvidas e pistas de entendimento que são percebidas pela pessoa que assume o papel de ensinante. A partir dos avanços que este percebe no aluno, vai ampliando a complexidade das problematizações e adequando o apoio necessário. Conforme Dubrovski (2000, p.65), o educador assume vários papéis, ao desenvolver ações educativas vinculadas à ZDP:

- ✓ servindo de guia e suporte, ajudando a criança a assumir riscos, a focalizar suas perguntas e idéias, tratando de assegurar que cada criança consiga êxitos ;
- ✓ como participante ativo na aprendizagem, investigando com as crianças e realizando formas de demonstrar os processos investigativos;
- ✓ como avaliador do desenvolvimento;
- ✓ como facilitador, através do uso de diferentes tipos de meios culturais.

Este não é um processo simples, exige dedicação, empenho e atenção aos processos que vão se desenrolando. Tendo em vista que, nesta perspectiva (de andaime), a ZDP amplia-se a partir de interações interpsicológicas (entre pessoas), que estão profundamente associadas aos processos intrapsicológicos (internos), nem sempre se torna clara qual a melhor direção na continuidade do trabalho ligado ao ensino.

Isto é particularmente importante no trabalho educativo com pessoas que apresentam necessidades especiais, que muitas vezes desenvolvem processos singulares de compreensão e comunicação. Assim, é preciso empenho no sentido de perceber pistas, indícios do que o aprendente está pensando/sentindo.



Apesar das dificuldades que as características e necessidades dos alunos possam apresentar durante o processo educativo, há sempre espaço para a criatividade na arte de educar, que envolve todos os participantes nos movimentos de ensinar e aprender.

Tendo em vista as características diferenciadas que pode assumir o ensino ligado aos movimentos de inclusão das pessoas que apresentam necessidades especiais no ensino fundamental, torna-se necessário que os professores recebam formação continuada, que lhes permita transformar sua prática educativa, a fim de que possa ser dado o atendimento adequado a todos os alunos inseridos neste nível de ensino.

A proposta da escola inclusiva está sendo muito debatida, mas ainda são raros os movimentos de apoio que possam contribuir para o sucesso nas aprendizagens de todas as pessoas envolvidas no ato educativo. Sem trabalho específico de formação docente, que não se resume a um curso ou seminário isolado, e sim a uma capacitação e acompanhamento contínuo, o debate não avançará para a concretização das idéias de inclusão, permanecendo a nível de utopia. (GLAT,1998)

## 2.6 - TRAJETÓRIAS EM DIREÇÃO À CONSTITUIÇÃO DE PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA, NA PERSPECTIVA VYGOTSKIANA

Neste trabalho, voltado à formação continuada de professores que vêm desenvolvendo experiências ligadas à inclusão, busca-se oportunizar situações que levem à reflexão sobre a ligação que existe entre ensino e desenvolvimento dos indivíduos imersos na cultura, conforme demonstram as idéias já apresentadas, a partir do referencial sócio-histórico, de Lev Vygotski e colaboradores.

Esta proposta de formação encontra suporte também nas reflexões de Moita (1992, p.114-5), que aponta a complexidade e a singularidade que este processo representa, tendo em vista as diversidades de experiências de vida, de trabalho e de formação de cada professor. Segundo ela:

Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, um sem fim de relações.(...) Um *percurso* de vida é assim um percurso de formação, no sentido de que é um *processo* de formação.(...) Processo em que cada pessoa, permanecendo ela própria e reconhecendo-se a mesma ao longo de sua história, se forma, se transforma, em interação.

Penso que é necessário organizar tempos e espaços, onde seja possível ao professor fazer-se perguntas, a partir de sua prática, para buscar caminhos de avanço, utilizando como suporte as idéias teóricas e a reflexão coletiva. Nesta perspectiva, o professor não pode ser considerado executor de tarefas, mas construtor ativo de sua *práxis*, desenvolvendo práticas metodológicas que busquem de forma comprometida a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos.

O compromisso se dá numa relação significativa entre o que vai ensinar e como as crianças aprenderão. Para tornar esta relação produtiva, o professor precisa realizar reflexões sobre sua prática. Refletir sobre a prática significa buscar formas significativas de ensinar, e, para isto, é necessário investigar qual é o melhor caminho. (HADDAD, 1993, p.26)

Conforme já foi expresso neste trabalho, as idéias de Vygotski a respeito da forma e dos processos necessários para possibilitar a aprendizagem não se referem apenas à fase de escolarização. As relações entre ensino e desenvolvimento iniciam nos primeiros dias de vida do indivíduo e prosseguem durante sua jornada, sendo que as possibilidades de compreensão e interação ativa vão se ampliando, à medida que os processos internos (intrapsicológicos) são constituídos a partir das relações com outras pessoas (processos interpsicológicos), sendo que todos encontram-se imersos na cultura.

Nesta perspectiva é possível vincular uma proposta de formação docente a partir das idéias propostas por Vygotski, tendo como eixo a zona de desenvolvimento proximal. Segundo a posição teórica do autor, é o espaço possível de intervenção educativa, estabelecendo ligação com os processos internos do indivíduo, através de problematizações e apoio para o encontro de soluções que levem a novos pontos de vista e possibilitem avanços não somente de aspectos cognitivos, mas também afetivos.

Além desta perspectiva na utilização e compreensão da ZDP, agrego aqui novamente a concepção de Lave e Wenger (2002, p.166-7), que amplia o conceito trazido por Vygotski, remetendo à necessidade de contextualizar as práticas, buscando desenvolver processos que levem a transformações sociais, a partir das relações sempre negociadas coletivamente entre os participantes das atividades que se desenvolvem.

Este último aspecto é particularmente importante neste trabalho, tendo em vista o fato de não bastar apenas que o professor descubra a melhor forma de ensinar aos alunos que apresentam necessidades especiais. Talvez mais importante seja a mudança em suas crenças a respeito das possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos.

Os efeitos poderão contribuir para que se ampliem processos inclusivos no ensino fundamental, abrindo espaços para que todas as pessoas tenham direito de usufruir dos espaços sócio-culturais, inclusive o escolar. O imaginário social, incluindo o dos professores, está ainda muito carregado de estereótipos e preconceitos.

Mitos sobre pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais e práticas de exclusão devido a esta condição, são ingredientes contidos em muitas culturas. Estes processos atravessaram séculos. Apesar de vários movimentos empenhados na luta pela inclusão de todos os participantes dos grupos sociais em instituições comuns, ainda se encontra enraizada nas representações sociais a idéia de que o lugar das pessoas consideradas fora da normalidade não é o mesmo destinado aos que não participam desta categoria.

Mudar representações sociais não é simples, mas é necessário encarar o desafio, apostando nas possibilidades de modificação e aprendizagem dos indivíduos. Conforme já foi frisado neste trabalho, o ser humano não se apropria apenas dos significados presentes na cultura, mas pode desenvolver avanços, superando posições e conhecimentos já existentes.

Encarando os desafios que estão no bojo das considerações anteriores e alicerçada nas posições teóricas do referencial sócio-histórico de Lev Vygotski, pretendo que este trabalho se desenvolva a partir:

- ✓ das histórias de vida de cada educador participante, relacionando suas vivências na escolaridade, enquanto alunos em sua infância/adolescência e na fase adulta no papel de educadores;
- ✓ de suas vitórias e dificuldades no desenvolvimento do trabalho educativo;
- ✓ de suas expectativas e dúvidas relacionadas às questões teórico-práticas.

O foco do trabalho visa estabelecer processos, a partir de encontros sistemáticos com professores, com o objetivo de potencializar e ampliar conhecimentos que levem a avanços no processo educativo<sup>3</sup>, considerando os processos ligados ao ensino e aprendizagem de todos os alunos, especialmente daqueles em situação de inclusão.

---

<sup>3</sup> Tendo em vista que os sujeitos na pesquisa foram os professores, a análise dos dados e avaliação do trabalho desenvolvido levarão em conta as modificações que os educadores implementaram em seu trabalho. Desta forma, os avanços dos alunos não foram considerados diretamente nestes

### **3 - PERSPECTIVAS E OPÇÕES METODOLÓGICAS**

Este trabalho foi desenvolvido através de um estudo com abordagem qualitativa (descritiva), dentro da perspectiva de pesquisa-ação, tendo em vista que os participantes tiveram um papel ativo na definição dos temas de aprofundamento, na sua análise e nos direcionamentos que se estabeleceram durante a caminhada de reflexão-ação, em que tanto a pesquisadora como os demais envolvidos estiveram imersos.

Este percurso foi trilhado buscando-se problematizar a metodologia do trabalho dos professores, aliando-se conhecimentos teóricos enquanto ferramentas, construídas a partir das questões e hipóteses extraídas dos dados colhidos na fase inicial e no decorrer do processo da pesquisa.

Tendo em vista a perspectiva da pesquisa-ação considerou-se que todos os envolvidos tinham muito a dizer e a fazer, já que não se tratava de buscar algo essencialmente novo, pois o trabalho dos profissionais nas turmas de progressão já vinha acontecendo há algum tempo. A meta foi alargar o patamar de qualificação na ação docente, ampliando possibilidades de tomadas de consciência, gerando novos olhares em direção às potencialidades dos alunos, alavancando mudanças no processo pedagógico.

O investigador ativo, neste tipo de proposta, é o próprio sujeito que desenvolve a prática. Assim, a pesquisa-ação é participativa em sua essência. Também é colaborativa, quando grupos de praticantes trabalham conjuntamente no estudo de sua praxis individual e

---

processos. No próximo capítulo, destinado às opções metodológicas que nortearam este trabalho, as razões que levaram a este recorte serão melhor explicitadas.

quando estudam as interações sociais entre eles e conjuntamente constituem aspectos da situação em que trabalham. (CARR e KEMMIS 1988:202)

O praticante se propõe deliberadamente o exame para ver se suas próprias práticas estão distorcidas por preconceitos, rotinas, costumes, precedentes, coerções ou ideologias. O investigador ativo se propôs a melhorar as práticas, os entendimentos e as situações particulares, atuando de uma maneira deliberada e considerada, por meio da qual se expressam conscientemente em forma de praxis aqueles entendimentos e valores. E o que é mais importante, ao observar a ação empreendida e as conseqüências da mesma, o investigador ativo dispõe deliberadamente as coisas de modo que seja possível o exame crítico dos entendimentos e propósitos. (Ibid., p.203)

A metodologia da investigação-ação traz em seu bojo a possibilidade que os educadores organizem-se e reflitam sobre sua prática concreta, constituindo assim processos históricos que envolvem a busca de relação entre o já foi realizado (visão retrospectiva) e a reflexão que potencialize ações diferenciadas (visão prospectiva). Assim, os participantes comprometem-se deliberadamente não só com o entendimento dos processos em que atuam, mas também com a transformação do mundo. (CARR e KEMMIS 1988, p. 196-7)

Neste tipo de empreitada, os participantes engajam-se coletivamente para modificar processos. O trabalho do educador é dinâmico e as situações que enfrenta são mutantes e provisórias, especialmente quando envolve questões ligadas ao exercício de estar incluindo no ensino fundamental alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

O tema que deu origem a esta Dissertação foi *a ampliação de novos conhecimentos no processo de formação continuada de professores ligados ao ensino de alunos que estejam em processo de inclusão no ensino fundamental, por apresentarem problemas na aprendizagem, decorrentes de questões transitórias ou permanentes*. A perspectiva de pesquisa-ação mostra-se adequada, por levar em consideração práticas sociais e históricas concretas, que os educadores desenvolveram em seu cotidiano. Estas não estão constituídas apenas pelas ações praticadas, mas principalmente pelos conhecimentos e representações que lhe dão suporte.

O objetivo dos participantes esteve ligado à ampliação de sua instrumentalização para desenvolver trabalho pedagógico voltado às necessidades e possibilidades de cada aluno, envolvendo tanto questões metodológicas como epistemológicas.

---

O papel exercido pela pesquisadora esteve relacionado à postura colaborativa, ajudando os participantes a articularem suas preocupações quanto às suas práticas e as formas de apoio que julgavam necessárias, especialmente no campo teórico ligado aos conhecimentos tradicionalmente estudados em formações da área da educação especial. Tendo em vista que no grupo de sujeitos haviam profissionais com formações diferenciadas, houve circulação no lugar de apoiador teórico, na medida em que cada situação sobre a qual refletimos entrelaçava conhecimentos diversos.

Conforme sabemos, na perspectiva de uma pedagogia crítica, a exemplo do que faz Paulo Freire, um método pedagógico é sempre um caminho epistemológico e vice-versa, de tal forma que educador/a e educandos/as ou pesquisador/a e pesquisados/as estão sempre envolvidos em um processo de produção de conhecimento que é, ao mesmo tempo, uma experiência educativa com caráter emancipatório. O papel da/do pesquisador/a/intelectual nestas pesquisas tem sido o de contribuir com seu saber para que esses grupos, refletindo e discutindo, coletivamente, sobre problemas de sua prática cotidiana, alcancem maior compreensão e mais controle sobre ela. (COSTA, 1995, p.137-8)

Durante a execução dos processos que levaram a este trabalho esteve presente o diálogo, na concepção de Freire e Shor (1986, p.123):

(...) o diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem. Outra coisa: na medida em que somos seres comunicativos, que nos comunicamos uns com os outros, enquanto nos tornamos mais capazes de *saber que sabemos*, que é algo *mais* do que só saber. (...) Através do diálogo, refletindo juntos sobre o que sabemos e não sabemos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade.

Nesse sentido, o trabalho com os professores se desenvolveu sob forma de colaboração, onde o papel deles foi decisivo, pois a direção dos processos foi definida a partir do que já sabem que sabem e do que intuem no cotidiano.

O aporte teórico e as discussões em grupo serviram como elementos dinamizadores, buscando encontrar coletivamente outras formas de ação, constituindo ferramentas que podem ser utilizadas no cotidiano. Estas ferramentas não têm caráter estático, podendo ser utilizadas flexivelmente, enquanto princípios para o trabalho docente. Além disto, constituem sempre marcos provisórios, levando a novas questões para discussão e aprofundamento.

Assim, o objeto de conhecimento assumiu, neste trabalho, um lugar central, sendo que esteve entre a pesquisadora e os participantes, que juntos realizaram o processo de investigação, numa perspectiva de buscar caminhos de aprofundamento teórico-prático.

Nesta empreitada houve inúmeros movimentos em direção ao aprender, onde muitas vezes entramos em conflito, vivenciamos incertezas, buscamos caminhos alternativos, aparentemente inusitados. O mais importante contudo foi a esperança de que as decisões que tomávamos coletivamente pudessem gerar situações de aprendizagem para todos os alunos incluídos na turma. A esperança a que me refiro encontra eco nas palavras de Freire(1997):

Não quero dizer, porém, que, porque esperançoso, atribuo à minha esperança o poder de transformar a realidade e, assim convencido, parto para o embate sem levar em consideração os dados concretos, materiais, afirmando que minha esperança basta. (...) O essencial, como digo mais adiante no corpo desta *Pedagogia da esperança*, é que ela, enquanto necessidade ontológica, precisa de ancorar-se na prática. Enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. (FREIRE, 1997, p.10.11)

A partir desta ótica, a esperança esteve conosco, entrelaçada com as questões teóricas e a reflexão dialogada a respeito da prática cotidiana. Ela gerou forças para as retomadas necessárias quando percebíamos que tínhamos muitas perguntas para as quais não encontrávamos respostas satisfatórias.

Depois de termos trabalhado coletivamente, durante um ano, com dedicação incansável, conseguimos avançar em vários aspectos do fazer pedagógico. Novas demandas surgiram em cada seminário de estudo, gerando novas perguntas e atitudes de pesquisa e reflexão. Interromper o processo de trabalho com os profissionais envolvidos no trabalho foi difícil, pois sentimos que ainda havia muito a estudar e a refletir.

Ao final do período proposto para o desenvolvimento do estudo, refletimos sobre os avanços em nossos conhecimentos e nas novas perguntas que agora tínhamos em relação a processos de ensino necessários a fim de potencializar as aprendizagens dos alunos incluídos no ensino fundamental.

Como educadores engajados em processos inclusivos, combinamos que nossos encontros sistemáticos entrariam em recesso, a fim de que nosso trabalho pudesse ser registrado sob forma desta Dissertação, que buscaria contemplar as contribuições e perspectivas dos profissionais envolvidos, além da reflexão e análise da pesquisadora.

Tendo em vista a co-autoria nos processos gerados e desenvolvidos, encontrei-me num impasse diante da perspectiva de escrever esta Dissertação. De acordo com Costa (1995, p.138), referindo-se a Apple (1993), não cabe só ao pesquisador escrever sobre o que foi vivido durante o período da pesquisa.

(...) na verdade ele apenas contou a sua parte e a sua visão da história, mas que uma versão muito mais rica só seria possível se a perspectiva de todos os outros também pudesse ser contemplada. Com isso, ele pretende não só destacar a importância de projetos coletivos que se abram para a diversidade, mas incentivar que múltiplas leituras do mundo reivindiquem voz e espaço para nomeá-lo.

Após muita reflexão optei por utilizar a forma de relato, especialmente na parte desta dissertação relacionada ao trabalho realizado no contexto de pesquisa. Espero que esta opção permita revelar a participação dos profissionais que foram sujeitos na pesquisa, bem como servir de instrumento aos profissionais que irão analisar e avaliar o trabalho desenvolvido pela pesquisadora.

Inspirei-me na figura de um contador de histórias procurando relatar os processos que vivenciamos. Espero que esta modalidade de registro resulte num texto interessante e consistente, trazendo contribuições teóricas que auxiliem a prática das pessoas que lidam com processos inclusivos.

### 3.1 - O CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa desenvolveu-se em Escola Municipal<sup>4</sup>, na zona sul de Porto Alegre. A escolha deu-se a partir de discussão com professoras da Rede Municipal da SMED/POA, que atuam em Salas de Integração e Recursos, nesta região da cidade.

---

<sup>4</sup> Todas as escolas da Rede Municipal de Porto Alegre estão organizadas em Ciclos de Formação. O Ensino Fundamental compõe-se de três ciclos. Cada ciclo é dividido em três anos-ciclo. Além destes, também há turmas denominadas de Turmas de Progressão, que atendem alunos que estejam com defasagem entre faixa etária e escolaridade.

Nestas turmas o número de alunos é menor. Nelas busca-se realizar um trabalho direcionado para a superação das dificuldades e lacunas que os alunos apresentem. Os alunos inseridos nestas turmas poderão avançar para turmas regulares em qualquer período do ano letivo. O tempo máximo de permanência nestas turmas é de dois anos. Caso o aluno não tenha avançado para turma regular há possibilidade de avanço para a Turma de Progressão do próximo Ciclo.

A organização por Ciclos de Formação, na Rede Municipal de Ensino/POA traz em seu bojo uma série de modificações nos tempos e espaços das escolas. Uma delas diz respeito à responsabilidade e ao desenvolvimento de trabalho coletivo. Nesta lógica, os profissionais que atuam em cada ano ciclo/ciclo são responsáveis pelos alunos inseridos nestes níveis. Foi criado também o papel de professor volante, desenvolvido por professor, que



Segundo análise destas profissionais, embora todas as escolas desta região estejam desenvolvendo processos de inclusão, haveria uma escola buscando aprofundar sua prática educativa em relação às práticas ligadas à inclusão de alunos com problemas de aprendizagem decorrentes de questões transitórias ou permanentes.

Também foram considerados pelas referidas profissionais os seguintes aspectos:

- ✓ nesta escola, nas turmas de progressão, havia alunos incluídos, com graus variados de dificuldades nas aprendizagens;
- ✓ os professores e equipe técnica apresentavam desejo de levar os alunos a realizarem aprendizagens efetivas;
- ✓ o tema da inclusão estava presente no projeto pedagógico da escola.

Frente ao exposto acima, considerei que esta escola seria uma instituição onde a pesquisa que gerou este trabalho contribuiria significativamente para dinamizar as discussões e as práticas dos profissionais e potencializaria aprendizagens para todos os envolvidos no processo educativo.

Embora já conhecesse a escola, procurei chegar lá como se fosse a primeira vez que adentrasse em seus portões. Tendo marcado reunião com a equipe diretiva, cheguei algum tempo antes e sentei-me no banco onde a comunidade aguarda atendimento. Nesta experiência procurei perceber os movimentos que estavam acontecendo no ambiente escolar.

Deixei espaço para o silêncio interior e lancei o olhar para o contexto que desejava conhecer. Num primeiro plano percebi como o céu estava azul, um tom diferente, como acontece em muitas tardes de outono em Porto Alegre. A paisagem em volta da escola é deslumbrante, com morros cobertos de verde. Dá a impressão de fazer parte de um cartão postal de alguma região serrana. Vislumbra-se áreas de natureza virgem, onde há diversas

---

auxilia no desenvolvimento do trabalho pedagógico, especialmente nas turmas onde há maior concentração de problemas ligados ao ensino-aprendizagem.

Em cada escola municipal há Laboratórios de Aprendizagem, no turno oposto ao da escolaridade, que auxiliam o aluno em suas aprendizagens. Além disso, há Salas de Integração e Recursos (SIR), que funcionam em escolas regulares. A SIR atende à escola onde está situada e algumas escolas municipais próximas. Os profissionais que atuam nestes espaço são educadores especiais, que trabalham com alunos encaminhados através do Serviço de Orientação Pedagógica (SOP) por motivos ligados à problemas no processo educativo decorrentes de questões relativas à inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino fundamental. As ações dos educadores que atuam na SIR estão ligadas também ao apoio aos educadores de cada aluno e aos seus familiares.

Tendo em vista as lacunas e defasagens dos alunos inseridos nas Turmas de Progressão, na maior parte dos casos há indicação para Laboratório de Aprendizagem ou Sala de Integração e Recursos.

casas grandes, construídas recentemente (de rico, conforme dizem duas mães que aguardam para conversar com a Direção da escola).

Pergunto sobre a localização das casas dos alunos que freqüentam esta escola. Sou informada que do colégio fica difícil vê-las, pois localizam-se nas partes mais baixas do morro e a escola fica bem no topo. Falam também que muitas das casas dos alunos são pequenas, grudadas umas nas outras, com ruas bem estreitas. Há muito pouco espaço para as crianças brincarem e ao entardecer a maior parte dos habitantes se recolhem, pois como em outros lugares já há presença de grupos ligados ao tráfico que estabelecem seu poder entre os moradores.

Há uma linha de ônibus que atende à comunidade, sendo que o final da linha situa-se na frente da escola. Na comunidade há uma Associação de Moradores, que no momento não é, segundo a opinião destas mães, muito atuante. Inexiste serviço de saúde no morro, o que torna difícil o acesso às emergências, especialmente à noite, pois não há ônibus a partir de certo horário e a maior parte dos moradores não possui carro. No atendimento educacional há uma escola de ensino infantil, que fica próxima.

As mães relatam que a comunidade respeita a escola, pois é um lugar onde os filhos são bem atendidos e todos são atenciosos e disponíveis. Segundo elas, as crianças adoram vir à aula, pois é o único lugar na comunidade que têm espaço para brincar.

As mães conversaram entre elas sobre as dificuldades para conseguir emprego. Uma delas relata que conversou com algumas pessoas na escola, para ver se poderiam dar-lhes emprego de doméstica, ou indicá-la (como mãe de aluno da escola) para trabalhar em casa de outras pessoas de suas relações.

Percebi, através das falas das mães, a importância que tem a escola para os moradores deste lugar. Certamente constitui-se num ponto de apoio e referência para diversas demandas, tanto das crianças como de seus familiares.

As mães foram convidadas a passar para a sala da Direção, onde seriam atendidas. Ficando sozinha, concentrei a atenção sobre os prédios da escola. São de madeira, em sua maior parte e apresentam sinais que denotam necessidade de reformas.

Na parte dianteira há dois pavilhões, que ficam um de frente para o outro. Atrás há cancha para esportes. Descendo um pouco no terreno há mais dois pavilhões e uma

---

construção diferente, de dois andares, que foi construída num tempo mais recente. É conhecida como "casarão". Lá há espaços para oficinas e um salão, ocupado para apresentações e atividades esportivas nos dias frios ou chuvosos.

Em frente a esta construção inicia-se escada ampla, com degraus bem altos. Ela serve como arquibancada e ao mesmo tempo de acesso aos dois pavilhões que ficam num nível inferior do terreno. Aproveitando-se o desnível e espaço plano do pátio que fica na posição mais baixa, foi construída uma área coberta, que serve de local para eventos com a comunidade.

Interessante frisar o inusitado deste conjunto arquitetônico, pois o palco situa-se embaixo e as arquibancadas vão até a parte alta, onde é possível observar a exuberância da bela paisagem em volta. Assim, o público pode usufruir dois espetáculos simultaneamente.

Voltei ao local inicial de observação, prestei atenção ao mural que está colocado na parede onde as pessoas apoiam as costas, quando sentadas no banco para visitas. O mural estava enfeitado com figuras de fogos de artifícios e estrelas, entremeadas com cartazes com as seguintes frases: "Queridos professores, alunos, funcionários e pais: sejam bem vindos." ; "Todos os alunos devem permanecer na Escola." ; "Todos os alunos podem aprender." e "Escola é...O lugar onde se faz amigos. Não se trata só de prédios, salas, quadros, programas, horários, conceitos."

A partir da leitura destas frases considerei desnecessário qualquer investigação baseada em documentos da escola a respeito de suas propostas em relação à inclusão. Suas concepções encontravam-se explicitadas nestas frases.

No decorrer do processo, à medida em que relatar o trabalho na/da escola poderei me posicionar quanto à implementação do conteúdo expresso em tão poucas linhas, mas que poderiam servir de suporte a um dossiê em relação às posturas inclusivas.

Passei a outro plano de observação, buscando ver as pessoas em sua ação cotidiana. Aproveitei este momento, em que ainda não estava constituído para os demais o lugar e o papel de pesquisadora, que ocuparia em breve. Naquele momento, para as pessoas que circulavam eu era apenas uma pessoa, aguardando atendimento da equipe diretiva.

Percebi um ritmo frenético, um ir e vir onde a alegria estava presente. No pátio, havia alunos indo tomar água, ao banheiro, à biblioteca, alguns meteram a cara na porta do

refeitório, perguntando às funcionárias qual seria o lanche deste dia. Alunos caminhavam alegres, voltando logo para suas salas.

Funcionários circulavam pelos espaços, trocando frases de alento. Descobri que o local onde são guardadas as chaves das salas fica num corredor pequeno, entre dois pavilhões quase grudados. Assim, constitui-se em ponto de encontro para os que trabalham em diversos setores.

O guarda recebia, no portão, alunos que chegavam atrasados. Conversando com eles sobre a necessidade de chegar cedo para não "perder aula", acompanhava-os até a sala de sua turma. Após, retornou ao seu posto observando alguns adolescentes, alunos no turno da manhã. Perguntou-lhes o que desejavam. Eles disseram que só queriam ficar olhando. Permaneceram algum tempo aí, em atitude silenciosa e contemplativa.

Fiquei curiosa em relação ao que lhes causava esta atitude tão absorta. Acompanhei a direção em que olhavam e percebi que observavam uma professora realizando trabalho com um grupo de alunos pequenos, possivelmente do primeiro ano do primeiro ciclo, em fase de adaptação à escola.

Ela trabalhava com os alunos conceitos relacionados aos espaços da escola e à organização no tempo: deslocamentos, pontos de referência, aprender a sentir o próprio corpo, sentimentos. Os olhinhos das crianças brilhavam, prestando atenção a tudo o que a professora estava explicando. Permaneciam em seus lugares na fila. Assim que era solicitado, movimentavam-se ou paravam.

Após algum tempo, a professora anunciou que os alunos podiam ir ao banheiro e tomar água. A maior parte aproveitou o momento para soltar seus corpos, correndo ou gingando o corpo. A um pedido da professora, todos voltaram à fila e dirigiram-se à sala de aula.

A cena se desfez. Os adolescentes que estavam no portão afastaram-se. O portão e o pátio ficaram vazios. Olhei, então, através da janela aberta da sala da direção. No espaço iluminado vi as mães em atitude de escuta. Pareceu-me que a conversa estava sendo amistosa e tranqüila. Como os espaços eram próximos, fragmentos da conversa chegavam a meus ouvidos. O tema referia-se à importância da frequência sistemática à escola para possibilitar aprendizagem.

No pavilhão em frente, identifiquei a biblioteca da escola, que estava com a porta aberta. A professora responsável, de forma carinhosa, atendia a todos os que ali chegavam. Alguns alunos atravessavam o pátio correndo e dirigiam-se para lá, levando livros infantis em suas mãos. Entravam e saíam após algum tempo, ainda portando livros.

Acabou meu tempo de observadora incógnita. Fui convidada a passar para a sala da direção, para a reunião com a equipe diretiva da escola, onde apresentei a proposta que deu origem a este trabalho. A partir deste instante, senti a presença de alegre expectativa em relação às possibilidades que poderiam se desencadear. Julgaram o tema importante, manifestando desejo de que fosse desenvolvido na escola.

Foi-me relatado que é muito comum haver a presença de pesquisadores no cotidiano da escola, sendo que as experiências têm sido positivas, no sentido de dinamizar conhecimentos e práticas. Conforme havia expresso no projeto, a única condição para executar o trabalho de pesquisa em determinado espaço estaria ligado ao desejo de participação expresso por todos os professores que compusessem o coletivo das turmas de progressão.

Após reunião com os professores, a equipe diretiva manteve contato, relatando o seguinte: tanto os professores da turma de progressão do segundo ciclo, como os do terceiro ciclo manifestaram desejo de participar do trabalho. As turmas funcionavam em turnos opostos, ficando difícil contemplar ambas no desenvolvimento do trabalho.

Tendo em vista que alguns professores trabalhavam nas duas turmas de progressão, já haveria uma cota de contemplação das expectativas de participação. Os demais, caso desejassem, poderiam participar dos seminários que ocorreriam a partir da fase de desenvolvimento do trabalho. Ficou decidido que os sujeitos na pesquisa seriam os professores que atuam no coletivo da turma de progressão do segundo ciclo, denominada de Bp.

Na medida em que houve esta definição, realizamos um primeiro encontro, onde estavam uma representante da direção da escola, a orientadora, a supervisora, os professores que compõem o coletivo da turma e a pesquisadora. Foi apresentado o projeto, combinando-se os passos seguintes. Em primeiro lugar, seria necessário que eu me apropriasse um pouco

do contexto da turma de progressão do segundo ciclo, conhecida como Bp<sup>5</sup>, pois ainda não havia entrado em contato com a turma.

Segundo a opinião dos participantes, seria interessante que conhecesse as histórias escolares e de vida de cada aluno, através dos seus dossiês, e após, pudesse observar a dinâmica da turma. Colocaram suas preocupações com as dificuldades dos alunos e as deles, enquanto profissionais que trabalhavam para que todos pudessem aprender. Encontravam-se desestimulados, pois grande parte de suas propostas à turma não estavam resultando em aprendizagens.

### 3.2- OS PROFESSORES: AUTORES E ATORES PRINCIPAIS NA PESQUISA

Conforme já explicitado, na pesquisa que originou este trabalho os sujeitos foram os professores que desenvolviam docência na turma Bp, durante o ano de 2002. Nesta época, seis profissionais atuavam diretamente com esta turma, sendo um de música, uma de artes, uma de educação física, uma referência<sup>6</sup>, uma de inglês e uma volante<sup>7</sup>.

Foi realizada entrevista<sup>8</sup> (ANEXO A ) com os seis profissionais, buscando:

- ✓ dados sobre sua história de vida, enquanto aluno, e o início do desejo de ser professor, abrindo frestas por onde perpassassem suas representações sobre o aprender, construídas em sua história de vida;
- ✓ as expectativas geradas durante sua formação acadêmica, em relação ao trabalho docente, suas experiências enquanto docente, no início da carreira e atualmente;
- ✓ considerações sobre a turma de progressão que foi objeto da pesquisa, apontando os maiores desafios neste trabalho, formas de apoio no cotidiano e instrumentos metodológicos que utiliza;

<sup>5</sup> A partir deste momento utilizarei esta denominação para referir-me à turma onde se deu a pesquisa.

<sup>6</sup> Forma de designação do professor regente da turma, dentro da organização por ciclos de formação, dentro da rede municipal de ensino/ Porto Alegre.

<sup>7</sup> Forma utilizada para designar o professor que auxiliar os professores da turma no desenvolvimento das propostas educativas. Este desenvolve trabalho em mais de uma turma, ou distribui sua carga horária entre volância numa turma e outro projeto na Escola. A professora volante na Bp atuava também no Laboratório de Aprendizagem, na própria escola, e foi professora da maior parte dos alunos inseridos na turma, em anos anteriores.

<sup>8</sup> Embora todos os professores tenham realizado a entrevista, insiro apenas uma, nesta Dissertação. Cada professor assinou autorização para utilização dos dados. O modelo de documento utilizado para este fim encontra-se no mesmo anexo.

- ✓ sua opinião quanto aos interesses e motivações dos alunos que compõem esta turma, bem como no tocante às dificuldades na aprendizagem que apresentam, buscando relacioná-las aos fatores que as geraram ou desencadearam;
- ✓ expectativas quanto à formação continuada a educadores que atuam em processos de inclusão escolar;
- ✓ outras questões que os professores desejarem abordar na entrevista.

A partir dos dados iniciais na entrevista, organizei o quadro inserido neste trabalho como ANEXO B, que pretende oferecer um panorama breve acerca do grupo de seis professores que trabalhavam diretamente na turma Bp, em maio de 2002.

Destes, cinco eram do sexo feminino e um do sexo masculino, a faixa etária estava compreendida entre os trinta e quatro e os cinquenta e cinco anos. Todos os professores já haviam tido experiência de trabalho docente e já estavam no mínimo há cinco anos atuando na Rede Municipal de Ensino/POA.

Considero este dado importante, tendo em vista que já tiveram oportunidade de vivenciar a lógica do ensino por ciclos de formação e os desafios que apresentam ao educador, especialmente nas turmas de progressão, onde normalmente há necessidade de desenvolver vários planos de trabalho simultaneamente.

Quanto à formação, apenas uma das professoras não possuía o ensino superior concluído. Havia dois professores com especialização em sua área e um com mestrado. Nenhum dos professores relatou formação na área de educação especial ou em psicopedagogia.

Durante a entrevista, vários professores relataram a hipótese de que não sabem como ensinar alguns alunos da turma Bp, pois não entendem como estes aprendem. Uma das professoras sintetizou esta idéia da seguinte forma:

*Professora B.:* Então, o grande desafio é me aprofundar em algum estudo em alguma coisa de entender porque ele está passando por aquilo, o porquê que em alunos como o E. não entra determinada coisa na cabeça dele. Se ele acabou de entender que era árvore, daqui há um minuto porque ele já esqueceu que era árvore? Eu não sei que processo se dá, acho que para trabalhar assim tinha que ser mais especialista nesta área. Qualquer um como eu assim, uma professora, não pode alcançar isso (...)

Ao realizar cada entrevista, senti que os professores estavam precisando falar sobre suas angústias em relação às dificuldades em desenvolver o trabalho educativo na turma Bp, devido aos problemas e singularidades de cada aluno. Considerei muito positiva a

abertura dos professores. Senti que não estavam utilizando mecanismos de defesa em relação ao seu *não - saber*.

Inicialmente, quando planejei o roteiro de entrevista, julguei que a partir deste procedimento fosse possível vislumbrar frestas que levassem a pistas sobre concepções no ensinar e no aprender. Fui surpreendida pela abertura de comportas, de onde jorraram histórias de vida cheias de experiências e significados. Todos os professores já têm boa experiência de trabalho a nível escolar e vem desenvolvendo seu trabalho de forma criativa e reflexiva, buscando caminhos que levem ao aprender.

Durante as entrevistas, senti que os professores perceberam que a partir daquele momento seriam *escutados e teriam espaço para falar do que estava difícil no cotidiano* e a partir disso poderíamos encontrar outros caminhos. Penso que o espaço reflexivo estava acontecendo de forma um pouco solitária, apesar das reuniões semanais que a escola promove.

Penso que esta abertura deu-se a partir do espaço que ocupei enquanto pesquisadora. Propus-me a refletir e a estudar com o grupo, mas como alguém que veio de fora, acreditando que a maior parte das respostas já estava sendo construída. Estas poderiam encontrar-se em fase embrionária ou já desenvolvida. De certa forma, coloquei-me no papel de parteira, pois ajudaria a dar à luz, mas o trabalho central continuaria sendo desenvolvido pelos profissionais que atuavam diretamente com os alunos.

Procurei sempre estabelecer com o grupo de professores um clima de informalidade e bom humor. Na época das entrevistas, já me viam como parceira na equipe. Provavelmente depositaram em mim expectativas demasiadas. Este sentimento, porém, potencializou a criação de um clima de confiança, num ambiente reservado, que estava fora de cobranças em relação ao tempo que seria necessário. A equipe diretiva organizou formas de viabilizar o atendimento aos alunos, possibilitando que o trabalho com os professores transcorresse de forma tranqüila.

O fato de ter iniciado as entrevistas pelas memórias de infância, quando assumiram o papel de aluno funcionou como chave para abrir processos ligados às dificuldades e alegrias das pessoas que estão neste lugar na escola. Vieram à tona sentimentos de alegria, de sucessos, mas também de dificuldades e fracassos, além de posturas e condutas nem sempre adequadas às expectativas que os professores normalmente têm sobre os alunos..



A partir do enlace na posição enquanto aluno, passamos para as demais questões, que foram respondidas com profundidade. Ao transcrever as entrevistas surpreendi-me com o tamanho e a complexidade de algumas respostas. A idéia inicial de analisar as entrevistas e colher dados que pudessem delinear questões para a fase de desenvolvimento da pesquisa, onde ocorreriam os encontros de formação, foi substituída por outra.

A partir do estudo das entrevistas, dei-me conta do valor inestimável que elas representavam, no sentido de que os professores pudessem manter abertos os canais de participação ativa em nossas discussões, onde todos pudessem ver-se e serem vistos, ampliando os laços que nos uniam, pois éramos co-autores no desafio coletivo de auxiliar os alunos em suas aprendizagens.

Assim, defini que as respostas acerca de sua vida como estudante, das lembranças em relação a um professor que consideraram *ótimo* e sobre a opção em relação à atividade profissional seriam os primeiros textos que estudaríamos, quando se iniciassem os seminários de formação.

As considerações referentes a seu trabalho atual, na turma Bp, englobando seu ponto de vista em relação às dificuldades dos alunos, à instrumentalização metodológica que utilizam, à análise sobre a eficácia da mesma, assim como a explicitação dos desafios que enfrentam no cotidiano serão trazidas no próximo capítulo desta dissertação, que tratará da caracterização da turma, tanto na ótica dos professores como dos alunos.

### 3.3 OS ALUNOS: SUJEITOS PARTICIPANTES NO PROCESSO EDUCATIVO<sup>9</sup>

Seguindo a sugestão dos professores da turma, dediquei-me, nesta etapa, à caracterização da turma. Pesquisei nos dossiês dos alunos que estavam inseridos na época (maio/2002) na Bp. Conversei também com os profissionais do SOP, buscando complementar informações. Elaborei um quadro demonstrativo da turma, que está inserido neste trabalho

---

<sup>9</sup> Embora, neste trabalho, os alunos não se constituam nos sujeitos principais optei por denominá-los enquanto sujeitos participantes, pois assumirão postura ativa durante vários processos. A história de vida que relataram durante a entrevista, além de suas ações, reações e produções foram preciosos subsídios para lançar luzes sobre os processos de análise, tanto da pesquisadora como dos demais participantes da pesquisa. Refletindo sobre o que percebemos a partir dos alunos e com eles diretamente, buscamos subsídios para construir novas alternativas na ação docente.

como ANEXO C. Analisando os dados colhidos, encontrei o seguinte panorama. Estavam inseridos na turma Bp onze alunos, sendo seis do sexo masculino e cinco do feminino. Oito alunos residem com sua família e três residem em Abrigo ou Núcleos de Apoio Residencial (NAR) da Fundação de Atendimento Sócio Educativo (FASE), que substituiu a extinta FEBEM/RS.

Apenas dois alunos nasceram no interior do estado, sendo os demais naturais de Porto Alegre. Quanto ao local de moradia, a maior parte reside próximo à escola, provavelmente sendo esta a escola mais próxima de sua residência. Chama a atenção o fato de uma aluna vir do bairro Belém Novo, pois certamente há outras escolas mais próximas que poderia freqüentar, bem como o caso de outra aluna, portadora de Síndrome de Down, que mora no bairro Camaquã, que necessita utilizar dois ônibus para chegar à escola.

Analisando a localização das escolas municipais, haveria pelo menos duas escolas mais próximas à sua residência, sem contar com as escolas estaduais que também se enquadrariam nesta condição de proximidade. Este fato remete para a *escolha* que a família desta aluna reafirma diariamente em relação ao atendimento diferenciado oferecido por esta escola, às pessoas consideradas portadoras de necessidades educacionais especiais, dentro das propostas de inclusão escolar defendidas atualmente em toda a rede municipal de ensino.

A faixa etária oscila entre nove anos e dois meses até dezenove anos e oito meses. Preocupou-me o largo período (dez anos e meio), entre o aluno mais jovem e aquele com maior idade. Afinando este critério, observei que há três alunos com idade entre nove e dez anos e 11 meses, cinco alunos entre onze e treze anos e 1 mês e três alunos com idade entre dezoito e dezenove anos e oito meses.

Levando em consideração que todos os alunos incluídos em turma de progressão compartilham a marca de não estar aprendendo conforme esperado para a faixa etária, perguntei-me sobre a forma de interação e comunicação entre estes alunos. Alguns alunos ainda estariam na fase de desenvolvimento infantil, mais ligados ao brincar, enquanto outros já estariam ligados às questões da fase adolescente e aqueles com mais idade já estariam com o pensamento mais adulto? Busquei dados nos dossiês dos alunos que pudessem trazer pistas sobre esta e outras questões<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> Informações extraídas dos documentos escolares dos alunos que estavam inseridos na Bp, naquela época. Pesquisei toda a documentação disponível na escola, em relação a cada aluno inserido na turma. A maior parte das informações é oriunda dos pareceres descritivos trimestrais, onde os professores registram suas

No primeiro grupo, onde estão os alunos mais jovens, encontrei as seguintes considerações:<sup>11</sup>

- ✓ Insegurança, medo de errar; necessidade de apoio para confirmar suas hipóteses; baixa auto-estima; dificuldades de relacionamento; habilidades na parte motora; gosta de "ler" livrinhos a partir das figuras.(aluna Fa.)
- ✓ Esforço em aprender, ritmo lento, poucos avanços; bom entendimento musical; cooperativo, principalmente nas atividades na área motora / jogos. Dispersivo quando não tem apoio presente / não pede auxílio; dificuldades na busca de significados; necessita muita intervenção; avançou na área matemática, mas não na produção textual. (aluno J.)
- ✓ Interesse em brincar e jogar; pouco investimento na aprendizagem; problemas leves na fala; às vezes parece não compreender o que está sendo falado; boa participação em educação física; planeja o que vai desenhar; diminuiu medo de mostrar seus erros; boa interação com colegas; agitada e dispersiva durante as aprendizagens; gosta de criar histórias oralmente; não consegue elaborar sínteses de idéias. (aluna Js.)

As características destes alunos (duas meninas e um menino) ainda remetem ao interesse significativo no brincar / jogar, acrescido de dificuldades na área de sua auto-estima ligada à aprendizagem, expressada através do medo de errar e no pouco interesse nas situações de aprendizagem formal.

Estes alunos, por outro lado, compartilham de situações de sucesso nas atividades motoras. Um deles evoluiu na área da matemática, o que demonstra que possui capacidade cognitiva para avançar nas demais áreas. As duas alunas gostam de histórias, demonstrando criatividade e imaginação desenvolvidas.

Outro dado que compartilham é a necessidade de apoio para confirmar suas hipóteses, o que remete para a necessidade do professor estar atento aos processos de cada um, a fim de gerar e sustentar forças para o avanço de cada um deles.

A partir dos dados é possível afirmar que cada um deles está numa etapa da aquisição da lecto-escrita e das questões ligadas à matemática, necessitando propostas diferenciadas para que possam avançar a partir de suas zonas de desenvolvimento proximal, sendo que as áreas onde têm sucesso atualmente devem servir de ponte para o avanço nas áreas onde ainda estão com maior dificuldades. Tendo em vista que ainda têm interesse em brincar/jogar, torna-se necessário também que as situações propostas mantenham características ligadas a estas atividades.

---

considerações quanto aos processos de desenvolvimento e aprendizagem. O quadro constante no ANEXO A contém diferenciação entre as informações apontadas pelos profissionais da escola e de outras áreas.

<sup>11</sup> Para diferenciação do texto da Dissertação e das citações bibliográficas, adoto como formatação alternativa tamanho de letra intermediário e utilização de todo o espaço da linha, conforme orientações da Biblioteca Setorial de Educação da FACED/UFRGS.

Analisando a documentação dos cinco alunos que estão inseridos na faixa etária entre onze anos e treze anos e um mês, encontrei os seguintes dados:

- ✓ Dificuldades de organização, ligadas ao emocional; interesse em brincar; atitudes de desrespeito a colegas e professores; gosta de trabalhar com mapas. (aluno Ro.)
- ✓ Parece ter medo de mostrar o que sabe; autonomia no uso do computador; memoriza informações a partir de mapas; resiste a que outras pessoas "entrem em seu mundo"; dificuldades de concentrar-se nas atividades ligadas à música; problemas nas relações com colegas (aluno Max)
- ✓ Melhorou na produção textual; resistência nas atividades ligadas à matemática; bom desempenho nas atividades esportivas e na área musical; envolvimento em brigas; não faz todas as atividades/temas; medo de errar; criativa em histórias. (aluna Gra)
- ✓ Aluno oriundo de ensino seriado. Frequentava a segunda série e foi reprovado. A transferência foi realizada através da Central de vagas, sendo designado para Bp, pela idade e defasagem de conhecimentos. (aluno Rd.)
- ✓ Dificuldades de concentração; às vezes se irrita, chora e se afasta do grupo; boa produção textual; domínio de conceitos na matemática; desenha bem; tem atitudes "chatas", para que seja notada pelos outros; por ser a única menina na turma, sofreu hostilidades dos colegas (ano 2000); experimenta diferentes técnicas e materiais nas aulas de artes; progressos no domínio corporal em jogos coletivos; expressa as suas idéias e respeita as considerações dos colegas; professores acreditam no seu potencial de aprendizagem. (aluna Me)

A partir dos dados acima é possível afirmar que a respeito de um deles (transferido do ensino estadual no final do ano de 2001) não há informações sobre seus processos de aprendizagem / interações com pares ou aspectos sócio-afetivos disponíveis em sua documentação escolar. A presente análise então baseia-se nas informações dos quatro alunos incluídos na faixa etária entre onze anos e treze anos e onze meses.

Nesta categoria há um aluno que ainda conserva o interesse no brincar, mas já apresenta interesse nas questões ligadas à descoberta / compreensão de conhecimentos que transcendam seu cotidiano, tendo em vista seu desejo de trabalhar com mapas. O interesse por este recurso representativo é compartilhado por outro aluno, que também domina o uso do computador, com autonomia.

Há referência de que duas alunas avançaram na produção textual, sendo que uma delas resiste às aprendizagens ligadas à matemática, enquanto a outra aluna domina conceitos ligados a esta área de conhecimento. A primeira aluna é criativa nas histórias orais e nas atividades musicais, enquanto a outra investe nas atividades ligadas à arte.

Ambas, porém, demonstram sua insegurança, na medida em que uma não realiza todas as atividades/temas pelo medo de errar, enquanto a outra às vezes chora, irrita-se e afasta-se do grupo. As dificuldades ligadas aos aspectos emocionais também estão presentes

---

nos dois alunos que fazem parte desse grupo, uma vez que há referência às dificuldades de organização ligadas a esta questão e à resistência em que "entrem em seu mundo".

Há referência também a problemas na concentração nos dados referentes a um aluno e a uma aluna. As causas para esta dificuldade não estão explicitadas na documentação analisada. Não é possível, portanto, estabelecer se está ligada ao não desenvolvimento da função cognitiva relativa à atenção voluntária ou remete-se para condições desfavoráveis no ambiente escolar.

Chama atenção o fato de que três dos quatro alunos que estão sendo aqui caracterizados apresentam atitudes de desrespeito a colegas, bem como envolvimento em brigas e atitudes consideradas chatas nas relações com os demais.

Certamente o trabalho com este grupo de aluno também exige muita atenção dos professores, no sentido de aproveitar os interesses pelo domínio de instrumentos como mapas e computador, além da criatividade expressada nas artes plásticas, musical e esportiva para alavancar novas aprendizagens em cada aluno, a partir de suas zonas de desenvolvimento proximal.

Porém, o desafio maior talvez esteja ligado às formas de interação e linguagem que estes alunos vêm estabelecendo com seus pares. Certamente este será um ponto que precisaremos pesquisar, tanto no ambiente educativo como em instrumentos teóricos, formas de viabilizar processos interativos que levem a trocas positivas entre os alunos, minimizando a necessidade de utilização de atitudes desrespeitosas no ambiente escolar.

Na terceira categoria estão incluídos três alunos, com idade entre dezoito e dezenove anos e oito meses. A partir de registros relativos à sua vida escolar, os seguintes dados foram encontrados:

- ✓ Egresso de classe especial O aluno tem uma modalidade de aprendizagem que demonstra dificuldade de conservação dos conhecimentos aprendidos, bem como outras características que fazem parte do quadro de crianças portadoras de necessidades especiais. Busca controlar informações no/do ambiente escolar; quando lê ou escreve sem apoio, "atropela" sílabas ou palavras inteiras; problemas nos conceitos matemáticos; dispersivo nas atividades; não consegue ficar parado por muito tempo; organizando melhor os trabalhos; solidário e prestativo; baixa tolerância à frustração; envolve-se em confusões. (aluno Vi.)
- ✓ Portadora de Síndrome de Down, dificuldades nas relações interpessoais, participa das aulas dentro de seus limites e singularidades, afetiva, cooperativa, tem bom humor, dificuldades em lidar com o corpo, entende o que é explicado, criativa nas histórias, organizada e disciplinada, interesse em aprender pelas aulas de ciências, bem integrada ao grupo, cada dia mais independente, auxilia o colega E. a aprender, registra com urgência o que sonha e o que vive, mostra-se muito feliz; dramatiza muito bem, necessidade de material concreto, boa memória musical, aprendeu a ler e escrever. (aluna Ca.)

✓ Apesar de não "conservar" o que lhe é explicado, tenta fazer as atividades à sua maneira; avanços e retrocessos em uma mesma atividade; às vezes, nos jogos, segue a lógica, mas de forma intuitiva; dificuldade de compreensão, inclusive na área musical; oralidade com problemas; dispersividade; entusiasmo ao ouvir/contar histórias e na leitura de imagens; desejo de atenção exclusiva; melhora no humor e na comunicação oral; aceitando auxílio; na aula de música quer cantar o que já conhece e domina; quando o assunto lhe interessa, pede silêncio aos demais; envolve-se em brigas; gosta de mapas. (aluno E.)

Nos registro destes três alunos há referências implícitas e explícitas de que compartilham a condição de serem portadores de necessidades educacionais especiais. Uma das alunas tem diagnóstico definido: Síndrome de Down, um dos alunos é egresso de classe especial, com características de pessoas que possuem este quadro. No caso do terceiro aluno a referência é indireta, relatando que não "conserva" o que lhe é explicado, com avanços e retrocessos em suas aprendizagens, com dificuldades de compreensão.

Nos três casos as referências a estes alunos não parecem demonstrar descrédito dos educadores quanto às suas possibilidades de aprender, modificando a situação atual e com isso transformar inclusive sua capacidade de aprender. Os professores realizam um esforço em mapear as dificuldades dos alunos e suas potencialidades, tanto na área cognitiva como na lingüística e na sócio-afetiva.

As considerações expressas nos documentos escolares atestam que os professores são bons observadores. Fica-me a pergunta relativa aos conhecimentos que os professores já dispõem sobre as características psicopedagógicas de alunos portadores de necessidades educacionais na área cognitiva (situação compartilhada pelos três alunos com mais idade na turma) e as necessidades de intervenção para superar as barreiras que os problemas cognitivos geram nas interações no meio sócio-cultural, especialmente nas situações de aprendizagem escolar.

Os dois alunos inseridos nesta faixa etária, assim como os três alunos relacionados na categoria anterior, apresentam problemas nas relações com seus pares, envolvendo-se em brigas, confusões e tendo atitudes de desrespeito ao outro. Necessitam intervenção dos professores, objetivando avanços no sentido de estabelecerem formas de convivência ligadas à idéia de vida cidadã, que norteia o ensino das escolas municipais de Porto Alegre. Será um grande desafio, tendo em vista que dos onze alunos inseridos na turma cinco apresentam problemas nesta área.

Embora apenas três alunos estejam sendo considerados portadores de necessidades educacionais especiais, esta situação está presente em grau variado na turma,

uma vez que do total de alunos (onze) nove deles participam do Laboratório de Aprendizagem, cinco deles são atendidos na Sala de Integração e Recursos, três são atendidos na área de Psicologia e um aluno na área de fonoaudiologia.

Na análise da turma Bp alguns pontos chamam atenção. Tendo em vista a lógica das escolas por ciclos vigente na Rede Municipal/POA, os alunos mais jovens ainda poderiam estar inseridos no primeiro ciclo, especialmente devido ao interesse pelo brincar ainda estar presente na vida escolar destes alunos. Da mesma forma, tendo em vista a idade dos três alunos mais velhos e o tempo em que os mesmos já tem de escolaridade, eles deveriam estar no terceiro ciclo.

Através de conversas com membros da equipe diretiva, fui informada que no ano anterior a escola desfez a turma de progressão do primeiro ciclo, pois nela havia apenas quatro alunos. Houve tentativa de integrar uma aluna no terceiro ano do primeiro ciclo, mas os professores destas turmas, no final de dois trimestres de trabalho, sugeriram que ela estaria melhor atendida em turma de progressão. Outra aluna, com características parecidas foi re-enturmada direto do terceiro ano do primeiro ciclo para Bp, na mesma época.

Assim, foram transferidas para o segundo ciclo, apesar de ainda estarem em fase bem infantil em relação ao desenvolvimento. O terceiro aluno que ainda está nesta fase é oriundo de turma de primeiro ano do segundo ciclo.

Quanto ao fato dos alunos mais velhos, quase adultos ainda estarem freqüentando o segundo ciclo, em turma de progressão, na opinião das profissionais consultadas deve-se a dois pontos: os alunos ainda necessitam construir (um deles) o processo de lecto-escrita, enquanto os outros dois alunos precisam sistematizá-lo. Por outro lado, ainda há muita resistência dos professores do terceiro ciclo em assumir o trabalho com alunos portadores de necessidades educacionais especiais.

Esta resistência vem sendo trabalhada arduamente, mas tanto nesta como em muitas escolas municipais, a passagem dos alunos com problemas na aprendizagem para o terceiro ciclo encontra muitas barreiras, que precisam ser transpostas a partir do estudo e da reflexão coletiva.

Nesse sentido, na ótica das profissionais da equipe diretiva, o trabalho que proponho, enquanto pesquisadora, poderá servir de instrumento para abrir caminhos para estes

e outros alunos, tendo em vista que parte do corpo docente da turma de progressão do segundo ciclo também atua na turma de progressão do terceiro.

Neste momento, senti que precisava entrar urgentemente em contato mais estreito com os educadores que compõem o coletivo de professores da turma Bp. Foi realizada entrevista gravada com cada um, que estão inseridas como Anexo B, na etapa final do trabalho. A partir destes dados, traço algumas considerações, que buscarão caracterizar os sujeitos que foram atores e autores fundamentais no desenvolvimento de processos que geraram a presente dissertação.



#### **4- O COTIDIANO EDUCATIVO PESQUISADO**

Após a realização do trabalho inicial com a equipe diretiva da escola e com os professores, combinei com a professora B. uma visita à turma Bp. Conversamos com os alunos, explicamos para eles o motivo de estar visitando-os, bem como falamos dos objetivos do trabalho que desenvolveríamos enquanto equipe de profissionais responsáveis pela turma. Colocamos também que a participação deles seria muito importante, pois eles tinham muito a dizer sobre a turma e sobre as formas que poderíamos ensinar para ajudá-los a aprender melhor.

Os alunos ficaram animados. Aceitaram o desafio e combinamos que haveria momentos em que participaria das aulas. Interessaram-se muito pela entrevista que seria realizada com cada um. Entraram em clima de disputa para definir quem seria o primeiro. A professora colocou que quando começasse o processo, ela definiria quem seria o primeiro. Quando este voltasse à aula poderia escolher um colega para ser o próximo, até todos participarem.

Eles consideraram justa a proposta da professora e desta forma foi dado continuidade ao processo de conhecimento dos alunos, pois já havia conhecido um pouco de sua história através de sua documentação escolar e da fala de alguns professores a respeito de alguns deles, especialmente sobre os considerados portadores de necessidades educacionais especiais. Penso que os educadores estavam mais ansiosos em relação a estes alunos devido às suas problemáticas e às decorrências nos processos de ensino/aprendizagem, não apenas nas questões cognitivas, mas também na área emocional, lingüística e sócio-afetiva.

Confesso que estava ansiosa para que chegasse o momento de entrevistar os alunos. Muitas expectativas estavam presentes, tanto minhas, como dos profissionais e, agora, também dos alunos. Nesta fase, contudo, não haveria mais possibilidade de retorno. Era necessário seguir em frente e aproveitar tanto os bons momentos como os difíceis, procurando manter o espírito reflexivo, a fim de poder auxiliar nos processos que se desencadeariam e aprender muito com as situações que vivenciaríamos.

Os alunos consideraram-se importantes através da participação na entrevista<sup>12</sup>. Alguns pediram para escutá-la, logo após sua conclusão. Ficaram encantados em ouvir sua voz gravada. Perguntaram se poderiam mostrar para os professores e colegas, em sala de aula. Coloquei para eles que realmente o que estava gravado era muito legal, pois continha sua história de vida, que era especial e única, pois não tem duas pessoas iguais no mundo, nem pessoas com a mesma história de vida. Combinamos que em outro momento, caso desejassem, poderiam escutá-la novamente.

Dos onze alunos que estavam na turma em maio de dois mil e dois apenas dez foram entrevistados, pois uma das alunas estava em afastamento devido à problemas na saúde. Quando retornou já estávamos em outra fase do trabalho, realizando os seminários de formação.

A seguir, apresento algumas considerações dos alunos sobre sua história de vida e seu processo de escolarização, sua visão sobre a turma em que estavam inseridos e sobre os planos para o futuro. Após, será retomada a fala dos professores em relação aos processos de ensino/aprendizagem na turma.

#### 4.1- CONHECENDO OS ALUNOS

Nesta parte do trabalho apresento síntese da história de vida de cada aluno inserido na turma Bp. As informações que serviram de base para cada texto foram extraídas das entrevistas (ANEXO D) realizadas com estes sujeitos, também participantes na pesquisa. A opção por apresentá-las de forma narrativa e condensada deve-se à tentativa de manter a

---

<sup>12</sup> Os pais ou responsáveis pelos alunos autorizaram por escrito a participação nas entrevistas realizadas pela pesquisadora. No Anexo D encontra-se cópia de documento utilizado para este fim. As entrevistas foram realizadas a partir de um roteiro (flexível). As mesmas foram gravadas e transcritas. Uma delas encontra-se inserida no referido anexo.

fala trazida pelos alunos e, ao mesmo tempo, de organizá-la nos parâmetros de um texto formal.



Meu nome é **Fa**.<sup>13</sup> Vou fazer onze anos. Moro com a família, meus pais sabem ler e escrever e penso que os irmãos aprendem rápido. Quando era pequena gostava de brincar com bonecas e ursinhos, quando era pequena não tinha amigos. No primeiro dia em que cheguei na escola, entrei na sala errada, não era para ficar na primeira série. Fiquei com medo, mas a professora falou o seu nome e me acalmei. Ela era legal, a gente aprendia rapidinho. Quando voltamos das férias, a professora disse que era para eu passar para a turma que estou hoje. Fico nervosa quando não sei alguma coisa, ou quando não tem nada para fazer. Às vezes ajudo os colegas. Achei fácil aprender a jogar bola, difícil é quando a gente não sabe as coisas e tem que esperar um tempo para os professores explicarem. Depois, eles dizem para a gente " pensar na cabeça", aí eu vejo e penso na cabeça e lembro, daí faço no caderno. Gosto de ler, escrever, fazer continhas. Na turma Bp é legal, bom lugar para aprender um monte de coisas. Tenho um colega chamado E., que pula folhas do caderno e a professora dá coisa fácil para ele fazer, porque ele não sabe muitas coisas. Quando é para ler um texto, a professora manda a gente ler três vezes. Ela diz que se a gente não fizer direito as atividades nunca vai passar de ano. Gosto de jogar dama com meus colegas. Quando estou com meus amigos, conversamos sobre várias coisas, às vezes brincamos, às vezes brigamos, a gente fala das outras gurias e dos guris. Quando crescer, quero ser professora, porque é legal quando os alunos aprendem. Para isso acontecer, tenho que aprender muito, *passar de ano em todas as séries*, acho que poderá acontecer.



Meu nome é **J.**, tenho dez anos, minha mãe escolheu este nome porque achou bonito. Meus pais sabem ler e escrever, dizem que sem a escola a gente não ganha nada. Não tenho irmãos. Quando era pequeno, brincava de carrinho, sozinho, porque não tinha amigos. Tomei mamadeira até os seis anos, depois usei copo, porque não queria mais. Quando fui para o colégio O.<sup>14</sup>, fiz amigos e lá eu gostava de brincar de futebol. Achava fáceis as atividades, mas quando não conseguia fazê-las pedia ajuda para a professora. Penso que para meus colegas também era difícil aprender. Naquela escola fiz dois anos de jardim e a primeira série. Minha mãe me trocou de escola porque era longe, tinha que pagar passagem de ônibus. Vim para esta escola no ano passado ( 2001). Nesta época, o que mais gostava era do computador. Considerava fácil desenhar e era difícil a matemática. Hoje tenho amigos, que vão na minha casa, conversamos sobre vídeo game. Acho que esta escola é boa, por causa da pracinha, que tem muitos brinquedos. Meus professores são bons. Eu queria ser igual aos professores de educação física. A turma em que estou hoje é boa, mas tem muita bagunça e eu sou do time dos bagunceiros. Gosto das atividades de matemática, mas é complicado escrever emendado. Aprendo melhor quando tem gente me ajudando e quando não tem bagunça. Meus pais conversam comigo sobre como é ser moço. Quando crescer, gostaria de ser veterinário, mas isso é só um sonho. Tem que passar em todas as séries do colégio, acho que posso fazer isso. Mas poderia ser policial também, porque gosto de brincar disso nos jogos de vídeo game. Neles eu finjo que estou morto, pego a arma dos bandidos e dou-lhes um tiro.



Eu sou a **Me.**, tenho onze anos, minha mãe ou avó escolheram o nome, dizendo que é de princesa. Moro na FEBEM, com tios que são muito legais. Minha mãe me visita. Ela está estudando em escola de adultos, como meu irmão, que é grande. Minha avó fica em casa, lavando roupa. Penso

<sup>13</sup> A figura que inicia cada fala do aluno /a indica o gênero a que cada um pertence, portanto Fa. é uma aluna.

<sup>14</sup> Refere-se a uma escola estadual, num bairro próximo.

que ninguém gosta de mim, me acho feia. Todos os colegas me chamam de coisas ruins, como bruxa e de maria degolada. Meu sonho é *virar o mundo de volta*, tirando as coisas que estragam a natureza e deixando o mundo melhor, mais bonito. Gosto de cumprimentar as pessoas, mesmo quando não as conheço. Lembro que quando era pequena tinha uma amiga, que morreu, a gente brincava. Ainda morava com minha família. Aí, eu fui para a FEBEM. Eu tinha medo de todos, porque eu era a única pequena, queria me meter e brigar com todos, mas a única coisa que eu queria era ter amigos. Hoje, eu só brigo com quem implica comigo ou se querem bater nos meus irmãos, defendo eles. Um dia fui defender uma menina cega, pois uma guria grande queria pegar seu lanche. Ela deu uma surra em mim, quase perdi o olho, fiquei com mais problema de visão que antes. A primeira escola que eu fui era para cegos, pois eu não via as coisas direito. Aí, *arrumaram* meu olho. Um médico legal cuidou de mim. Hoje enxergo bem, mas às vezes me sinto mal no ônibus. Quando saí da escola dos cegos fui para uma escola, no bairro Belém Novo. Adorava as professoras, eram legais, mas eu não sabia fazer nada, só desenhava na sala de aula. Então me botaram aqui, nesta escola. Do que não gosto é dos palavrões que os alunos dizem, queria que eles parassem de falar nomes feios. Na turma Bp consigo fazer algumas atividades e outras não, a professora B. me ajuda bastante. Penso que alguns colegas têm dificuldade para aprender e outros não. Na turma tem colegas doentes, como a Ca. e os colegas *passam a perna nela*, aí vou lá e protejo. O Vi. *fica botando pilha* em todo o mundo e depois briga. Não sei se ele é doente. Penso que ainda sou meio criancinha, adoro brincar e fazer palhaçada. Considero todos os colegas meus amigos, embora eles só briguem comigo. São todos uns bagunceiros. Às vezes eu bagunço também, mas outras vezes mando eles pararem, porque tenho dor de cabeça e dá vontade de vomitar. Não conto para eles, pois vão falar que sou doente também. Falamos de namorado, de gurus que gostam de mim, mas o que importa é brincar e ter amizade. Gosto muito dos professores, a professora de física é muito criativa, adoro escrever, fazer poesias, gosto de histórias e de desenhar no caderno. Acho difícil escrever, sempre faço as tarefas devagar, às vezes não entendo o que está escrito. Gostaria que na turma tivessem crianças felizes e professoras alegres e não brigas entre alunos, com professora gritando. Na escola, quando ensinam a pensar no bem das pessoas, isso muda o mundo, trazendo de volta a fantasia e a alegria. Quando crescer, gostaria de cuidar dos bichos e da natureza. Pediria, com jeito, que as pessoas me ajudassem a transformar o mundo, deixando-o lindo.



Meu nome é **Ro.**, tenho onze anos. Minha mãe escolheu este nome, porque gosta dele. Os amigos me chamam de *palhinha*, mas prefiro ser chamado pelo nome. Moro com os pais e quatro irmãos. Todos sabem ler e escrever. Quando era pequeno, não chupeí bico e brincava de bola e de esconde-esconde, com os irmãos. Quando entrei para a escola L.F.<sup>15</sup> lá no bairro Restinga Velha, abraçava os amigos, apertava suas mãos. Lá era difícil aprender a ler e a escrever. Estudei lá até os nove anos. Quando vim para esta escola, achei legal, aprendi a fazer continhas e a respeitar regras. Não conseguia ajudar os amigos a fazer as continhas de menos e de mais. Agora estou conseguindo. Também empresto coisas para os amigos, quando pedem, se eles não tem nada dou dinheiro para eles comprarem umas coisas. Consigo dinheiro ajudando meu pai, trabalhando com ele de pedreiro. Meus amigos estudam na escola, fora da minha sala de aula. Conversamos sobre a necessidade de não brigar, ser amigo, não ser bagunceiro na sala para aprender. Gosto muito do recreio e desta escola. Para os professores, falaria que se precisarem de alguma coisa, faço para eles. Na turma em que estou é bom para aprender a ler e passar para outra turma. Tem bagunça, o E. e o Vi. brigam, os colegas separam. Eu ajudo a separar as brigas. Gosto das atividades de matemática e ir no computador, fazer leitura e escrever. Preciso aprender continhas mais difíceis e ler livro *grandão*. Gostaria que nas aulas tivessem menos brigas, sem uns incomodarem os outros. Penso que na escola poderiam ter livros novos e mais jogos para computador, também seriam necessária salas novas, pois partes do colégio estão estragadas. Sou um pouquinho moço, um guri. Quando crescer, gostaria de ser brigadiano, para separar brigas e ajudar as pessoas. Para conseguir isso, irei na delegacia e farei tudo o que mandarem, aprenderei e vou passar no *quartel*. A escola pode me ajudar se for lá comigo, no quartel.

<sup>15</sup> Refere-se a uma escola municipal de ensino fundamental .



Meu nome é **Gra.**, tenho onze anos. Moro com os pais e uma irmã. Meus pais não tiveram condições de ir à escola quando eram crianças. Minha irmã tem treze anos, estuda aqui e aprende fácil, ela nunca *rodou* e nem ficou de recuperação. Quando nasci fui direto para a UTI do hospital. Nasci pequena, com problemas na bexiga, meus pais ficaram muito preocupados. Chupei bico até os três anos. Quando fiz seis anos vim para esta escola, na primeira série. Comecei a chorar e arranhei o braço do professor, pois queria ir embora. Tinha medo de *rodar*. Falei para meu pai que não sabia nada, ele disse que tinha me colocado na escola para aprender. Aí, fui me acostumando na escola e hoje estou gostando. Achei legal a educação física, o recreio e a alegria quando li a primeira palavra. Foi difícil no início, porque os colegas já sabiam fazer as coisas, as professoras me ajudavam. Quando estava difícil, me sentia muito mal, aí eu chamava e elas atendiam. Quando fui para a segunda série, a professora disse que não ia me passar para a terceira porque eu estava ainda muito pequena e os alunos maiores iam me bater. Só uma aluna me bateu na escola, quando eu tinha seis anos, porque impliquei com ela. Tenho amigos, falamos sobre as coisas da aula. Às vezes uns colegas me perguntam sobre as atividades. Não dou respostas, só ajudo eles a pensar e aí já descobrem. Com as meninas, conversamos sobre namorar, mas ainda sou nova para estas coisas. A escola ficou legal com a parte coberta e a pracinha. Na turma Bp tem muita bagunça, inclusive quando tem visita. A professora conta até três e a maior parte dos alunos pára e escuta. Hoje gosto de fazer contas, aprendi como se faz. Antes ficava esperando que os colegas me dissessem as respostas, agora resolvi pensar e aprender, porque já era para eu estar na sexta série e quero passar para esta turma. Ainda acho difícil fazer as contas de dividir, mas a professora não dá muitas, porque nós estamos na Bp para aprender, então ela vai ensinando devagar. Gostaria que nas aulas tivessem menos brigas e mais amizade e que arrumassem a escola, que está caindo em algumas partes. Outra coisa, poderiam ter aulas para os adultos, que não puderam aprender quando eram pequenos, como meus pais e muitas pessoas mais. Quando eu crescer, queria me encontrar com o Vavá, um cantor. Minha mãe já pensou em mandar uma carta para o programa do Gugu. Quero também trabalhar, ajudar minha mãe. Em casa está tendo muita briga. Andaram fazendo batuque pra ela, mas pegou em mim. O padre falou que isso é coisa *daquele que não quero falar o nome*, porque tenho muito medo.



Meu nome é **Max.**, tenho doze anos, quem escolheu o nome foi a mãe. Eu e meu irmão moramos no O., que é um abrigo da FEBEM<sup>16</sup>. Conheço minha mãe, mora no morro Santa Teresa, vinha nos visitar. Ela perdeu a guarda e foi proibida de nos visitar. Sei que ela sabe ler. Tenho irmãos que moram com minha mãe e outros moram com minha tia. Sobre quando eu era pequeno, as minhas idéias são confusas, mas lembro que brincava com as primas, quando ainda morava com a mãe. Antes de estudar aqui, estive na escola M.L.<sup>17</sup>, na primeira série. Lembro de um colega que *matava* muita aula, aí comecei a fazer o mesmo, embora gostasse de ir às aulas. Lá tinha vários amigos e conhecia todas as pessoas da escola. Não conseguia fazer as atividades, quando eu sentava com um guri, ele me ajudava e a gente fazia junto. Quando ele saiu da escola, fiquei me sentindo sozinho. Porque eu *rodei de ano* me botaram aqui, nesta escola. Outros colegas de lá vieram também estudar aqui. Aprendi a ler e a escrever com a professora S., da SIR. Ela deixa levar para casa livros e gibis. Agora estou também numa escolinha de futebol e no Laboratório da escola, tenho muitas coisas para fazer. Com os amigos, converso sobre filmes. Esta escola é muito boa, pois tem música, computador, biblioteca, jogos, passeios e as continhas, que já aprendi a fazer. Gosto de retirar livros da biblioteca, para ler. Não vou falar da turma Bp, mas vou dizer que lá tem coisa fácil, mas não consigo fazer direito. Tem coisas difíceis também, de matemática, ciências e um montão de outras coisas. Aprendo usando o caderno, pelo quadro, livros e folhinhas. Preciso aprender a estudar, para passar de ano. Demoro para fazer as

<sup>16</sup> Refere-se a uma abrigo da atual FASE, localizada no bairro Ipanema.

<sup>17</sup> Refere-se a uma escola estadual, que fica próxima ao abrigo em que o aluno reside.

coisas porque fico conversando, sou o último a terminar as atividades. Penso que no mundo tem muita violência, guerra e morte, tem que parar a violência, para ter paz e muito amor. Quando crescer, queria ser professor, para ajudar aos alunos que ainda não sabem de nada, ou de primeira série, ou de educação física ou de matemática, de português não, porque não sei.



Meu nome é **Rd.**, tenho treze anos. A idéia do nome foi da avó e a mãe aceitou. Todos os meus colegas me chamam de *vesguinho*, porque eu tinha este problema nos olhos. Faz quatro meses que eu fiz a cirurgia, fiquei bem, mas os colegas não esquecem o apelido. Acho isso muito chato. Moro com os pais e dois irmãos, sendo que um tem quatorze anos e outra é gêmea comigo. Eles estudam e aprendem fácil. Tenho dois irmãos que já são adultos. Meus pais disseram que eram muito bagunceiros na escola, aprenderam a ler e a escrever, mas acham que *pisaram muito na bola*. Lembro que quando era pequeno e morava no bairro Farrapos, apareceu o papai Noel e ganhei muitas coisas naquele natal. Chupei bico até os onze anos, minha irmã não gostava. Uma tia pegou os bicos e não trouxe mais. Aí, fui me acostumando a ficar sem eles. A minha mãe me deu dinheiro para comprar outro bico, comprei mas deixei guardado. Quando tinha cinco anos sofri um acidente, com a mãe e irmãos. Um carro nos atropelou em cima da calçada. Minha mãe ficou um ano e meio em coma e até hoje está se recuperando. Fiquei dois dias no hospital. Antes deste, teve mais dois acidentes em minha história de vida. Quando eu tinha um ano e meio caí de uma escada com dezoito degraus. O médico falou que talvez eu poderia ficar em coma a vida toda, ou acordar e ir se lembrando aos poucos das coisas e voltar a andar. Ainda bem que hoje estou aqui, andando e conversando. Em outra ocasião, estava em Alvorada, andando de bicicleta e um ônibus bateu em mim. Fiquei oito dias no Hospital, mas fiquei bem. O último acidente foi aqui perto, há pouco tempo. Estava descendo a lomba de bicicleta, bati num carro, não aconteceu nada, nem precisei ir ao hospital. A primeira escola em que estudei ficava perto do estádio Eucaliptos, antigo campo do Internacional. O nome da escola era E. C.<sup>18</sup>. Foi muito bom estudar lá. As professoras passavam muita coisa no quadro, as professoras ajudavam e depois fui fazendo sozinho. Os colegas eram legais, mas eu era o único aluno lento, eles acabam tudo rapidinho. Depois fui para outro colégio, que não lembro onde fica e nem o seu nome. Faz dois anos que estou aqui, nesta escola. Achava a matemática fácil, mas agora está difícil, porque esqueço as coisas. Na outra escola não tinha nada e eu era lento. Aqui tem um monte de coisas para aprender. A professora bota as atividades e eu faço até o tema na sala. A turma Bp é muito bagunceira, os alunos não ouvem a professora, são muito alterados, muitos alunos bagunçam. Gosto de português, geografia e matemática. Preciso aprender mais esta matéria e também inglês. Quando as professoras ficam calmas é mais fácil aprender. Gostaria que os colegas parassem de bater uns nos outros, pois ter paz na sala seria bom. Penso que na escola poderiam falar alguma coisa sobre moças e rapazes para os adolescentes. Sou alegre, mas muitas vezes fico nervoso, falo rápido e as pessoas não conseguem entender. Com minha mãe, mesmo se eu falar devagar e repetir mil vezes, mesmo assim ela não entende. Ela tem problema no ouvido e demora para escutar. Tenho amigas, uma foi minha namorada, tem treze anos. Falamos sobre muitas coisas, sobre medicina, advogados, dentista, etc. Quando terminar de estudar aqui nesta escola quero ser advogado. Vai ser necessário muito estudo.



Meu nome é **Vi.**, tenho vinte anos. Foi minha mãe que escolheu este nome, porque ela o achava legal. Meus colegas da turma Bp me chamam de Nico. Moro com meus pais, dois irmãos, um está morando junto com a namorada e uma irmã. Meus pais foram para a escola e aprenderam. Um dos meus irmãos estuda na PUC e a irmã já está formada, pela UFRGS. Eles gostam de suas escolas. Quando era pequeno, chupava dedo, brincava de esconde-esconde e polícia e ladrão, com amigos que moravam na mesma rua. Lembro que fui para a creche, depois para o jardim, na escola O.<sup>19</sup>. Fui para outra escola e de lá vim para esta escola. Quando estava no jardim, gostava de montar quebra-cabeças

<sup>18</sup> Refere-se ao nome de escola estadual, situada em Porto Alegre.

<sup>19</sup> Refere-se a uma escola estadual que fica em bairro próximo.

com os colegas. As atividades eram fáceis, a professora só levava em passeios. Quando tinha atividade, fazia junto com os colegas, que aprendiam rápido, todos aprendiam rápido. Estou saindo desta escola, para ir estudar no CMET, por causa da idade. Minha mãe já esteve aqui no colégio. Estamos esperando vaga. Eu sou bom na aula, jogo bola com meus colegas. Alguns da turma são meus amigos. Conversamos sobre as figuras dos cadernos que a professora *passa* para a gente. Acho esta escola muito boa, porque aqui dá para brincar. Gosto de brincar de polícia e ladrão e jogar bola no recreio. A turma Bp é uma turma de progressão, é uma turma para aprender a ler e a escrever. Tem uns guris que implicam, ficam gozando da minha cara, não sei por que. Os professores são muito bons. Quando falam as letras bem devagar é mais fácil aprender. Para mim, é difícil ler e escrever. Ainda não sei falar inglês e francês. Gosto de política, acho que o Tarso<sup>20</sup> vai ganhar as eleições. Meu plano para o futuro é trabalhar em hospital, me falaram que é muito bom empurrar maca e ser médico.



Meu nome é **Ca.**, tenho dezenove anos. Foi minha mãe que escolheu meu nome, porque achava-o legal. Moro no bairro Camaquã, com os pais, os avós e uma tia. Meus pais sabem ler e escrever. Contaram para mim que eram bons alunos e aprenderam na escola. Tive um irmão, ele morreu quando eu era pequena. Nasci primeiro, era bonitinha, chorava, a família me pegava. Gostava de brincar de barbie e de telefone. Brincava com as bonecas, eu era a mãe e elas as filhas. Havia também um primo e primas para brincar, eles eram maiores que eu. Quando tinha onze anos, entrei para o E.<sup>21</sup>, que foi minha primeira escola. Lá aprendi a ler e a escrever. Tinha também balê e dança. Gostava de tudo. Lá tinha um guri que eu gostava, amava ele. Não lembro quando vim para esta escola, no ano passado estudava aqui, com outra professora. Os colegas me receberam bem. Não queria briga, nem *viajar na batatinha*, vim aqui para aprender a ler e escrever. Já leio e escrevo, pego livros na biblioteca. Quero ir embora daqui. Estou aguardando *passar* para a turma da manhã. Com o tempo vou passar para a manhã, almoço e vou embora. Acho a escola legal. A Bp é uma turma de progressão e eu gosto muito dela, mas quero passar para o turno da manhã. É preciso respeitar os professores e as regras. Meus pais me ajudam a fazer o tema de casa. Gostaria de aprender a fazer bolo, até já sei fazer, a mãe ensinou, ela esta me ensinando a cozinhar. Estou gostando da copa do mundo,<sup>22</sup> e acho que a Alemanha e não o Brasil será a campeã. Meu pai me acha burra. Na escola estou aprendendo. A gente se descontrola, eu me controlo. Eu penso que sou inteligente, porque sei ler, escrever, sei tudo. Tenho amigas e conversamos sobre namorados. Estou nesta e em outra escola também. É a J.A.<sup>23</sup>. Não gosto de lá, não tem recreio e nem outras coisas, mas tem os professores e tem o R.,<sup>24</sup> também. Foi a mãe que me colocou lá. Meu sonho é ser doutora, eu gosto das coisas ligadas a clínica, clientes, sangue e tudo o mais, mas isso é um sonho. Gostaria de ser professora de dança e balê. Já fiz capoeira, sou formada. Gosto de dançar e de peças de teatro. Quero ser a nova loira do *Tcham*, aquele conjunto famoso.



Meu nome é **E.**, tenho dezessete anos. A minha mãe escolheu o nome, falou para o meu pai e botou. Minha mãe morreu, minha avó cuida dos meus primos, não pode me cuidar, então moro no O.<sup>25</sup>, um abrigo da FEBEM. Meu pai está em Pinhal. Todos os familiares aprenderam a ler e escrever. Minha avó trabalha tanto cuidando dos primos que não consegue nem sair de casa. Meu irmão é mais velho que eu e está em outro colégio. Quando era pequeno, minha mãe cuidava muito de mim, me

<sup>20</sup> Refere-se à Tarso Genro, candidato às eleições para governador que ocorreram no segundo semestre de 2002. Nesta época faltavam ainda alguns meses para a eleição.

<sup>21</sup> Refere-se a uma escola especial do município de Porto Alegre. Localiza-se no bairro Cristal, que não é muito distante de onde reside.

<sup>22</sup> Na época da entrevista estava ocorrendo a Copa de Futebol, sendo que estas duas equipes eram as favoritas.

<sup>23</sup> Refere-se a uma escola especial, não pertencente à rede municipal, fica no bairro Vila Nova.

<sup>24</sup> Referiu-se a um rapaz que estuda lá.

<sup>25</sup> Refere-se a uma abrigo da atual FASE, localizada no bairro Ipanema.

dava ursinhos, eu quebrava, rasgava tudo, pulava na cama. Era um *capetinha*, faltava estudo. Agora não faço mais estas coisas. Quando era pequeno, fui para a escola P.<sup>26</sup>. Troquei de escola quando fui morar na FEBEM. Era fácil na escola, porque a professora colocava o alfabeto no quadro, não era só o alfabeto, era também ler e escrever. Quando não conseguia fazer as coisas eu incomodava a professora, beliscava os colegas, dava tapa neles, a professora me botava de castigo, ficando de frente para a parede. Quando a professora não estava vendo, eu fazia palhaçadas para os colegas rirem. Um colega contou e ameacei que ia bater nele se contasse de novo. A professora me botou de castigo de novo. Daí, chegava na escola e copiava comportado. Meus colegas aprendiam mais rápido que eu. Os meus colegas me mostravam o caderno e me ajudaram e aí aprendi a ler e escrever. Gostava de física, de futebol, jogava como goleiro. Gostava das professoras, mandavam desenhar, escrever, pintar, ver vídeo, olhar tudo. A turma Bp vai muito bem, tem música, brinquedos, joguinhos, quebra-cabeças. Acho difícil as continhas no quadro, faço tudo errado. Ler e escrever, desenhar é bom. Preciso aprender a ler e escrever, para passar de turma. Aprendo olhando e escrevendo, fico quieto, prá depois passar de turma. Na escola gosto de alfabeto, desenhar, fazer palhaçada. Fora da escola eu subo em árvore e nos muros. Queria falar para meus professores que eles dão bem aula, queria agradecer a eles. Com meus amigos converso de conversar assuntos, olhar futebol, brincar no recreio de pega-pega. Tiramos par ou ímpar ou discordar prá ver quem pega primeiro, as meninas ou os guris. Subo nas árvores e ninguém me pega. Quando bate o sinal, desço e vou para a aula. Estão acontecendo umas coisas assim, sonho com uma guria quando estou dormindo. A gente olha filme de terror, estou longe e começo a lanchar. Quando eu for adulto, vou embora, para minha família. Lá posso lavar a louça, fazer a comida, cuidar dos meus primos e das primas. Depois vou olhar televisão, deitar e dormir. A escola pode me ajudar para aprender a ler e a escrever e a passar de turma, aí posso dirigir um ônibus de passeio.

#### 4.2 COM A PALAVRA, OS PROFESSORES

Apresento aqui algumas considerações dos professores acerca de seu trabalho enquanto educadores, sua visão sobre a turma Bp neste momento (junho/2002) e os desafios a serem superados a fim de avançar nos processos de ensino/aprendizagem. Os dados que geraram esta etapa do trabalho foram colhidos através de entrevista (ANEXO A) com cada um dos seis educadores que trabalham diretamente com a turma.

Analisando as falas destes educadores julgam que sua ação cotidiana está ligada a um caminho, que está em construção permanente, ligada ao contexto. Foi demonstrada preocupação com a programação na mídia, que não tem trazido contribuições positivas, além da situação econômica difícil que muitos alunos da escola enfrentam. A ação educativa sofre interferência destes e de outros fatores, gerando necessidades diferenciadas em cada situação.

*Professor L.:* (...) Nós estamos num momento muito difícil de educação desde que pintou esse Big Brother<sup>27</sup>, essas novelas ditas interativas, essas coisas aí. Tudo é contra a questão educacional, tudo é contra a questão da cidadania. Do pensar em si, obviamente, mas a partir daí pensar no outro.(...)

<sup>26</sup> Não encontrei maiores informações sobre a escola citada pelo aluno, não se trata de escola da rede municipal de Porto Alegre.

<sup>27</sup> Referência a um programa recentemente apresentado pela emissora Globo de televisão.



A questão da cidadania esteve presente em vários momentos. Os professores julgam que faz parte do seu papel de educador trabalhar com esta questão, promovendo situações para que os alunos desenvolvam seus próprios conceitos e pensem também no outro, não se fechando na clausura do individualismo.

*Professora C.:* Olha, eu acho que eu estou no caminho, estou participando desse processo. Porque eu continuo sendo como eu sempre fui, digo o que eu penso, sou sincera com os alunos. Procuo estar bem informada, sempre. Agora mesmo, nesta função da Copa<sup>28</sup>, temos que trabalhar sobre a Copa. Vamos trabalhar a Copa, mas não o futebol pelo futebol, só para saber a tabela da Copa. Eu já me preocupo de ver um material que seja crítico, que a gente possa olhar por trás dos jogadores o que existe. E acho que, de certa forma, eu consigo com os meus alunos. Eles conseguem ter o seu...o seu próprio conceito.

Outra faceta da ação educativa apontada pelos educadores remete para a necessidade destes profissionais estarem sempre inventando e improvisando. Em sua opinião, o que prende a atenção dos alunos é uma proposta diferente, que promova a interação entre professores e alunos e principalmente entre os alunos.

*Professora Rm.:* (...) continuo inventando, continuo improvisando. Os alunos, aqui da escola municipal, são alunos que requerem isso e que exigem isso de ti, de estar sempre inovando, de estar sempre trazendo coisas diferentes. É exatamente o diferente que faz com que eles acabem gostando e acabem valorizando a tua aula. Aquela aula muito *certinha*, voltada só para a questão da tarefa e do conhecimento, não atrai muito. Eles gostam das coisas diferentes, das coisas que promovam a inter-relação entre eles e o professor e, principalmente, entre eles.

Gostar do seu trabalho e proporcionar aos alunos situações de aprendizagem que se constituam em bons momentos no viver, deixando marcas positivas, é outra característica que procuram imprimir em seu trabalho. A professora Rs. assim se expressa durante a entrevista:

*Professora Rs.:* Eu sou muito apaixonada pelos meus alunos. Tudo aquilo que eu tenho, essas lembranças boas que tenho, quero que eles, também tenham. (...)

Além disso, foi levantada a necessidade de estudo permanente, aliado ao esforço de observar cada situação, buscando estabelecer o que está sendo aprendido em cada momento. Um dos professores falou da vontade de ver os olhinhos dos alunos sempre brilhando, sentindo vontade de aprender mais.

*Professor L.:* Olha, tento ser um educador muito esforçado, precisando sempre estudar mais do que eu estou estudando e estou me esforçando e observando muito, observando muito para ver a questão da significância pro aluno, o que ele está aprendendo ali. A grosso modo, tem que sentir no aluno de qualquer idade aquele olhinho brilhando sentindo uma vontade de quero mais e não uma coisa nublada. (...)

Ao referirem-se à caracterização da turma Bp, houve por parte dos educadores unanimidade em relação ao excessivo grau de heterogeneidade encontrado na turma.

---

<sup>28</sup> Referência à Copa Mundial de Futebol, que estava ocorrendo no período da entrevista, em junho/2002.

Enfatizam as dificuldades emocionais dos alunos, que tanto remetem para o sentimento de fracasso, que já está incrustado na maior parte dos alunos, como para situações de abandono familiar e questões ligadas às necessidades educacionais especiais. Duas professoras assim se manifestam:

*Professora B.:* Na Bp. eu tenho alunos com graves deficiências dentro da sala. Tenho Down, eu tenho alguns retardos, eu tenho alunos que ficaram retidos porque não vieram um período na aula, eu tenho uma diversidade como noite e dia, água e vinho.(...) Como eu tenho os alunos da FEBEM. Eu fico pensando: a gente precisa de uma mãe, às vezes para contar que está com dor de garganta. Quantas vezes a gente dá um colo para um filho da gente, porque ele está triste, chateado naquele dia e os meus (alunos) ali não têm essa pessoa para fazer isso. Então, ao mesmo tempo que eu sou materna, sem ser aquela (a mãe), porque nem com os meus filhos eu sou de ficar babando, melecando. Eu sou aquela mãe deles e sei que sou, me sinto assim: aquela que protege, que exige, que cobra, que dá um beijo para essas crianças da FEBEM. Me dói bastante ver isso (...).

Vários professores já trabalharam com alguns alunos em anos anteriores e conhecem seu modo de funcionamento. Relatam que antes de começar as propostas é preciso dar tempo para que se acalmem e, mesmo em curto período de tempo, possa ser criado ambiente tranquilo, onde haja concentração e atenção. Os alunos têm muita dificuldade para suportar a frustração, então fica difícil adequar o trabalho às necessidades dos alunos. Nas palavras da professora Rm.:

Então, a gente tem que ficar sentada, esperando que entre um por um e deixar que eles falem um pouco deles, que despejem um pouco da sua ansiedade e de seus problemas. E aí, aos pouquinhos, eles irem se acomodando para poder começar alguma coisa e fazer uma proposta. E aí ver como é que eles se sentem diante daquela proposta e, se não for bem aceita, é necessário ter uma outra proposta, uma carta na manga (...).

Caso a atividade se constitua numa tarefa um pouco mais difícil, eles se desestabilizam e acontecem situações complicadas na sala. Tendo em vista que há uma diversidade ampla em termos do momento na aprendizagem de cada aluno em relação, por exemplo, à lecto-escrita, é desafiante desenvolver um trabalho na turma. Eles gostam de escutar e dramatizar histórias, mas no momento em que é proposta atividade escrita negam-se a realizá-la.

Quando realizam algumas propostas e o professor tenta retomar o trabalho fica praticamente inviável, pois os alunos sentem que fracassaram novamente. Um dos professores relata sua impressão nestes momentos, dizendo que parece que os alunos estão se vendo no espelho e não gostam da imagem refletida, pois a mesma é vista sob o matiz do fracasso. Os alunos não acreditam em suas possibilidades.

Na ótica de professores da Bp, por ser esta uma turma de progressão às vezes ela é estigmatizada na escola e os alunos sentem isso, de forma consciente ou não, e respondem

com irritabilidade, que pode se transformar em agressão e disputa com os colegas, buscando um espaço onde possam sentir-se competentes em alguma coisa.

*Professor L.:* (...) A turma Bp, por ser uma turma de progressão, às vezes é estigmatizada. Às vezes nem é tanto, mas criança sente isso. Então fica numa situação meio irritadiça para si. Porque a criança, mesmo não conscientizando alguma coisa, percebe que em alguma coisa ela não consegue ir além e em muitas coisas. Ela não tem o processo de elaboração, não só por questão familiar mas até com ela mesmo. Então, existe um deslocamento com aquilo que ela não consegue fazer e, a partir daí, existe um processo todo de disputa muito forte com os colegas, de querer um espaço que não é o seu e já está invadindo o do outro. (...) É uma turma que já teve, vários alunos tiveram, fracassos repetidos. em vários anos escolares. Eles não admitem fracasso, a própria elaboração ou re-elaboração de trabalhos já feitos é difícil. Refazer eles não querem. Fazer além do que eles já fizeram é um espelho, onde naquele dado momento eles não gostam de se ver. (...)

As dificuldades emocionais acabam aflorando de diversas maneiras, prejudicando o trabalho. Professores relatam que há diversas faixas etárias e de desenvolvimento humano no grupo. Há alunos entrando na adolescência, com todas as questões ligadas a esta difícil passagem na vida. Além disso, é apontado que na turma há alunos mais complicados, por serem portadores de necessidades educacionais especiais graves.

Há relatos sobre dificuldades inclusive em promover situações mais lúdicas com a turma, pois os alunos não conseguem manter o limite que o espaço escolar exige. Às vezes eles têm dificuldades de dividir até o mesmo espaço de trabalho com outros colegas.

*Professora Mi.:* (...) então, a gente tem que procurar desenvolver estratégias para que eles se acalmem e, ao mesmo tempo, consigam criar um ambiente, mesmo que por pouco tempo de duração: de tranquilidade, de concentração, de atenção, de introversão. Às vezes, para que cada um possa realizar o seu trabalho e, ao mesmo tempo, ter respeito e sociabilidade para dividir o material, dividir a mesa na atividade, naquele espaço/tempo a gente tem que fazer uma intervenção mais firme, em alguns momentos mais carinhosa. Eu gosto muito de brincar com os meus alunos. Especialmente com essa turma, em alguns momentos, eu tenho sentido dificuldades para poder brincar ou de manter uma brincadeira, porque eles perdem a noção do limite e da seriedade do espaço de trabalho. Então, nesse sentido, eu vejo quanto pesa a heterogeneidade dessa turma.

Quanto à questão relativa às maiores dificuldades na aprendizagem apresentadas pelos alunos e as causas das mesmas, devo registrar aqui que foi considerada abrangente e de difícil resposta. A maior parte dos professores relata que os alunos considerados portadores de necessidades educacionais especiais foram acometidos por problemas neurológicos e síndromes.

A aluna Ca. é portadora de Síndrome de Down, o Vi., segundo um dos professores, teve problema de anóxia no parto, que ocasionou retardo mental. O aluno E., que também apresenta características diferenciadas, foi agrupado com dois colegas, que teriam problema devido ao abandono familiar.

Interessante frisar a fala de um dos educadores relativa à aluna Ca., que já está alfabetizada e produz bons textos. Quanto ao Vi, foi relatado que já é quase um homem, com todas as questões hormonais envolvidas nesta condição e, apesar de estar há mais de três anos nesta turma, misturado com pré adolescentes, permanece neste lugar na escola.

*Professora C.:* (...) ele é um homem já, está adulto, quase, e ele ainda está no 2º ciclo<sup>29</sup>, (...)que compreende a pré adolescência. Nós temos( na Bp), um aluno praticamente adulto. Ah... mas ele não lê ainda bem, mas ele tem outras capacidades, outras inteligências que não só a cognitiva.

Tendo em vista o seu desenvolvimento, já deveria estar no terceiro ciclo ou na educação de jovens e adultos. Na turma há alunos em diversas faixas etárias, com interesses e problemas existenciais heterogêneos, causando com isso muitas dificuldades, que se sobrepõem aos problemas que cada aluno apresenta.

Vários professores relatam que os alunos foram inseridos na Bp em função de não estarem acompanhando os outros ( referindo-se àqueles que aprendem bem). A professora Rm. assim se manifesta:

*Rm.:* (...) O que é o aluno da Bp senão aquele aluno que não conseguiu acompanhar os outros no ciclo natural da vida e do aprendizado. Então, eles são alunos que requerem uma atenção especial. Antigamente, eles continuavam na mesma turma que os outros, agora eles vão pra a Bp com o objetivo de terem uma atenção especial e de alcançarem uma promoção. E aí a turma se caracteriza por inúmeros problemas, eu diria. Não sei se seria bem essa a palavra *problema*, ou diferentes dificuldades. (...)

A causa para muitos deles encontrarem-se na situação de apresentarem problemas na aprendizagem constitui-se em incógnita. Há casos em que uma situação familiar considerada afetuosa e estável economicamente não foi suficiente para evitar ou sanar os problemas. Em contrapartida, em famílias com dificuldades em todos os sentidos alguns filhos conseguem aprender e outros não. Os professores interrogam-se e buscam estabelecer causas e entender os processos de cada aluno, mas consideram que para cada caso seria necessária uma avaliação aprofundada.

Em relação aos conhecimentos escolares, as dificuldades maiores encontram-se nos processos de construção da leitura e escrita, das operações matemáticas e da utilização da linguagem oral, associada ao pensamento. Os problemas ligados à oralidade englobam tanto aspectos fonatórios (alguns casos) como de dificuldades em utilizá-la como instrumento de comunicação humana, que pode servir para expressar sentimentos e pensamentos e não para ser usada para depreciar ou agredir os demais.

---

<sup>29</sup> O segundo ciclo, dentro da proposta implementada na Rede Municipal de Educação/ POA, destina-se à alunos na faixa etária entre nove e onze anos.

Esta problemática remete novamente para as questões emocionais. Apesar de ser dito que alguns alunos possuem elevada sensibilidade para perceber o que está se passando, isso não constitui-se em possibilidade de ampliar aprendizagens, uma vez que não conseguem elaborar as informações e utilizá-las enquanto conhecimento, nas relações com os outros e com seus processos de pensamento. De acordo com a professora Mi.:

(...) Eu tenho visto que alguns alunos têm uma sensibilidade muito aguçada em compreender as pessoas, em olhar até para a gente, enquanto professores e saber o que estamos pensando, o que a gente está sentindo naquele dia. Percebem se a gente está com um problema, que alguma coisa no colégio deu errada ou que tem alguma coisa muito boa no colégio, coisas assim de comunicação. Eles tem uma capacidade muito grande no sentido da vivência de captar o que está acontecendo Mas, há falta de suporte emocional para elaborar essas informações que eles têm através da vivência e transformar isso em conhecimento ou transformar isso em alguma ferramenta que vá servir para eles elaborarem o conhecimento ou acessarem o mundo do conhecimento em benefício próprio. Isso é muito grande, é uma lacuna que eles não conseguem vencer ou demoram muito tempo para vencer.

Em vários momentos os professores colocaram suas dificuldades para lidar com os problemas dos alunos, pois os conhecimentos necessários fogem de sua área de formação. Dois professores, angustiados com a situação dos alunos da turma, desabafam, apontando que em cada escola deveriam ter profissionais da área de educação especial e da saúde, para tratar os alunos e auxiliar os educadores no trabalho pedagógico.

*Professor L.:* Alguma coisa eu já falei, eu vou falar alguma coisa assim, que a BP é um nó da Rede.<sup>30</sup> Por uma questão: realmente são alunos que têm falta de escolaridade, estão com idade além. Alguns com outras questão de afasia, questões também de síndromes, outras ditas também como esquizofrenia. São coisas que podem acontecer em qualquer parte da sociedade, mas aqui acontece porque o amparo que eles têm da estrutura familiar é pequena. E o que a parte governamental faz? Se esforça, mas fica aquém. Eu sou adepto da idéia, já há um bom tempo: que cada escola da rede teria que ter um psicólogo de plantão ou terapeuta ou até um residente psiquiátrico. (...) Então, assim que eu falo para esses profissionais, para serem também a nossa bengala e para que nós pudéssemos a médio prazo ( médio prazo eu considero dois anos) ter um tratamento emocional para os nossos alunos. A partir desse tratamento emocional nós pudéssemos trabalhar com a cognição não como uma coisa invasiva mas como uma coisa prazerosa. (...)

*Professora B.:* (...) Porque é que em alunos como o E. *não entra* determinada coisa na cabeça. Se ele acabou de entender que era árvore, daqui há um minuto porque ele já esqueceu que era árvore? Eu não sei que processo se dá, acho que para trabalhar assim tinha que ser mais especialista nesta área. Qualquer um como eu, uma professora, não pode alcançar isso. Tu, que trabalha com crianças especiais<sup>31</sup>, não é qualquer um que chega lá. Pode-se chegar lá com o afetivo mas com o cognitivo não. O aprendizado não vai se conseguir, se não tiver subsídio para isso.

Quanto à questão sobre a metodologia utilizada no trabalho cotidiano, houve respostas variadas. Cada uma contém sua riqueza e adequa-se a cada componente curricular.

<sup>30</sup> Referindo-se à Rede Municipal de Educação/POA.

<sup>31</sup> Referindo-se à pesquisadora, que desenvolve trabalho na Rede Municipal de Educação enquanto educadora especial, apoiando processos de inclusão, através de trabalho em Sala de Integração e Recursos, em outra região da cidade.

Em razão disso, colocarei alguns aspectos trazidos pelos professores, além de partes de suas falas na entrevista.

Na educação física, como são apenas dois períodos semanais, a professora buscou organizar o tempo de forma que os alunos já cheguem sabendo a rotina. Inicialmente é feita a chamada, para que todos possam sentir-se presentes. Depois, é combinado com os alunos o que será feito. A professora planeja semanalmente, mas acredita ser importante que os alunos contribuam com o planejamento e desenvolvimento das aulas. Também procura inserir elementos, que relacionem as atividades ao tema que está sendo desenvolvido na turma, por todos os professores.

*Professora C.:* (...) Eu entro e saio, então tem que ser uma coisa pontual, marcante. Tem a chamada, em seguida a gente parte para aquela combinação: vamos combinar a aula de hoje. Claro que eu já fiz isso, no planejamento, mas ele sempre é feito em cima do que eles colocam, do que eles me disseram no início do ano, do que eu vejo que eles têm necessidade. Então, depois desse momento da combinação ou a gente vai para a rua ou conforme for a atividade e, é isso. (...)

O professor de música preocupa-se com a pouca utilização da audição nos dias atuais, em função do predomínio de informações visuais. Ele procura desenvolver com os alunos a alfabetização musical. Considera importante a disciplina interna, que está ligada ao caminho que a pessoa planeja desenvolver, a partir de seu espaço mental. Pretende desenvolver processos de significação musical, buscando significar o seu mundo. No momento está trabalhando com os elementos gráficos usados para escrever a música, aos poucos deseja passar para os instrumentos musicais, a história da música. Claro que isso não acontecerá de forma breve, mas ao chegar ao final do ensino fundamental os alunos poderão ter um bom conhecimento nesta área.

*Professor L.:* (...) Existem vários alunos que estão num processo bem bom de alfabetização musical de saber reconhecer a nota e de tentar, num outro momento, fazer a escrita musical. Eu tenho pentagramas que eu dou. Eles têm cadernos, que eu dou para eles, recolho senão eles pegam. Assim eles vão aprendendo, tenho pentagramas que recorto e dou para eles. Eles copiam, então, o que vou fazendo. Tento fazer, na música, a organização no espaço gráfico musical (...). Enquanto estiverem comigo, ou com qualquer outro professor de música, eles vão forjar o seu processo musical. Então, eu acredito, que quando chegarem numa C30<sup>32</sup>, se chegarem lá, eles vão ter um processo bem grande. Além dessa musicalização, à medida que eles vão crescendo, vou começar, além do repertório com a música, com a escrita musical. Eu começo a trabalhar com o progresso musical no sentido de trabalhar com instrumentos musicais, familiarizar (os alunos) com instrumentos, trabalhar a história da música, a história da música desde a idade média como ela esta ali até os tempos de hoje pop, rock, etc. (...)

---

<sup>32</sup> Referência ao terceiro ano do terceiro ciclo, que se constitui na última etapa do Ensino Fundamental, nas escolas da RME/POA.

A professora de artes diz que os alunos gostam de desenhar e aposta nas variações relativas a esta atividade para que os alunos ampliem seu potencial artístico, aprofundando o que já sabem, buscando desenvolver experiências novas. O aluno pode continuar desenhando o mesmo tema, sendo que o desafio liga-se à inclusão de elementos novos e/ou utilização de novos materiais. Quando um aluno faz algo diferente mostra para os colegas, que podem aproveitar a idéia para realizar aquela proposta do seu jeito.

*Professora Mi.:* (...) Eu procuro oferecer uma coisa que eles gostam, que é o desenho e dentro do desenho eu procuro deixar que cada um escolha o seu tema. Escolha o jeito que quer desenhar: se é figurativo, se é abstrato. Mas eu procuro que eles aprofundem aquilo que eles já sabem ou aquilo que já fizeram., que eles façam experiências novas. Por exemplo, se um aluno já trabalha com figuras até a metade da folha, então numa próxima vez, num próximo desenho, eu vou desafiá-lo a usar toda folha ou desenvolver detalhes naquelas figuras, que ele procure desenhar figura de um outro ângulo ou que ele vá repetir. Ele pode repetir o mesmo tema, a mesma figura, mas que ele vá acrescentando alguma coisa diferente para que eles possam, através disso, olhar para eles mesmos e ver algum recurso diferente para avançar. (...)

Na aula de inglês, o recurso do jogo e da brincadeira é apontado como instrumento metodológico mais eficaz, pois quando os alunos sentem que estão brincando, na verdade estão aprendendo. Ensina palavras, nome das cores por exemplo, e propõe que os alunos realizem atividades de recorte, colagem, montagem de cenas a partir de desenhos relativos aos seus interesses e utilizem o que aprenderam nestas produções. De acordo com a professora de inglês:

*Rm.:* Falar em metodologia para trabalhar com eles é exatamente a questão. Eu diria que utilizo qualquer atividade que seja do interesse deles. Então, o jogo ajuda bastante e, como eu te disse lá no início, eles imaginam estar brincando mas estão aprendendo. (...)

A professora referência também aponta o potencial do jogo como recurso educativo, além das atividades de recorte e colagem. Aposta na educação ambiental, usando textos de jornal, atividades no quadro, escrita de textos e atividades de contagem de elementos e operações matemáticas.

No dia em que a professora volante atende a turma o recurso maior são as histórias, inclusive com dramatização da mesma. Relata que a informática é outro recurso interessante. Esta professora atuou nesta turma em anos anteriores, como referência e preocupava-se em realizar atividades fora da escola com os alunos, para que eles pudessem compreender a importância que o ato de ler, escrever e lidar com dinheiro representam para a vida adulta e para realizar atividades de seu interesse, como andar de ônibus e ir ao cinema.

*Professora Rs.:* (...) Eu sempre procuro trabalhar no sentido que eles gostem daquilo que estão fazendo e aí, quando têm que fazer alguma coisa que não têm vontade, por exemplo: ficar escrevendo ou copiar um texto. Então eu lembro quanta coisa boa a gente pode fazer e como podem passear, sair

pela cidade com mais segurança se sabem ler, se sabem fazer conta, ninguém vai enganar na hora do ônibus. (...)

Perguntei também aos professores, durante a entrevista, em que situações consideram que a instrumentalização metodológica utilizada não estava sendo suficiente para as necessidades de trabalho com a Bp. As respostas remetem, em grande parte, para as dificuldades já apontadas para desenvolver trabalho com esta turma, especialmente ao longo tempo de trabalho necessário para que os alunos se acalmem e entrem num clima favorável para iniciar os trabalhos e as dificuldades emocionais e cognitivas dos alunos.

Segundo alguns educadores, em muitos momentos fica difícil saber o que fazer. Aí, o recurso é conversar com os colegas, para buscar forças. Nestes momentos, falam sobre alguns alunos, que já estão na turma há alguns anos e apesar de todo o trabalho desenvolvido não conseguem aprender a ler e escrever, apesar de terem avançado em outras questões. Encontrar respostas para estas contradições está ligado ao apoio de profissionais com outros conhecimentos.

Consideram que a experiência que vivenciarão, através da pesquisa-ação poderá auxiliá-los a encontrar outros meios de ensinar aos alunos.

*Professora Mi.* (...) Bom, eu acho que essa experiência com a Bp é uma experiência de esperança e é uma experiência de integração, de solidariedade. Vejo que nos momentos em que a gente consegue se comunicar mais entre os colegas e trocar informações sobre o que os alunos estão fazendo em sala de aula e sobre o que a gente está tendo de novas informações, de novos recursos a gente está descobrindo. Aí, a gente consegue oferecer maiores caminhos para eles. Mas também não tem respostas prontas, precisamos de ajuda, eu acho. E, à medida que as coisas na sociedade se apresentam cada mais instáveis, a gente precisa de mais e mais ajuda. Nesse sentido, eu acho que a gente está muito feliz de ter essa novidade entre nós: da pesquisa, do trabalho. Porque a gente tem certeza que vai ajudar. Compartilhando os fatos a coisa fica mais fácil e podemos chegar a caminhos que talvez a gente não imagine que é possível.

Um dos professores enfatiza que a partir do estudo pode-se criar métodos de trabalho, que são sempre provisórios, pois a cada semana os alunos estão de um jeito. Tendo em vista sua instabilidade e propensão a atitudes irritadiças e agressivas, as metodologias precisam ser revistas. As catarses na aula são frequentes. Nestes momentos, após as explosões e as conversas, retomando os combinados, tenta-se ir adiante.

Outro educador relata que precisou mudar seu método de trabalho. No início trazia textos e dava para os alunos lerem. Não funcionou. Precisou ler para os alunos, explicar, rever as questões com eles. Nas palavras da professora referência.:

*B.:* (...) Fiz umas fichas lindas, maravilhosas, feitas em casa. Eu descobri, como a gente está montando um livro sobre ecologia, o caderno Eureka do jornal Zero Hora. Nele vêm coisas sobre escola e vem



material ecológico para trabalhar ecologia, aí eu tenho que ler o jornal. Primeiro, eu cheguei dando, não adiantou. Então tem que ler, discutir, repensar, rever as questões. (...)

Declarações de outra professora foram no sentido de evidenciar a constante tensão a que estão submetidos os educadores que trabalham com estes alunos. Apesar disso, o que mais a angustia não é a dificuldade relativa a esta carga emocional que precisa suportar. Para ela, o que fica mais complicado é lidar com o desinteresse dos alunos em relação à sua aprendizagem.

Foi relatado também que os processos de ensino com a aluna portadora de Síndrome de Down são diferenciados. Oralmente demonstra ter compreendido o que está sendo ensinado, mas quando registra os conteúdos de forma simples, como escrever a palavra já trabalhada dentro do desenho, ela não consegue realizar a atividade solicitada.

*Professora Rm.:* Bom, eu tenho uma menina com Síndrome de Down e mesmo isso, mesmo a questão do jogo, do escrever a palavra dentro do desenho para ela é muito difícil. E eu me questiono até que ponto ela está aprendendo. Por outro lado na questão da oralidade ela vai muito bem; na questão da escrita não funciona, porque observo que ela não sabe o que exatamente ela está escrevendo, ela não associa a escrita à pronúncia. Por outro lado, quando as questões são orais ela consegue repetir. (...)

Outro ponto trazido por mais de um educador refere-se à necessidade de ouvir os alunos e aprender com eles. Além disso, há necessidade de aprofundar conhecimentos, em busca de novas alternativas para tentar ajudar aos alunos, pois tanto as carências como as dificuldades dos alunos desta turma são muito grandes. O professor de música assim se expressa em relação a esta idéia.

*Professor L.:* (...) Então, a partir do que a gente estuda a gente tenta instaurar um tipo de método, instaura um método que vai sair daqui a pouco, porque em cada turma que se entra, a cada semana que passa, é uma coisa nova para tentar desenvolver com essas crianças. Principalmente na Bp que é uma turma de um humor muito volátil, no sentido assim de aprendizagem sobre o que fazer, o que não fazer, como tentar. E a aprendizagem deles em música, como mexe com eles. É uma coisa de idas e vindas. Eu tenho alunos lá que estou há três anos com momentos muito bons e com momentos muito difíceis para mim. Há brigas que eu tenho que separar e aí se perde o clima. Porque quando tu vais lidar com música, que acima de tudo é afetividade e socialização, se tu tens que ficar falando assim veemente para não brigar, tu tens que ficar separando brigas. Então, a partir daí, a metodologia tem que ser toda revista.(...)

Para concluir, uma consideração aparentemente elementar, mas que possivelmente sirva de *gancho* para um recomeço com esta turma. Uma das educadoras demonstra preocupação no sentido de que os alunos possam sentir-se respeitados enquanto pessoas e enquanto alunos. Quando os alunos têm atitudes desrespeitosas com os demais, torna-se necessário mostrar-lhes que para ser respeitado, tanto pelos colegas como na

sociedade aquelas formas de agir não estão adequadas. Torna-se importante que compreendam que estão aprendendo e nesta fase o erro faz parte do processo.

*Professora Rm.:* Primeiro, eles queriam que eu os conhecesse e queriam saber primeiro se eu, conhecendo quem eles eram os aceitaria do jeito que eram. Aí, eu passei a mudar a minha prática em sala de aula e mudando a minha prática eu consegui conquistar meus alunos. Hoje em dia, sinto que sou uma professora bem aceita, bem quista por eles. Confiam *um monte* em mim, mas eu tenho outro olhar para eles. Quando se xingam com palavrões, eles se xingam muito, eu chamo atenção deles. Digo que dentro da sala de aula não é um espaço para usarem aqueles palavrões e que na verdade não deveriam usar em lugar nenhum. Mas eu chamo atenção e não mando eles para a rua, não digo que não quero mais vê-los ou que eles têm menos valor por estarem usando aquele vocabulário. Procuo mostrar que para serem melhor aceitos na sociedade, para serem respeitados devem evitar aquilo. Porém, não vou deixar de respeitá-los por causa daquilo, que é uma questão de aprendizagem.

Aliás, tanto o lugar de aprendente como a possibilidade de erro encontram-se presentes em todas as pessoas, inclusive naquelas que se colocam na posição de educadores. O último item da entrevista com os professores referiu-se às expectativas dos professores da Bp quanto à formação continuada, sendo que no ANEXO E há o mapeamento das prioridades de temas<sup>33</sup> para estudo e reflexão ligados ao cotidiano.

1. A inteligência desperdiçada: paralelo entre as condições dos alunos e as crenças dos educadores;
2. Zona de desenvolvimento proximal - onde é possível incidir a ação pedagógica?;
3. Fases da vida, crises na passagem entre as fases, desenvolvimento mental, funções rectoras em cada fase;
4. Mediação no trabalho do professor: critérios de mediação e desenvolvimento das operações mentais como ferramentas para todas as aprendizagens;
5. Considerações sobre o trabalho didático, a fim de que as propostas do professor potencializem aprendizagens;
6. Desenvolvimento das funções cognitivas superiores ( memória, imaginação, percepção, atenção volitiva e o pensamento );
7. Instrumentalização metodológica para trabalhar com aprendizagem e desenvolvimento;
8. Considerações sobre a ação pedagógica com crianças com problemas na aprendizagem;
9. Como atender alunos com desejos / necessidades especiais e o restante do grupo ao mesmo tempo, na educação física;
10. O papel do jogo e da arte no desenvolvimento de crianças com problemas de aprendizagem;

---

<sup>33</sup> Baseada nos dados que já havia colhido, principalmente através das reuniões com a equipe diretiva da escola e nos dossiês dos alunos, a pesquisadora sugeriu alguns temas e deixou vários espaços abertos, para que os professores propusessem outros temas. No ANEXO E está demonstrada também a forma como a prioridade dos temas foi estabelecida.

11. Ciências cognitivas, idéias de Gardner;
12. Semiótica na educação;
13. Trajetórias - dados de pesquisas atuais sobre ciclos de formação, dificuldades encontradas nas turmas de progressão.

O primeiro tema obteve um escore significativo em relação aos demais. Houve situação de empate do terceiro ao quinto tema. Os três próximos temas (6º, 7º e 8º) quase obtiveram empate entre eles. Os cinco últimos temas (do 9º ao 13º) foram elencados pelos professores. No decorrer do trabalho de formação, que será descrito no próximo capítulo desta dissertação, estes temas serão retomados e desenvolvidos, tendo como eixo as necessidades apontadas no desafio didático pedagógico enfrentado pelos educadores que atuam na turma Bp.

Em síntese, analisando-se as entrevistas realizadas pela pesquisadora, as principais idéias trazidas pelos professores, foram:

- ✓ A turma Bp, enquanto turma de progressão, é vista como espaço diferenciado dentro da escola. Os alunos sentem isso e reagem negativamente.
- ✓ A Bp é composta por alunos/as que apresentam situações singulares em relação a questões emocionais, a grupo familiar e ao momento na aprendizagem. Há heterogeneidade marcante também entre faixas etárias e fases no desenvolvimento, no conjunto da turma.
- ✓ A definição das causas das dificuldades na aprendizagem dos alunos seria possível mediante avaliação aprofundada, em cada caso. Especialmente, contudo, em relação aos alunos considerados portadores de necessidades educativas especiais.
- ✓ Educadores consideram que muitas das situações enfrentadas pelos educadores fogem de sua área de atuação. Apontam necessidade da escola contar com profissionais da área de educação especial e da saúde para apoiar o trabalho do professor e *tratar* os alunos.
- ✓ A metodologia de trabalho foi explicitada a partir da área de atuação de cada professor. Foi relatada busca de apoio nos pares, angariando forças para suportar/enfrentar dificuldades encontradas.
- ✓ A partir de afirmações docentes, percebe-se evidência de vínculo entre o trabalho proposto na Bp e o projeto em andamento na escola.

✓ Ação educativa: ligada ao contexto onde está inserida, com viés na cidadania, marcada pela provisoriedade e pela necessidade de reflexão permanente.

✓ Decorrências da participação nesta pesquisa ação, na ótica dos educadores: possibilidades de encontrar respostas para as contradições, auxílio nos processos de ensino que levem à aprendizagem, criação de métodos de trabalho (provisórios), aprendizagem com os alunos, estudo e reflexão envolvendo teoria e prática.

✓ Necessidade de recomeço com a turma Bp, a fim de que os alunos sintam-se respeitados, em processo de aprendizagem, sendo que situações de erro fazem parte deste processo.

#### 4.3 - COM A PALAVRA, A PESQUISADORA

Após o período de entrevista com os professores, fui observar a turma pela primeira vez. Dediquei uma tarde a este primeiro contato. Estava sentindo um misto de ansiedade e curiosidade. Já havia lido seus dossiês, realizado entrevistas com os alunos e seus professores e agora estava iniciando um processo de conhecimento dos alunos a partir de meu olhar, que certamente esteve atravessado tanto pelo lugar de pesquisadora como de educadora na área de educação especial.

Busquei manter este duplo viés, no intuito de perceber processos que possivelmente estivessem sobrepostos, tendo em vista as considerações que os professores enfatizaram durante as entrevistas. Procurei indícios tanto na organização do espaço físico como na dinâmica de trabalho que estava sendo desenvolvido e nas relações entre os alunos e destes com os educadores presentes.

Neste dia, todos os alunos que compunham a turma (onze) estiveram presentes e a professora B. (referência) desenvolvia proposta na área de ortografização da escrita, relacionando palavras / desenhos, formação de frases, formação de palavras a partir de sílabas isoladas e com dígrafo ' rr '. Os alunos estavam copiando do quadro e completando as atividades em seu caderno, ou pelo menos tentando fazer isso, pois havia alguns que não conseguiam, ainda, ler e escrever. A atividade era a mesma para todos os alunos.

Chamou-me a atenção a localização dos alunos na sala. Houve tentativa da professora em deixar as classes em forma de semicírculo, mas eles resistiram. Cada um ficou

sentado de acordo com seu desejo. Alguns separaram-se, inclusive colocando classes em volta, para evitar que outros sentassem perto. A professora estava sentada, na posição tradicional, com alguns alunos à sua volta.

Outra questão desconcertante, neste ambiente, eram os processos comunicativos truncados. A maior parte dos alunos falava em voz alta, durante as atividades, mas não havia diálogo. Um dizia uma frase, ou parte de frase e outro dizia algo que não tinha relação nem com o que estava sendo dito, nem com as palavras que estavam no quadro. Estas também pareciam não ter relação uma com outra.

Quando o nível de ruído ficou muito alto a professora interveio. Apagou a luz, a sala ficou na penumbra, pois o dia estava nublado e a sala situava-se numa parte baixa da escola, onde a claridade natural à tarde era diminuída. Quando a luz estava acesa já havia luz insuficiente, pois a escola tinha problemas com o sistema elétrico e várias lâmpadas da sala não acendiam.

Esta penumbra chamou a atenção dos alunos. Ficaram mais calmos. A professora solicitou que fechassem os olhos e escutassem, respirando fundo. Foi falando com eles bem baixinho: *Os sonhos que temos, precisamos vê-los acontecendo dentro da gente, agradecer por tudo que temos em nossa vida, buscar a paz, pensar que podemos ser felizes. Os sonhos podem se realizar, todos os problemas têm solução.*

Ao ouvir estas frases vários alunos suspiraram fundo. Apenas uma aluna não conseguiu concentrar-se. Quando estavam mais calmos, a professora disse que acenderia a luz e deveriam voltar para seu trabalho. Logo que isso ocorreu, uma aluna pediu ajuda para formar as frases. A professora atendeu e solicitou que todos permanecessem concentrados em seu trabalho.

Um aluno, que já concluiu a tarefa, ficou brincando com um carrinho, deslizando-o na parede da sala. Quando percebeu que vi seu gesto, guardou o carrinho, parecendo envergonhado. Mais tarde, quando pedi licença para fotografar a sala e os alunos, ele solicitou que a parte da brincadeira com o carrinho não fosse fotografada.

A professora auxiliou outros alunos. O nível de ruído da turma aumentou de novo, quase nos mesmos níveis do início da observação. As falas desconexas continuaram muito presentes, mas às vezes apareciam alguns indícios de relação entre elas. A partir da palavra "*santa*", que a professora falou de forma silabada como forma de auxiliar um aluno a

escrever a palavra em seu caderno, uma aluna gritou: " *Eu nasci na Santa Casa e fiz xixi na cara de uma enfermeira.*" Outra aluna também falou bem alto: " *O meu irmão fez xixi na cara da enfermeira.*"

Percebi que, nesta forma de jogar informações na polifonia de vozes que compõem este espaço, os alunos iam lançando para fora de si suas angústias, suas vivências, mas não havia um direcionamento deste discurso para alguém. Ninguém retomava o que o outro disse anteriormente. A linguagem não exercia uma função dialógica, parecia constituir-se em alternativa de catarse.

A professora colocou que, daqui a pouco, iriam assistir a uma peça de teatro na escola. Seria sobre princesas, com encenação das professoras do colégio que trabalharam histórias de contos de fadas com seus alunos. Sem aguardar que a professora dispensasse os alunos, alguns saíram para o pátio. A professora também saiu da sala, colocando que retornaria em seguida. Os alunos deviam esperar no pátio, até a hora de ir para o local onde aconteceria o espetáculo: no casarão, como é conhecida a construção que abriga uma sala grande, no segundo piso, e na parte inferior as salas de arte.

No pátio, a maior parte dos meninos jogou bolita. Um deles foi jogar bola, na cancha e convidou um colega, que aceitou. As meninas ficaram em grupos. Algumas olharam uma cachorrinha com um filhote, que estava mamando e foi trazido por uma outra criança da escola. Interessante marcar que fora do espaço de aula os alunos dialogaram, foram afetivos uns com os outros e cooperaram entre si.

Os dois alunos maiores, considerados portadores de necessidades educacionais especiais na área da deficiência mental, passaram grande parte do tempo perturbando os colegas e o andamento da aula e, no pátio, propuseram-se a levar as crianças menores nas costas, para que estas pudessem "andar de cavalinho". Após esta brincadeira, aceitaram convite dos pequenos para brincar de *pega-pega*. Riram muito, pegando facilmente os pequenos e fugindo com rapidez quando os menores deviam pegá-los.

Outra aluna, portadora de síndrome de Down, subiu num banco na praça e disse que agora "faria uma novela" e todos deviam prestar muita atenção. Algumas colegas riram, mas a maior parte assistiu e aplaudiu seu desempenho. Ela se esforçou para usar o vocabulário das personagens que estava dramatizando, bem como seu comportamento.

Esta aluna já estava alfabetizada e realizou as atividades em sala de aula sem maiores problemas, conseguindo concentrar-se, apesar do ambiente não ter sido nada favorável a esse nível de desempenho. Ela conversou comigo e me contou que irá para uma escola no centro, com outras moças. Afirmou que seu pai pensava que ela não sabia nada, mas não era verdade, pois já aprendeu muitas coisas.

Tocou o sinal para irem ao salão. A professora dirigiu-se para lá, sem chamá-los. Quando uma aluna a viu, gritou para os colegas que estava na hora. Alguns a seguiram, outros ficaram no pátio. Quando a maior parte das turmas já estavam instaladas para o espetáculo, estes alunos chegaram e se colocaram em lugar que lhes possibilitasse ver o que ocorreria. Alguns ficaram perto da professora, outros perto de colegas e outros em partes diversas do salão.

Durante o espetáculo a maior parte dos alunos desta turma ficaram tranquilos. Ao meu lado sentou uma adolescente, aluna da B31 e me falou que o aluno que estava do outro lado era muito bonito e gostava dele. (referindo-se ao aluno E. da Bp). Ela disse ter treze anos e desejava "namorar sério". O aluno E. escutou o que ela disse, mas não se manifestou. Outro aluno da Bp, o Vi., a chamou para perto de si, para conversarem. Ela aceitou o convite, mas como o espetáculo começou, interromperam a conversa.

Não percebi continuidade na conversa entre eles. Foram tragados pelas cenas apresentadas e após o espetáculo cada um tomou sua direção, pois já estava no horário de encerramento da tarde de trabalho.

Importante reafirmar aqui as discrepâncias entre formas diferenciadas de comportamento dos dois alunos mais velhos: na sala de aula não investiram nas aprendizagens e perturbaram muito o grupo com suas formas de atuação, no recreio brincaram com as crianças pequenas da turma Bp e com alunos das turmas do primeiro ciclo. Logo após, já participaram de jogos de sedução com adolescente de outra turma.

Contraditória também foi a função da linguagem nas relações que estabeleceram. Na sala de aula as falas foram desencontradas, em tom elevado e muitas vezes agressivo. No pátio estabeleceram diálogos, falaram em tom normal e foram afetivos e cooperativos. Durante o espetáculo mantiveram atitude concentrada, quando conversaram com o colega ao lado foi em tom de cochicho.

Pareceu-me que os alunos não se sentiam à vontade na situação de aprendizagem formal, na sala de aula. Da mesma forma, as atividades propostas não despertaram interesse. Os alunos que não sabiam realizá-las copiaram do quadro e ficaram aguardando que algum colega terminasse ou que a professora colocasse no quadro as respostas, para copiá-las em seu caderno.

Ao final da observação, a expectativa inicial transformou-se em angústia, pois senti que o desafio seria árduo. Em diversos momentos vieram-me à memória falas dos professores e dos alunos. Realmente, o momento que esta turma vivia era muito delicado e nós, equipe de educadores, deveríamos ter muita criatividade e paciência, a fim de auxiliarmos estes alunos, que se encontravam exauridos pelas situações de fracasso que já enfrentaram.

A forma como reagiram no pátio e durante o espetáculo serviu, neste momento, como âncora de esperança, pois se conseguiam manter diálogo afetivo entre eles estava afirmada a possibilidade de que pudessem chegar a um patamar de pensamento e linguagem estruturado em todos os espaços de convivência e aprendizagem, inclusive nos de aprendizagem formal.

#### 4.4- DESAFIOS APONTADOS

Logo após a observação na turma, houve uma reunião entre pesquisadora e profissionais da equipe diretiva, onde refletimos sobre os dados que já havia colhido e o contorno das necessidades e desafios já constatados. Apresentei, neste momento, cópia de trechos da entrevista com os alunos, especialmente da parte que tratava de sua visão sobre a turma Bp e tabulação referente às prioridades de temas para formação apontados pelos professores, durante as entrevistas (ANEXO E ). Além disso, relatei pontos que considerei mais significativos na observação nos espaços escolares.

Combinamos que logo após o recesso de julho iniciariam os encontros semanais com os educadores da Bp, a fim de desenvolver processos ligados à formação continuada em processos de inclusão, levando-se em conta a situação atual na turma Bp e questões teóricas que possam auxiliar no diálogo e na reflexão coletiva

A equipe diretiva propôs que este trabalho fosse dividido em dois eixos, sendo que em ambos estaria presente tanto a teoria como a reflexão sobre a prática. O que mudaria



em cada eixo seria a preponderância entre questões relativas ao trabalho pedagógico ligado à inclusão e as necessidades específicas da turma Bp.

A razão desta solicitação deveu-se, na fala dos componentes da equipe diretiva, ao fato de que em outras turmas do turno da tarde também havia alunos em situação de inclusão e seria interessante que seus professores pudessem participar dos encontros de formação, embora o foco de pesquisa fosse a turma Bp. A proposta foi aceita e combinamos que no início do segundo semestre já teríamos o primeiro encontro de formação com todos os educadores do turno da tarde.

Assim, nesses encontros, seriam estudados textos que pudessem auxiliar na reflexão das questões ligadas ao ensinar e ao aprender, tendo como pano de fundo relações educativas onde se fortalecesse a crença de que os processos de aprendizagem e desenvolvimento são singulares nos alunos que estivessem apresentando problemas no aprender. Na semana seguinte haveria reunião entre pesquisadora, coletivo de professores da Bp e profissionais do serviço de orientação pedagógica da escola, a fim de buscarmos coletivamente caminhos que levassem a um novo patamar de trabalho pedagógico nesta turma.

Conforme relato da equipe, ainda estavam presentes vários equívocos circulando no grupo de professores em relação às causas que podem levar ao não aprender. Na própria turma Bp, dos onze alunos apenas três apresentavam quadro mais específico, mas todos compartilhavam uma posição de não estarem aprendendo conforme esperado e/ou no tempo previsto.

Tanto a posição destes alunos, como o lugar que a turma Bp ocupava naquele momento na escola, não estavam ligados a uma concepção de provisoriedade que a turma de progressão deveria ocupar. Alguns olhares e falas que já havia observado na escola confirmavam a hipótese acima. Era necessário modificar representações dos alunos sobre si mesmos e de alguns professores da escola quanto às possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento de todo ser humano que está vivo e agindo no meio sócio-cultural.

Propus, mediante a situação evidenciada no parágrafo acima, iniciar os encontros de estudo com fragmentos de textos de Schiff (1993) que defende a idéia de que o desenvolvimento da inteligência não está vinculado à genética, mas ao contexto social e às oportunidades na vida de cada pessoa, além de apontar cuidados necessários para que mitos

não se concretizem. Isso seria fundamental, pois as *profecias* constantes nas concepções dos professores sobre cada aluno têm muita chance de se concretizar.

Além disso, seria trazida parte das entrevistas dos professores, iniciando pela questão sobre o que significou em sua vida um bom professor. Seria também lançado desafio para cada professor, no sentido de que no final do período da pesquisa cada um relatasse seu testemunho sobre o que vivenciou a partir dos processos que se desenvolveram, tanto em seu pensamento/sentimentos como nos reflexos destes, através das modificações em seu trabalho na turma Bp.

Os profissionais da equipe diretiva consideraram adequada a forma como iniciariam os encontros de formação e, ao final desta reunião, estabelecemos como objetivos centrais, tanto nos encontros ou seminários de formação, que englobariam todos os profissionais do turno da tarde, como nas reuniões entre educadores da Bp, coordenação pedagógica e pesquisadora:

- ✓ Auxiliar o professor a acreditar mais na sua capacidade e responsabilidade de atuar como mediador nas aprendizagens e no desenvolvimento global dos alunos, na ótica de que o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento;
- ✓ Fortalecer a concepção da unidade entre vínculos afetivos e cognitivos e entre processos de pensamento e de linguagem como potencializadores no/do desenvolvimento.

Na semana seguinte nos reunimos novamente, desta vez com a participação de toda a equipe de educadores da Bp, a fim de que pudéssemos iniciar nossas reuniões de reflexão e planejamento. A direção da escola abriu o encontro afirmando que o objetivo deste grupo seria encontrar formas de viabilizar um projeto que auxiliasse os alunos em suas aprendizagens, tanto de ordem cognitiva, como afetiva e lingüística.

Após, realizei considerações referentes ao que havia observado na turma, centrando a fala na maneira como os alunos estavam se defendendo na sala de aula, pois neste espaço manifestavam agressividade e não estabeleciam diálogo, enquanto nos demais espaços conversavam de forma dialógica e afetiva.

- ✓ Tornou-se evidente que não acreditavam que podiam resolver os problemas. Defendiam-se por antecipação, geralmente com atitudes e palavras

desabonadoras dirigidas aos colegas. Durante a observação que realizei, não se auxiliaram, ficaram *puxando o tapete* uns dos outros. Manifestaram dificuldades em lidar com seus sentimentos e projetaram nos demais seus sentimentos de angústia e frustração. Por outro lado, demonstraram afeto com os professores, o que indica a possibilidade de poderem estender esta forma de relação aos colegas e o trabalho escolar onde possam sentir-se competentes, realizando algo produtivo, cujo resultado possa ser apreciado por eles e pelos demais.

✓ Quanto ao período de desenvolvimento dos alunos, percebi que alguns alunos ainda estavam na fase infantil, enquanto outros já estavam adolescentes e alguns demonstraram atitudes que atravessam as duas fases de vida, sendo que a predominante ainda era a fase infantil, apesar da idade cronológica avançada, em alguns casos.

✓ O trabalho que estava sendo desenvolvido não estava atendendo aos interesses e necessidades de vários alunos. Seria necessário pensarmos um projeto, onde todos os educadores e alunos se envolvessem e que servisse de ponte para retomadas necessárias com esses alunos.

Antes de mais nada, seria necessário que voltassem a acreditar em seu potencial de aprendizagem, utilizando o pensamento, a linguagem e o afeto enquanto instrumentos humanos que possibilitam a vida na cultura, a qual constitui-se a partir de sua permanente criação, onde todos são autores e atores.

Os professores que desenvolvem seu trabalho na Bp foram unânimes em reconhecer que algo diferenciado deveria ser realizado com esta turma, pois as propostas que normalmente serviriam para outros grupos de alunos não estavam se mostrando eficazes no cotidiano. Apesar de buscarmos o diálogo e proporem atividades que envolvessem jogos, ainda não haviam conseguido que os alunos investissem em seu potencial. Estavam muito descrentes de si mesmos e de sua capacidade, uma vez que tanto eles como os demais integrantes da escola viam a Bp como um espaço para onde eram enviados os alunos que não estavam aprendendo.

O objetivo da escola, neste ano, era trabalhar com a leitura de mundo. A proposta era que os textos se constituíssem em recurso para conhecer a forma de pensar do autor. Segundo os professores da Bp, os alunos da turma desinteressaram-se das fábulas, mas percebiam que eles manifestavam prazer em atividades que envolvessem leituras. Nestas

situações, quem não sabia ler escutava com atenção quando alguém estava lendo para eles, seja um professor ou um colega.

Consideramos que esta era uma pista importante, pois mostrava que os alunos davam valor às histórias escritas como forma de comunicação e como forma de entrar em contato, possivelmente, com realidades mais suaves das que haviam em suas histórias de vida, que estavam recheadas de situações difíceis.

Refletimos sobre o lugar de impotência que os alunos encontravam-se imersos. Não se viam como autores/produtores de algo bom, que pudesse ser valorizado por eles mesmos e pelos demais. Pensamos que tanto a criação literária, como as demais formas de expressão, poderiam constituir-se em pontes para fortalecer os indivíduos dentro de seu grupo.

Além disso, apesar das dificuldades que os professores relataram nas entrevistas, o fato de haver tanta discrepância no grupo, tanto em conhecimento como em faixa de desenvolvimento, a heterogeneidade correspondente poderia ser transformada em elemento positivo. Vygotski chamou atenção para o fato de que grupos heterogêneos são melhores para o desenvolvimento e aprendizagem de todos os alunos, pois sempre haverá alguém podendo ensinar e aprender junto com outros colegas.

Durante o período de observação, pude constatar que, no momento em que a professora B. falou aos alunos sobre as possibilidades de transformar os sonhos em realidade, sendo que para cada problema seria possível encontrar caminhos, os alunos entraram em contato com seu interior. Por outro lado, durante as entrevistas, os alunos também manifestaram desejos e sonhos ligados ao seu futuro. Isso mostra que, embora o momento deles seja de descrença em relação a processos ligados ao aprender, fazem planos que demandam domínio dos conhecimentos escolares.

Após várias considerações dos participantes, surgiu a idéia de organizar um projeto que envolvesse as histórias e os sonhos dos alunos. Refletimos, porém, que no momento em que se encontram, isso seria difícil. Pensamos num modo dos alunos falarem indiretamente de seus sentimentos, de suas frustrações e de seus problemas. Definimos a possibilidade de que os alunos construíssem bonecos a partir de histórias. A partir de propostas utilizando esses personagens, poderiam falar mais livremente das questões que os sensibilizam, projetando neles e não nos colegas suas angústias e frustrações.

Combinamos que até a próxima reunião os professores procurariam observar e escutar seus alunos, para que pudéssemos avaliar melhor esta proposta. Além disso, buscaríamos novas alternativas na dinâmica de organização do tempo e dos espaços da turma Bp, a partir de experiências que forem desenvolvidas.

Por último, no tempo da reunião, mas como maior desafio e ponto central do trabalho com os alunos da turma Bp: concordamos que seria necessário balizar todas as propostas educativas na relação estreita que Vygotski aponta existir entre o afetivo e o cognitivo, bem com entre pensamento e linguagem.

O pensamento pode ser escravo das paixões, seu servidor, mas também pode ser seu amo. Como se sabe, os sistemas cerebrais que estão ligados diretamente com as funções afetivas, se dispõem de modo sumamente peculiar. Abrem e fecham o cérebro e sua formação superior, a mais tardia e especificamente humana. O estudo do desenvolvimento da vida afetiva da criança - desde as formas primitivas até as mais complexas - demonstra que o passo das formações afetivas inferiores às superiores está vinculado à mudança das relações entre afeto e intelecto. (VYGOTSKY,1997, p. 272 )

Vygotski assinalou a necessidade de examinar o desenvolvimento dos afetos e do intelecto em unidade dinâmica. Mas muitas vezes o desenvolvimento das forças cognitivas, o da esfera afetiva e das necessidades de cada fase do desenvolvimento são examinadas como processos que têm linhas independentes, que não se interseccionam mutuamente. Tanto na teoria como na prática pedagógica isto se manifesta na separação da educação com respeito ao ensino e do ensino com respeito à educação. (ELKONIN,1998, p.109)

Assim, enquanto educadores envolvidos com o ensino e a educação de todos os alunos que hoje estudam na turma Bp, procuraríamos desenvolver processos que levassem em consideração a integração necessária dos aspectos apontados nos parágrafos acima.

## 5- RECORTES DE PROCESSOS NA FORMAÇÃO CONTINUADA

Os dados colhidos na fase inicial serviram de alicerce para contrapor às questões teóricas propostas pela pesquisadora e àquelas apontadas pelos professores participantes, na parte escrita da entrevista. A partir deste momento, será feito relato do que ocorreu na segunda fase do trabalho, onde pesquisadora e participantes se encontraram sistematicamente, no intuito de empreender trajetórias que levassem ao alcance do objetivo desta investigação.

Busquei inspiração em Paulo Freire, (apud Freire e Shor, 1986, p.124), que ao falar da relação dialógica entre os envolvidos no processo de aprender afirma que "o objeto a ser conhecido é colocado na mesa *entre* os dois sujeitos do conhecimento. Eles se encontram em torno dele e através dele para fazer uma investigação conjunta." Nesta etapa, o coletivo de educadores participou dos desdobramentos do objetivo inicial, considerando as necessidades apontadas a partir das discussões que foram se estabelecendo em cada encontro.

Nesta etapa, o desafio foi alavancar o aprofundamento teórico, aliado às questões do cotidiano que foram traçadas nos desafios apontados no final do capítulo anterior. Desta forma, o papel da pesquisadora esteve ligado à mediação teórica conceitual, auxiliando os professores a qualificar sua instrumentalização metodológica para o desenvolvimento de seu trabalho com os alunos da turma de progressão em que atuam como docentes.

Em cada encontro foi realizado registro, contendo as principais discussões, além dos princípios de ação que os professores tentariam desenvolver em sua prática, incluindo também a avaliação e/ou as propostas para o próximo seminário. O material de apoio teórico que foi proposto, ou outras fontes de pesquisa, foram inseridos nesta dissertação como anexo.

Além da realização dos seminários, também manteve-se o procedimento de observação nos grupos áulicos, com o objetivo de colher dados que foram utilizados durante os seminários, tentando mapear os indicativos de aproximação entre o que discutimos nos seminários e as ações/intervenções que o professor utiliza em sua prática diária. Alguns destes momentos foram fotografados ou filmados. Estes materiais serviram para que os alunos pudessem visualizar-se em ação e para retomarmos aspectos da ação didático/pedagógica utilizada pelos educadores, através da análise das ações, reações e produções dos alunos mediante determinada proposta de trabalho.

Assim, neste capítulo estão inseridos recortes dos seminários ou encontros de formação, com professores do turno da tarde, bem como das reuniões com a equipe da turma Bp, além dos registros de observações realizadas pela pesquisadora. No intuito de tornar o texto mais leve, os textos utilizados como apoio teórico estão colocados na parte dos Apêndices, nesta dissertação.

Esta fase do desenvolvimento da pesquisa estendeu-se de agosto/2002 a junho/2003. A fim de preservar a lógica dos caminhos que trilhamos, escolhi como forma de registro um texto narrativo, onde o trabalho desenvolvido foi relatado na ordem cronológica em que os processos ocorreram.

Convido os leitores a embarcarem nesta viagem e conhecerem um pouco do que estudamos e refletimos coletivamente, a fim de buscarmos formas de desenvolver estratégias de ação que pudessem potencializar espaços de aprendizagem para todos os alunos da Bp que compartilhavam, naquele momento, a *marca* de estar apresentando problemas na aprendizagem.

## 5.1- CRER PARA VER

### I

Tendo em vista que os educadores priorizaram o tema sobre a inteligência desperdiçada; isto é, o paralelo entre as condições dos alunos e as crenças dos educadores, levei para discussão material contendo citações de Schiff (1994). Inicialmente, cada participante leu o material, silenciosamente, e sublinhou o que considerou mais significativo. Após, houve momento em que cada participante leu a parte que grifou. A maioria dos educadores sensibilizou-se com as seguintes questões, trazidas pelo autor acima:

- ✓ A inteligência é a coisa mais desperdiçada do mundo. (p. XVII)
- ✓ Professores, a quem fizeram acreditar que os conceitos de 'dotado' ou 'débil leve' possuem um fundamento biológico cientificamente demonstrado. (p. XVII)
- ✓ Que se pense, por um momento, no extraordinário poder do professor ou professora que, em sua carreira, influenciam de forma muito direta mais de um milhão de pessoas. (p. XX)
- ✓ Ao contrário, ao insistir no desperdício de inteligências o que procuro transmitir é uma mensagem de esperança: as possibilidades humanas são muito maiores do que em geral se acredita. (p. XXIV-V)

Refletimos sobre estas quatro afirmações, buscando estabelecer relações com a situação dos alunos da turma Bp e de outros, que estão enfrentando problemas na aprendizagem e permanecem em outras turmas na escola. Na turma Bp há onze alunos e apenas três apresentam questões orgânicas que influíram no desenvolvimento e aprendizagem. O que ocorreu na vida dos outros alunos, tanto dentro como fora da escola que os levou à situação de fracasso escolar?

Mesmo entre os alunos com quadros ligados a fatores orgânicos, será que aprenderam no limite de suas possibilidades ou no limite que as situações de ensino e aprendizagem potencializaram? Na verdade, não é necessário responder a esta pergunta se concordamos com Schiff, quando afirma que o potencial humano é muito mais amplo do que se acredita.

Por exemplo, até bem pouco tempo não se pensava que uma pessoa portadora de Síndrome de Down poderia estudar no ensino fundamental e aprender a ler e a escrever. Na turma Bp temos um exemplo de que, havendo ensino adequado, há aprendizagem, tendo em vista que a aluna Ca. encontra-se alfabetizada e, apesar das singularidades de seus processos, vem aprendendo a cada dia.

Os alunos que apresentam singularidades no desenvolvimento e na aprendizagem mobilizam muitos sentimentos no professor. Ele também põe em dúvida sua capacidade de ensinar. Ainda está muito forte no imaginário dos educadores aquelas turmas mais homogêneas, onde através da solicitação dos professores a aula segue conforme previsto, ou quase. Segundo os educadores, isso é pura ilusão, especialmente nas escolas por ciclos de formação, onde os alunos vão avançando e suas necessidades são retomadas na etapa posterior. O que ocorre na turma Bp é que todos os alunos têm lacunas na escolaridade e / ou aprendizagens e a situação apresenta-se bastante heterogênea.



Após estas reflexões, foi distribuído material contendo respostas (dadas pelos professores da Bp, durante a entrevista) à questão: *Você lembra de um(a) professor(a) que você julgava "ótimo" quando estudante? Por que você o considerava desta forma?* Os professores leram a resposta que tinham em mãos e tentaram imaginar uma aula desse professor(a) com seus alunos, tentando elencar características que marcassem seu trabalho.

As discussões sobre este tópicos foram muito prazerosas, pois cada professor acabou contando fatos de sua vida de aluno, onde um professor especial para eles estava presente. Inclusive vários relataram que as escolhas profissionais e decisões pessoais tiveram/têm interferência das marcas que foram produzidas há muito tempo, mas ainda se encontram presentes em várias situações.

Deste nosso primeiro encontro, elaboramos coletivamente o seguinte princípio ou síntese, que os professores tentariam manter presente em suas reflexões. De certa forma, nossos encontros serviriam para que pudéssemos nos aproximar cada vez mais deste perfil de educador.

*Professor: eficaz, competente, interessante, especial → como os jequitibás, é aquele que:*

- ✓ Estabelece processos;
- ✓ Tem afeto e realiza trocas afetivas;
- ✓ Inspira respeito, sem impor medo, tem atenção pelo outro;
- ✓ Deixa "marcas" positivas;
- ✓ Tem empatia;
- ✓ Aceita o outro como capaz;
- ✓ Ensina conhecimentos de forma consistente;
- ✓ Na sua aula tem prazer, surpresa, o inusitado, a busca;
- ✓ É criativo;
- ✓ Constrói histórias de vida.

## II

Na semana seguinte, reuniram-se os profissionais que compõem o coletivo da Bp e pesquisadora, a fim de pensarem juntos sobre a situação que a turma vem atravessando e sobre as modificações que necessitávamos imprimir com urgência, tendo em vista que os alunos não estavam acreditando em seu potencial de aprender. Nesse momento refletimos sobre uma síntese do professor competente e eficaz, que elaboramos coletivamente no encontro anterior.

A supervisora falou que esta reunião seria muito importante, pois era necessário definir outra forma de trabalhar com a Bp, desenvolvendo propostas e situações que levassem os alunos a aprender. Tendo em vista o que já havíamos discutido e dados trazidos pela pesquisadora, a partir do que observou e relatou na reunião anterior, nosso objetivo seria desenvolver projeto de trabalho com a Bp, que contemplasse as necessidades / potencialidades de cada aluno. Era necessário, ao mesmo tempo, construir um coletivo na turma, pois nas observações realizadas, dados das entrevistas com os alunos e com os professores, foi possível constatar que:

- ✓ Os alunos não gostavam de estar na Bp: pensavam que era uma turma para quem não era inteligente;
- ✓ Os professores tinham muita dificuldade com a turma, pois havia nela vários níveis de desenvolvimento e aprendizagens simultâneos;
- ✓ Os alunos não dialogavam entre si em sala de aula, havia muita agressão verbal, disputas de poder, as energias não estavam voltadas para processos de aprender. No pátio, em contrapartida, havia um clima amistoso entre eles, muitos brincavam juntos, outros brincavam com alunos de outras turmas, especialmente com crianças menores.

Através do trabalho buscaríamos que eles fossem capazes de desenvolver aprendizagens cognitivas, afetivas e lingüísticas, ampliando estratégias de utilização do pensamento e da linguagem.

Na fase de desenvolvimento em que os alunos estavam, era importante que fizessem coisas junto com adultos, que interagissem num projeto e trabalhassem ativamente em seu desenvolvimento, que usufríssem do prazer de produzir coisas boas. Isso lhes daria um sentido de competência e ampliação de sua auto-estima.

A partir de um projeto de trabalho poderiam retomar suas relações afetivas e desenvolver o cognitivo, especialmente as funções cognitivas superiores, ampliando processos de linguagem e de pensamento. Haveria também a possibilidade de serem vistos pelos alunos de outras turmas de outra forma, pois era corrente entre os alunos da escola que só estudava na Bp quem não conseguia aprender .

A professora B. colocou que a aluna Me. escreveu uma história com bonecas que ganhavam vida, no fim de semana, e traria para a professora olhar. Alguns colegas (da aluna) duvidaram que ela conseguiria realizar este desafio, mas a aluna afirmou que iria trazer a história na próxima aula.

Os participantes refletiram sobre a possibilidade de aproveitar a história que foi escrita pela aluna para ser o ponto inicial do projeto. Como envolvia personagens, poderia se pensar num projeto voltado à confecção de bonecos desses personagens, desencadeando várias possibilidades, tanto relativas a situações ligadas à história, como outras.

Os alunos poderiam falar de seus sentimentos, medos, dúvidas, através de outras histórias que fossem elaborando a partir destes personagens. Poderiam ser aproveitados em todas as áreas de conhecimento, no desenvolvimento de situações ligadas à vida na cultura, tais como: documentos dos personagens, correspondências que recebessem ou enviassem, pertencimento à raça e à família, situações ligadas à vida e saúde e outras que os alunos sugerissem.

A professora Mi. colocou que nas aulas de teatro normalmente havia conflitos em *borbotão*, com muitos sentimentos circulantes. Alunos só queriam desenhar, pois sentiam-se seguros. Eles poderiam desenhar cenários para os personagens e aos poucos representar, utilizando suas produções como âncoras.

A professora T. colocou que os alunos iam à biblioteca duas vezes por semana, sendo que em uma eles escolhiam o tema da leitura e em outra ela propunha. Poderiam escolher juntos quais seriam os livros preferidos dos bonecos, ler as histórias, bem como ajudá-los a escolher livros interessantes e definir coletivamente porque seriam bons para os personagens.

A professora T. percebeu que os alunos aumentaram seu interesse pela leitura, comparando-se com o início do ano, mas ainda havia alunos que não sabiam ler. E., que ainda estava em fase bem inicial, olhava as figuras e ficava *lendo alto*, como se fosse uma

criança do nível pré-escolar. Outros, que sabiam um pouco, ficavam tentando decifrar a partir do que já sabiam, e também faziam como o E. Ambos os grupos pediam para que a professora lesse para eles especialmente trechos que não conseguiam compreender a partir das figuras.

O professor L., de música, colocou que poderia ser organizado um coral de alunos e professores da Bp, que teria como objetivo todos aprenderem juntos a cantar. Isso seria ótimo, pois os alunos não gostavam de estar na turma, sentiam-se incompetentes. Refletimos que para eles seria um contraponto perceber que os professores também não sabiam tudo e se colocavam numa posição de aprendentes, pois a técnica do canto tem procedimentos que não são do domínio de quem não estudou música ou canto.

Seriam também momentos de maior vínculo entre os participantes da Bp, buscando constituir um coletivo, fortalecendo professores e alunos, buscando juntos caminhos na aprendizagem musical, a fim de poder participar nos eventos da escola. Seria outra forma de produzir, pois as formas tradicionais de leitura e escrita seriam substituídas pela respiração, a voz e a inteligência.

Isso auxiliaria na retomada da condição de humanos que compartilhamos durante todo o viver, independente do lugar que ocupamos. Vivemos na mesma cultura e estamos sempre aprendendo. Os alunos sentiam-se seguros com músicas bem infantis, que já dominavam. Tinham dificuldade em aceitar desafios. A participação dos professores seria decisiva para auxiliar no avanço de suas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento de sua auto-estima.

Aos poucos, poderíamos incluir outras melodias, caminhando em direção ao enfrentamento de novos desafios. Assim, os alunos se desprenderiam da infantilização que os acompanhava, possivelmente como forma de defesa aos sentimentos de frustração e descrédito em relação a novas conquistas.

A professora C., de Educação Física, falou que percebia a presença de muitos sentimentos dos alunos durante os jogos. Havia um aluno novo na turma, o Re., que demonstrava muita habilidade em toda a parte esportiva. Os colegas apontavam sua técnica. Ele podia servir de ponte para auxiliar os alunos a desafiarem seus limites, buscando novos patamares de ação e construindo com isso novos sentimentos, angariando forças positivas, que podiam ser transferidas para outras situações que vivenciassem, tanto dentro como fora da escola.

A ligação com o projeto poderia se dar a partir de pesagem e medição dos bonecos e comparações com peso e altura de cada aluno que compunha o grupo. Os alunos também poderiam levar os bonecos para a aula e realizar com eles movimentos de ginástica e alongamento.

Já a professora Rs., que atuava como volante na turma afirmou que tinha alunos vindo no projeto de Contação de Histórias, no turno oposto ao da aula, o que estava sendo muito positivo. Nas quartas – feiras, quando ficava a tarde toda com a turma, poderiam realizar textos coletivamente, especialmente narrativas que tivessem como personagens principais os bonecos.

A estagiária P<sup>34</sup>. considerou que não estava sendo positiva a dinâmica de sair da sala com alguns alunos, buscando acelerar o processo de aquisição da lecto–escrita. Definimos que permaneceria na sala, junto com a professora, buscando auxiliar, como se fosse professora volante, dando maior atenção aos alunos com maiores dificuldades, uma vez que sua proposta de estágio buscava vivenciar processos de inclusão. Isso não significava que ficaria responsável por eles, nem sempre ela estaria com estes alunos, para não constituir regência paralela em sala.

Tornava-se necessário um trabalho conjunto, no desenvolvimento da proposta educativa. Haveria momentos de trabalho coletivo, onde todos estariam envolvidos e outras situações onde se dariam situações mais individualizadas, adequando-se o nível de complexidade das atividades ao momento de aprendizagem de cada aluno. Lembramos que ainda havia alunos no estágio pré-silábico<sup>35</sup>, tentando construir o som inicial das palavras, enquanto outros já escreviam pequenos textos, havendo situações intermediárias entre esses opostos e que exigiam desafios diferenciados nas propostas que envolviam escrita individualizada.

Pensamos muito no nome do projeto, sendo importante que servisse de estímulo para que os alunos comesçassem a dialogar e perceber as possibilidades do discurso oral no processo de conhecimento, relativizando, assim, o texto escrito como recurso unívoco. A partir do que pensavam, sentiam e falavam era possível organizar e ampliar conhecimentos.

---

<sup>34</sup> Durante este ano uma estudante do curso de Orientação Educacional realizou estágio curricular na turma, com o objetivo de preparar-se para atuar profissionalmente em escolas de ensino fundamental que estivessem incluindo pessoas com necessidades educacionais especiais.

<sup>35</sup> Refere-se à etapa de construção da lecto - escrita defendida por Emilia Ferreiro e outros autores, sendo que nesta fase o aluno ainda não estabelece relações entre sons e letras. A primeira conquista neste nível seria relacionar som / letra inicial palavras.

O que escreviam tem função de registro de processos e o que liam foi produzido por outra pessoa, que também desenvolveu processos que levaram à produção que está sendo lida.

Após várias hipóteses para o nome do projeto propusemos, naquele momento: *Tudo bem? Como vão? Nos chamamos... E vocês ?*

Resumindo: O objetivo do projeto era oportunizar situações onde os alunos desenvolvessem todas as áreas de sua personalidade e utilizassem como ferramentas fundamentais o pensamento e a linguagem. Os bonecos serviriam apenas como recursos para que os alunos pudessem:

- ✓ transferir conflitos e sentimentos, falando a partir deles acerca de situações que fossem difíceis, buscando saídas mais construtivas;
- ✓ abrir canais de alargamento de sua auto-estima, aceitando maiores desafios, podendo suportar a angústia que pressupõe a busca de respostas para aquilo que ainda não sabiam.

Com isso, seria possível ao professor propor situações mais complexas, realizando intervenções que trouxessem conflitos às concepções que os alunos já desenvolveram sobre conceitos e seus significados, ampliando assim suas zonas de desenvolvimento proximal.

### III

No próximo encontro de formação com os profissionais, a pesquisadora propôs reflexão sobre a palavra *especial*. Num primeiro momento, cada participante anotou os significados e os sentidos que este termo lhe representava. Após, realizamos uma rodada de discussão, onde foram trazidas as idéias de cada um. Na maior parte das falas, o termo especial esteve ligado à significação de algo bom, que se diferenciava dos outros, por suas boas qualidades..

Em seguida foi lido e discutido um texto que contava a história de um menino portador de necessidades educacionais especiais que teve uma atitude considerada especial em relação a um filhote de cachorro que nasceu com problema em uma perna, que duraria por toda sua vida. O conteúdo deste texto suscitou acalorados posicionamentos sobre a palavra que estávamos estudando.

Diversos professores manifestaram concepções sobre suas representações em relação aos alunos considerados portadores de necessidades educacionais especiais. Para alguns, o estranhamento frente às diferenças no corpo geravam angústia e pena. Quando o

potencial de aprendizagem encontrava-se envolvido, além destes sentimentos, ainda relataram o sentimento de fracasso que experimentavam frente ao desafio de ensinar aos alunos que compartilhavam aquela condição.

Relataram que tentavam combater o que sentiam, buscando outras formas de olhar para cada aluno, mas pouco tempo depois percebiam-se repetindo o ciclo de angústia, pena e fracasso. Consideravam que mudar era difícil, mas continuavam tentando e gostariam que através dos processos de formação que estávamos desenvolvendo pudessem avançar, construindo outras formas de significar as diferenças e de ensinar a cada um, dentro de suas possibilidades e singularidades.

Em seguida, estudamos trechos de Goodman e Goodman (1996), que a pesquisadora intitulou: Aprender e Ensinar. Os autores contavam a história de *Chibi*, um menino que não estava conseguindo aprender e da luta de um professor do sexto ano de sua escolaridade, que se aproximou dele e descobriu formas de inserir o menino nas aprendizagens escolares. Neste processo o professor colocou-se no lugar de aprendiz na situação em que vivenciavam e isto fez muita diferença para possibilitar que *Chibi* aprendesse.

Além disso, os autores citam Vygotski, enfatizando que da mesma forma que as crianças aprendiam a falar, deveriam aprender a ler e escrever. Daí deduziu-se que os processos utilizados no ensino da fala a uma criança eram indicativos que podiam auxiliar no ensino de todos os alunos. Frente a esta idéia, alguns professores reagiram, dizendo que os pais ensinavam os filhos a falar e que o trabalho do professor é de outra ordem. Refletimos que ambos os processos estão impregnados da intenção de ensinar.

Na atitude paterna estavam presentes em maior grau o vínculo afetivo e a aproximação do cotidiano, imerso na cultura. Na escola, muitas vezes o peso maior era remetido para o que se desejava ensinar, mas não era possível ao educador obter sucesso caso não levasse em conta as concepções e conhecimentos atuais dos alunos, ou não estabelecesse vínculo afetivo nas relações com os alunos.

Refletimos também sobre os desafios de ensinar a um grupo heterogêneo de alunos, como a Bp, pois cada aluno apresentava necessidades diversas, tanto de ordem emocional como cognitiva. Porém, isso não podia paralisar os educadores, mas servir como ponte para continuar buscando formas de viabilizar propostas que atendessem tanto as necessidades individuais como servissem para desenvolver trabalhos coletivos na turma.

A seguir, a pesquisadora relatou aos professores, em breves palavras, a história de vida de Vygotski, enfatizando aspectos de sua infância que demonstravam como a questão sócio-cultural e as mediações realizadas por seus pais auxiliaram para que mais tarde pudesse construir um amplo trabalho, alicerçado no que viveu, tanto na família como na escola e nas demais instâncias sociais de seu contexto histórico e cultural.

Após, foi lançado ao grupo um desafio: tentar imaginar como teria sido a vida de Vygotski se tivesse nascido com um problema físico que marcaria seu corpo, mas não sua capacidade de pensamento e linguagem. No início, as hipóteses foram de que não teriam ocorrido muitas mudanças em sua biografia, mas analisando a forma que ainda hoje reagimos frente às pessoas consideradas diferentes, provavelmente não teria havido muito espaço para que pudesse aprender e contribuir com seus conhecimentos para diversas ciências, dentre elas a educação.

Para finalizar, a pesquisadora propôs o desafio de formular frase(s) que pudessem sintetizar o que aprendemos neste encontro, relacionando também ao princípio elaborado no encontro anterior, sobre o educador necessário e eficaz. Como estávamos no final do tempo previsto, apenas alguns professores deram sua idéia e os demais concordaram. A síntese deste encontro ficou assim:

É necessário *crer para ver*. Só quando se acredita que será possível realizar algo, e houver trabalho duro para que se concretize o previsto, este poderá adquirir visibilidade e servir de suporte para próximas conquistas. Acreditamos na idéia de inclusão, precisamos torná-la cada dia mais viável.

#### IV

Na semana seguinte, em reunião do coletivo de profissionais da Bp e pesquisadora, a professora B. relatou que a história criada pela aluna Me. foi trabalhada com toda a turma e já estava sendo feita a personagem *Florinha*, utilizando arame, meias, enchimento e tecido. A diretora da escola, Ros., auxiliou os alunos na parte de corte e costura das roupas.



Afirmou também que os alunos estavam mais calmos, retomando muitas questões. Eles manifestavam alegria em suas produções e realizaram de forma entusiasmada a construção da personagem.

O coral de professores e alunos da Bp também estava em andamento. No início, os alunos ficaram surpresos com a idéia de que os professores não sabiam as técnicas de canto e que todos os participantes iriam aprender juntos. Após o estranhamento inicial, passaram inclusive a auxiliar os professores que ainda não memorizaram a letra/entonação das músicas trabalhadas. Ficou a cargo dos alunos a escolha do nome para o coral. Ele era conhecido na escola como coral da Bp, mas o desafio era encontrar um nome mais significativo para denominá-lo. Algumas hipóteses foram levantadas: Coral da alegria, da paz, do amor, mas ainda não houve definição.

O professor L. realizou com os alunos estudo detalhado de cada conceito, a fim de que os alunos ampliassem a consciência sobre seus sentimentos, a forma que estes encontravam-se presentes em sua história de vida e a projeção de relações positivas em direção às possibilidades de aprender e fazer novas coisas, tanto no tempo presente como nos projetos e sonhos futuros.

A professora Rs., volante, contou que na próxima quarta-feira a personagem *Florinha* participaria do trabalho com fábulas, que, após lidas e discutidas, poderiam receber finais diferentes, do jeito que os alunos desejassem e da forma que julgassem que ficava mais correta, mais engraçada, assustadora, triste, etc. Uma das propostas seria pensar nas adaptações que deveriam ter as fábulas no mundo dos brinquedos, de onde surgiu a personagem.

Embora exigisse muita imaginação e descentramento cognitivo, a atividade seria lançada e desenvolvida coletivamente. Os professores relataram ter percebido que os alunos começaram a escutar os outros, exercitando atitudes de ouvir, respeitar, repensar. Portanto, era um momento propício para que pudessem discutir idéias, brincando com possibilidades ligadas à imaginação e a formas alternativas de conviver e aprender.

Outro espaço em que já estava notória a modificação nos alunos era o laboratório de informática, onde os alunos estavam aprendendo a utilizar disquete para guardar suas produções. Quando o estagiário estava explicando-lhes sobre o assunto, os alunos permaneceram em silêncio total e demonstraram interesse em aprender. Como resultado, já estão salvando seus trabalhos e outros materiais de interesse em seus disquetes. Com isso,

percebia-se a ampliação de sua auto-estima e de segurança em seu potencial de aprender e utilizar o produto de seu trabalho em outras situações, desfrutando o prazer que esses processos lhes traziam.

O trabalho com o computador também havia sido positivo para os alunos que estavam em fase de ortografização, pois o computador apontava as incorreções no texto, bem como a forma correta de escrever as palavras. Nestas situações o aluno podia optar pela utilização da ferramenta do programa de informática que apontava "*o jeito de escrever que estava nos livros.*" Isso possibilitava maior autonomia de trabalho e aprendizagem para esses alunos.

A professora Rm., de inglês, enfatizou que os alunos estavam interessados em aprender palavras deste idioma, que seriam importantes para a *Florinha* saber para se comunicar com outros bonecos que conhecessem esta língua. Julgava que a partir da construção desta personagem, os alunos afastaram-se um pouco de suas angústias em relação aos sentimentos de fracasso que antes monopolizavam seu pensamento interior, quando em situação de aprendizagem escolar de cunho mais tradicional.

No final da reunião conversamos sobre a importância dos professores registrarem o que estava sendo vivido / trabalhado na/com a Bp. Retomamos a conclusão do encontro de formação anterior e os professores falaram que buscavam subverter, no cotidiano, a lógica de São Tomé, que exigiu ver para crer.

Estavam encontrando novos caminhos, que exigiam outras formas de planejamento, reflexão e trabalho, mas os resultados começavam a aparecer e isso trazia muito prazer. Embora as velhas angústias ainda rondassem seu pensamento, era necessário espantá-las com a crença nos processos que estávamos buscando edificar. Ainda havia na turma momentos difíceis, quando os alunos não conseguiam organizar-se durante as situações propostas.

Neste momento, questões estavam emergindo na reflexão dos professores, especialmente em relação à determinação das causas que levaram cada aluno à situação de enturmação diferenciada, na Bp, e ao trabalho pedagógico necessário para que eles aprendessem e avançassem para outras etapas de escolarização.

Combinamos que os próximos encontros de estudos estaria relacionado a estas interrogações. A pesquisadora falou com os participantes sobre a mudança de expectativas

que vinham experimentando em relação ao seu trabalho. Havia muito entusiasmo por parte de todos. A mudança que considerava mais significativa no pensar, no sentir e no agir de todos foi sintetizada na fala de um dos professores, que lançou uma observação muito perspicaz: "*Vocês notaram que nossa pergunta mudou? Antes queríamos saber sobre a inteligência desperdiçada, agora já queremos saber como aproveitá-la e levar os alunos a novas aprendizagens?*" ( Professor L. )

## 5.2 -MERGULHANDO NOS PRESSUPOSTOS E PROPOSTAS DE VYGOTSKI

### I

Um novo encontro de formação ocorreu e o desafio inicial que vivenciamos foi refletir sobre a seguinte afirmação de Vygotski (1997, p. 44-5): " O que decide o destino da personalidade, em última instância, não é o defeito em si, mas suas conseqüências sociais, sua realização sociopsicológica."

Retomamos nossas hipóteses, contidas no relato do encontro anterior, sobre as mudanças produzidas na vida deste autor, caso tivesse nascido com um problema físico. Agregamos a esta possibilidade, ou melhor, a substituímos pela hipótese que tivesse nascido com uma questão orgânica que afetasse sua cognição, ou então tivesse algum problema na área sensorial. Quais seriam suas necessidades na área educacional? Como seus educadores poderiam ensiná-lo?

Combinamos que iríamos tentar responder a esta pergunta, pelo menos de forma parcial, após refletir sobre os pressupostos e propostas de Vygotski para o trabalho com os alunos que apresentam problemas ligados às aprendizagens Desde o início de sua carreira, o autor propôs questões ligadas à inclusão.

Embora o termo ainda não estivesse sendo utilizado, a sua luta esteve ligada a esta idéia, enfatizando que a educação seria mais eficaz quando ocorresse em grupos heterogêneos e, sempre que possível em escolas e instituições comuns, imersas na cultura. Segundo Vygotski, as leis gerais do desenvolvimento infantil eram observadas também nas crianças consideradas portadoras de necessidades educacionais especiais, com algumas peculiaridades em termos de ritmos, tempos e intensidades.

Na medida em que também compartilhávamos esta crença, no momento nosso desafio seria o aprofundamento de questões ligadas ao diagnóstico das singularidades que cada criança apresentava e às opções metodológicas que poderíamos utilizar na prática pedagógica.

Tendo em vista a complexidade desta proposta, escolhemos refletir primeiro sobre as implicações da posição do autor a respeito do diagnóstico, estabelecendo como ponto de apoio a idéia relativa ao objetivo da investigação proposto pelo autor: que a investigação diagnóstica servisse para realizar prescrição ao trabalho pedagógico, enfocando contra o que era necessário lutar no desenvolvimento da criança, quais os recursos necessários para isso e que efeitos se esperava dos recursos utilizados. (VYGOTSKI, 1997, p.336-7)

Os professores organizaram-se em pequenos grupo, com a seguinte proposição: pensar em um aluno da escola e buscar respostas para as seguintes perguntas apontadas pelo autor.

- 1- Em que consiste, em que se expressa a dificuldade da criança?
- 2- Como a própria criança tenta combater o fenômeno?
- 3- Que caminho a escola deve seguir para lutar contra as insuficiências da criança?

A resposta à primeira pergunta foi elaborada sem maiores problemas. No momento em que os professores debruçaram-se sobre a segunda, houve um hiato na comunicação. Muitos olhavam-se e indagavam o que era para responder nesta questão. As conversas intergrupos avolumaram-se e fizemos uma parada para falar dos mecanismos de compensação, que as pessoas desenvolvem, como conseqüência das dificuldades que enfrentam durante a inserção social.

O autor, considerando as idéias de Adler, marcou o duplo lugar dos problemas apresentados pelo indivíduo, pois produzem um desenvolvimento incompleto das funções diretamente relacionadas ao fator patologizante, mas potencializam o aparecimento de mecanismos compensatórios de adaptação. Foi demonstrado que o resultado da compensação depende não só da gravidade do problema, mas também da adequação e eficácia dos métodos utilizados para formar processos compensatórios que propiciem sentido de competência e gerem modificação da estrutura do defeito.

(...) sempre e em todas as circunstâncias o desenvolvimento agravado por um defeito constitui um processo ( orgânico e psicológico ) de criação e recriação da personalidade da criança, sobre a base da reorganização de todas as funções de adaptação, da formação de novos processos sobreestruturados, substitutivos,

niveladores, que são gerados pelo defeito, e da abertura de novos caminhos de rodeio para o desenvolvimento. Um mundo de formas e vias novas de desenvolvimento, ilimitadamente diversas, se abre frente à defectologia<sup>36</sup>. A linha defeito-compensação é precisamente a linha diretriz do desenvolvimento da criança com o defeito de algum órgão ou função. (VYGOTSKI, 1997, p. 16)

Após a reflexão sobre os parágrafos acima, tentamos mapear as formas que os alunos buscavam esconder ou superar suas dificuldades. Os professores relataram que alunos tentavam combater seus sentimentos quando encontravam-se emaranhados no sentimento de fracasso frente à aprendizagem e/ou de baixa estima em função de questões étnicas ou ligadas à estética, incluindo-se aí a impossibilidade de andar bem vestidos, devido à situação sócio-econômica da família.

Muitas atitudes agressivas, bem como de resistência às propostas de ensino estavam alicerçadas em formas de lidar com o sentimento de angústia por não estar correspondendo às expectativas no grupo social. Parecia que para muitos alunos era mais tranquilo ser apontado com outras alcunhas, como preguiçoso, rebelde, apático, do que ser inserido no rol daqueles que não estão conseguindo aprender.

Os professores também refletiram sobre as reações que eles desenvolviam, frente aos mecanismos de defesa dos alunos que não estavam buscando meios de superar suas dificuldades de uma forma positiva. Nem sempre era fácil distanciar-se um pouco da situação e formular hipóteses sobre as causas que estavam gerando a reação dos alunos. Muitas vezes a energia era utilizada para acalmar os ânimos. Como outras situações já apareciam, os momentos de reflexão eram insuficientes para avaliar melhor os mecanismos compensatórios que os alunos desenvolviam.

A pesquisadora aproveitou o momento para mostrar aos professores que estavam na direção certa ao levantar estas considerações. Falei-lhes sobre a aluna Me., da Bp, que na entrevista relatou que muitas vezes sentia muitas dores de cabeça e enjôos, como decorrência de problemas de saúde. Ela preferia agüentar a dor e o mal estar, com medo de ser classificada e vista como *doente*, igual a seus colegas que não estavam aprendendo.

Então, entramos na terceira pergunta, relativa ao caminho que a escola devia seguir para lutar contra as insuficiências da criança. Consideramos que a primeira parte da equação seria observar muito os alunos, buscando definir de que forma eles lidavam com os

---

<sup>36</sup> Defectologia era o termo utilizado, no contexto em que Vygotski desenvolveu seu trabalho, para designar a parte da Educação que se ocupava do atendimento às pessoas portadoras de necessidades especiais.

sentimentos ligados à insuficiência no desempenho escolar. A partir daí, podia-se traçar alternativas, que buscariam promover avanços tanto nos aspectos emocionais como nos cognitivos.

Seguindo a discussão do texto, os professores solicitaram que a pesquisadora falasse dos pontos mais significativos da teoria de Vygotski, especialmente nos atravessamentos com o trabalho pedagógico.

A partir dos estudos sobre a reestruturação da personalidade nos processos de compensação Vygotski refutou brilhantemente os fundamentos da velha psicologia, que acreditavam na independência entre as funções psíquicas. Ele demonstrou o caráter dialético das modificações, que produziam mudanças significativas na qualidade de consciência e em toda a personalidade, através da teoria da unidade entre ensino e desenvolvimento.

Nesta teoria, foram lançados pontos importantes para que mudasse a rota do olhar que era lançado, na época, sobre as crianças consideradas fora da normalidade. Dentre eles: papel preponderante do ensino como propulsor no desenvolvimento da psique (intelecto e afeto) da criança, assim como o estudo da Zona de Desenvolvimento Proximal e o mapeamento do que considerou como fatores primários (de ordem biológica) e seus desdobramentos: secundários e terciários ( desencadeados nas relações com o meio social).

Assim, ao falar em processos humanos, especialmente na presença de fator(es) que trazem necessidades educacionais especiais é necessário que tenhamos em mente as singularidades de cada caso. Não basta saber que um aluno, por exemplo, é portador da Síndrome de Down.

Este dado não pode ser tomado de maneira isolada, pois cada pessoa que participa desta condição desenvolve processos diferenciados, com base na gravidade que assume a condição orgânica, mas principalmente pelas vivências sociais em que o indivíduo participou. Segundo Vygotski, os problemas originados na interação social podem se tornar mais graves do que os prejuízos pela condição orgânica, sendo possível e necessário prevenir e tratar aqueles.

Outros dois pontos, que necessitam ser tratados de forma associada aos anteriores dizem respeito à unidade entre processos afetivos e cognitivos e à relação entre as funções cognitivas inferiores e superiores. Segundo o autor, estas são desenvolvidas através de processos de mediação cultural.

Alguns professores do grupo já dominavam conceitos fundamentais trazidos por Vygotski, mas uma parcela significativa de participantes solicitou que déssemos uma parada nestas reflexões, para que pudessem se apropriar um pouco mais do pensamento de Vygotski e depois retomássemos estas considerações, com maior possibilidade de estabelecer relações entre aspectos teóricos e práticos. Sintetizando este encontro, lançamos a seguinte consideração.

Como é necessário e difícil entrar em contato com cada aluno/a, buscando compreender a razão para suas ações e atitudes. Muitas vezes tentam mostrar algo, na tentativa de camuflar o que não querem que descubramos. Prestemos mais atenção neles/as, a fim de percebermos as razões que os/as levam à determinada forma de ação ou reação.

### 5.3 - ALEGRIAS E ESPERANÇAS NO ENSINAR E NO APRENDER

#### I

Após este encontro a pesquisadora realizou mais uma observação na turma Bp, num misto de expectativa e ansiedade. Seria possível perceber mudanças neste contexto que pudessem sinalizar tentativas de avanço no trabalho docente, levando-se em conta o que estamos estudando e refletindo coletivamente?

Ao entrar na sala de aula foi apresentada à nova "*aluna*" da turma. Os alunos, especialmente o E. assumiu um lugar de liderança, solicitando aos colegas que fizessem silêncio, pois iria me contar sobre *ela* e a forma como foi produzida. Enfatizou que todos os professores e alunos da turma ajudaram e agora fazia parte do grupo.

A personagem *Florinha* já estava inserida na turma, sentada em um grupo de alunos. Os participantes deste a incitavam a fazer os trabalhos. O combinado era que os alunos se revezariam, realizando *para ela* os trabalhos solicitados.

O trabalho que a professora B. propunha, no quadro, tinha a ver com a definição das características da personalidade de *Florinha*. Durante esta fase do trabalho todos os alunos participaram ativamente. Esforçavam-se para ter idéias, buscando contribuir. Na hora da decisão sobre o que ficaria definido usaram o critério do voto da maioria. Isso não

contentou a todos. Alguns que tiveram sua posição preterida às vezes tentavam convencer os colegas de que sua opinião era melhor. Isso foi realizado com diálogo amistoso.

Após, a professora pediu aos alunos para copiarem o que estava no quadro. Em seguida cada aluno deveria escrever mais alguma característica da personagem *Florinha*. Nesta fase a estagiária P. realizou trabalho diferenciado com o aluno E., tentando escrever palavras relativas ao texto que foi construído coletivamente, a partir do que os alunos iam definindo durante a discussão e votação relatada acima. Houve momento de atrito entre três colegas, inclusive com agressão física (tapa no rosto). Foi tão rápido que não foi possível perceber a causa desta situação. A professora interveio, pedindo calma e respeito. Os três voltaram ao trabalho.

A professora andava pela sala, auxiliando os alunos em suas produções. O E. foi mostrar para ela seu caderno, onde havia palavras escritas. Ele disse que foi ele quem *escreveu*, mas na verdade a estagiária escreveu em uma folha palavras que ele lembrou da discussão sobre a *Florinha* e o aluno *copiou-as* em seu caderno. A professora olhou o caderno. O E. pediu que ela colocasse *certo*, bem grande, em seu caderno, pois estava bonito seu trabalho.

A professora atendeu seu desejo e conversou com ele sobre a necessidade de aprender a se controlar, usando a palavra para resolver as situações, pensando antes de agir. Seria necessário que tivesse mais respeito com os colegas. Conseguir falar do que não gosta ao invés de agredir fisicamente seria a base para a convivência em grupo. Ele disse que iria tentar se lembrar disso na próxima vez.

A razão para esta conversa da professora com o aluno E. deveu-se ao fato dele ter sido o autor da atitude de agressão física a um dos colegas. Embora os outros dois o tenham provocado conseguiram não reagir quando o tapa foi desferido no rosto de um deles. A professora relatou-me que o E. ainda estava com o *pavio muito curto*, perdendo a calma com muita facilidade. Além disso, quando estava muito nervoso não conseguia escutar. Somente depois de algum tempo, quando se tranquilizava, as conversas com ele eram possíveis e produtivas.

Perguntei à professora como estava o processo de alfabetização deste aluno e foi me colocado que não tem conseguido definir sua hipótese de escrita. Lembrei de parte da entrevista deste aluno, onde colocou que já lia e escrevia. Desde seu ingresso na escola, aos



sete anos, foi lhe dito que copiando bastante aprenderia a escrever e ler. Já se passaram dez anos e encontra-se frente a frente com o mesmo desafio.

Seria urgente que fosse mudada a forma de auxílio a este aluno. Enquanto fossem colocadas para ele situações onde deveria realizar cópias, seja do quadro, de livros, ou de palavras escritas por outro não haveria uma quebra de suas hipóteses. Combinamos que a professora ficaria mais próxima ao E., enquanto a estagiária atenderia mais aos outros alunos. Isso seria importante, para compreender como está pensando, o que ele já sabe em relação aos processos de lecto-escrita. A professora falou que tentaria realizar este trabalho, mas esta seria sua primeira experiência de alfabetização e não dispunha de muitos conhecimentos nesta área.

Ficou acertado que a pesquisadora retornaria na outra semana à sala de aula, trazendo material sobre hipóteses na construção da lecto-escrita e intervenções necessárias em cada etapa, a fim de gerar desequilíbrios. Isso ocorreria a partir de situações que levassem o aluno a pensar, pois suas hipóteses atuais seriam insuficientes para encontrar soluções ao problema apresentado. Ao conhecer o que o aluno já sabia ficaria fácil saber quais as propostas que deveriam ser apresentadas a ele.

Após, todos dirigiram-se ao outro prédio, pois já estava na hora do ensaio do Coral da Bp., que ocorria semanalmente, durante quarenta minutos. O professor L., de música, era o regente. Era formado um círculo, entremeando professores da Bp, alunos e pesquisadora, a fim de que todos aprendessem técnicas de canto. Nesta etapa já estávamos pensando em realizar apresentações para a comunidade escolar, buscando demarcar um novo espaço simbólico para esta turma na escola. A *Florinha* já estava sendo um sucesso.

A maior parte da escola sabia de sua existência e demonstravam interesse em conhecê-la. Pediam informações para os professores e alunos da turma, querendo saber como havia sido confeccionada, quem havia tido as idéias, onde ficava, quem cuidava dela. Os alunos estavam gostando da atenção que vinham recebendo. Para eles, a personagem era um atestado de que fizeram algo bom e bonito e sentiam-se reconhecidos através do interesse manifestado pelas pessoas que os inquiriam sobre os processos que lhe deram origem e sua confecção.

## II

Após o ensaio, a pesquisadora reuniu-se com a equipe de professores da Bp, com participação dos profissionais do SOP e da direção da escola. Todos estavam entusiasmados,

sentiam-se vitoriosos, pois em diversos momentos era visível a transformação que estava ocorrendo com a maior parte dos alunos.

Estavam mais sorridentes, investiam mais em suas aprendizagens. É claro que os momentos difíceis ainda estavam presentes, mas bastavam os progressos que todos percebiam e a esperança que estes pudessem se consolidar e possibilitar novos desafios, que fossem acolhidos com alegria pelos alunos. Algo importante estava ocorrendo no grupo, ligado principalmente ao sentido de competência que estes alunos estavam experimentando em suas produções escolares.

Lembrando do último encontro de formação, onde foi considerado importante observar os alunos e perceber quais os mecanismos de defesa que estavam sendo utilizados pelos alunos, a maior parte dos profissionais manifestou que estava mais fácil distanciar-se das ações e atitudes apresentadas, buscando entender o que estava por trás delas.

Agindo assim os professores abriam espaço para compreender seus alunos, podendo oferecer propostas que os ajudassem a vencer a causa de suas angústias. Desta forma, os professores preocupavam-se com as conseqüências geradas a partir do social e não com o quadro orgânico que os alunos apresentavam.

Foi lembrada a citação deste autor, que tocou muito os professores, no último encontro de formação. Tendo em vista a importância que esta teve para este grupo de profissionais, enquanto pesquisadora, tomei a liberdade de incluí-la novamente neste trabalho. " O que decide o destino da personalidade, em última instância, não é o defeito em si, mas suas conseqüências sociais, sua realização sociopsicológica." (VYGOTSKI, 1997, p. 44-5)

Após, a orientadora lembrou a necessidade de manter a esperança, unida à reflexão e ao trabalho árduo. Estava sendo vivido um momento onde também todos sentiam-se competentes, enquanto profissionais, pois percebiam que os alunos vivenciavam momentos favoráveis a novas aprendizagens. Foram levantados alguns pontos que poderiam auxiliar na continuação do trabalho. Os professores assumiram, coletivamente, compromisso com as seguintes propostas:

- ✓ Proporcionar situações de aprendizagem onde os alunos sintam que estão criando, vivenciando processos criativos, que gerem produtos a partir de suas idéias. Por exemplo, a história que estiver sendo trabalhada poderia virar histórias em

quadrinhos. Na aula de teatro poderiam fazer cenários que seriam usados nas experiências teatrais. Nestas, abrem-se espaços para diálogos entre personagens, tanto orais como escritos, facilitando a participação dos alunos que ainda não sabem escrever, inclusive gerando de produções de textos coletivos, que podem ser divulgados como produções da turma;

- ✓ Proporcionar espaços para que os alunos possam contar/ mostrar para os demais o que estão realizando;
- ✓ Aproveitar todas as oportunidades para adequar às regras de convivência as atitudes dos alunos que não tiverem caráter positivo;
- ✓ Buscar desenvolver as funções cognitivas superiores, a partir dos desafios que os alunos forem vivenciando, ampliando o sentido de competência em cada aluno

No final deste encontro, refletiu-se sobre a fase que os alunos estavam vivenciando. Estavam realizando muitas descobertas, apresentando idéias e propostas do que queriam produzir. Tornava-se importante que os alunos realizassem estas propostas, junto com os adultos, sendo valorizados pelos processos e produções que desenvolveriam.

#### 5.4 - RETOMANDO O PENSAMENTO E O TRABALHO DE VYGOTSKI

##### I

Tendo em vista solicitação feita pelos profissionais da Bp e da escola, em nosso último encontro, no sentido que fossem retomadas, com mais calma, considerações sobre o pensamento e o trabalho de Vygotski e as implicações para o campo educacional, iniciou-se um novo seminário de estudos com reflexão sobre o compromisso assumido, no encontro anterior. Este ligava-se à necessidade de observar os alunos, buscando descobrir os fatores secundários ou terciários que estariam em ação quando não conseguiam realizar alguma tarefa, ou sentiam que não correspondiam à alguma expectativa presente no ambiente escolar.

Alguns professores se manifestaram, colocando exemplos que demonstravam o esforço por eles realizado, no sentido de compreender atitudes dos alunos, buscando as razões que estavam lhes dando origem. Segundo eles, foi difícil distanciar-se e dar mais espaço para a observação. Muitas vezes as intervenções rápidas *abafavam* a situação, mas não

resolviam o problema, pois quando havia sensações ou sentimentos ligados às dificuldades na aprendizagem, os comportamentos *desajustados* retornavam.

Foi considerada também a importância da paciência e do desejo investigativo que deveriam estar presentes no trabalho educativo. Descobrir as motivações que levam os alunos a se defenderem é um lado da moeda, definir as ações que podem ser implementadas para que eles superem esta necessidade é a outra face daquele objeto.

A partir disso, foi proposta retomada do estudo sobre as idéias de Vygotski, através de um desafio ao grupo: que tentássemos encontrar algumas partes do quebra-cabeça que pudesse nos auxiliar a encontrar respostas para a questão trazida no final do parágrafo anterior, a partir do pensamento e do trabalho do autor.

A professora T., que atuava na biblioteca e tem formação na área de história contribuiu muito para que ampliássemos a compreensão do significado que tiveram os pressupostos de Marx e Vygotski para a história do povo russo e das conquistas que tiveram várias culturas, tendo em vista que balançaram verdades seculares, tanto pregadas pelas organizações religiosas como pelas formas de governo não democráticas.

Pensando em nosso contexto, refletimos em que medida estas premissas estão presentes em nossas representações e contribuem para gerar os modos que percebemos e pensamos sobre os alunos. Um dos professores colocou que, em sua opinião, algumas vezes eram negligenciadas possibilidades dos alunos, pois o olhar focava com maior intensidade as condições sociais e econômicas que afligem grande parte dos alunos.

Consideramos correto afirmar que o meio influencia o indivíduo, mas há espaço para a criação permanente. Portanto, estas afirmações devem ser utilizadas com cuidado, para não criar ou ampliar preconceitos em relação às crianças que vivem num meio social que as excluem de várias oportunidades. Um dos desafios do trabalho educativo liga-se à necessidade de proporcionar aos alunos um ambiente rico em vivências e recursos.

Um dos professores da Bp relatou a alegria manifestada pelos alunos quando dominaram o uso de disquete no Laboratório de Informática. Sabe-se que talvez a totalidade dos alunos não tem em casa equipamentos de informática e a escola cumpre seu papel de inserção na cidadania na medida em que oportuniza estas situações de inclusão nos recursos que a cultura já dispõe.

Outro profissional lembrou algumas falas de familiares dos alunos, que consideram ser *a vontade divina* ou resultado de *trabalhos da umbanda* os causadores de seus problemas. Esta visão os paralisa. Outro aspecto que reforça estas concepções liga-se à fraca participação da comunidade na Associação de Moradores. Muitas vezes a escola assumiu o papel de auxiliar nesta participação, mas mudar concepções presentes na cultura é difícil.

A pesquisadora lembrou fala de uma das alunas da Bp, que havia expressado claramente esta questão na entrevista. Falou que haviam feito *saravá* para um familiar, mas havia pegado *nela*. Ela também tinha medo *daquele que não pode ser dito nem o nome*.

A seguir, nos dedicamos à visão de Vygotski a respeito das funções superiores. Nos valem da contribuição trazida por Oliveira (1997, p. 23). Em suas considerações:

- ✓ as funções psicológicas têm um suporte biológico pois são produtos da atividade cerebral;
- ✓ o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais desenvolvem-se num processo histórico e emergem da atividade prática;
- ✓ a relação homem/mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos.

Esta equação é complexa e seus elementos não podem ser vistos isoladamente, mas fazem parte indissociável dentro do conjunto. Assim, podemos dizer que o postulado fundamental de suas abordagens é que as funções psicológicas humanas diferem dos processos psicológicos de outros animais porque são culturalmente mediadas, historicamente desenvolvidas e emergem da atividade prática, sendo que cada termo nesta formulação está ligado a outro.

Refletimos sobre a importância desta visão para o trabalho educativo, tendo como eixo a idéia de que elas se desenvolvem a partir de um suporte cerebral, mas desenvolve-se no processo histórico, a partir da imersão nas relações sociais. Desta forma, considerando que grande parte dos alunos, inclusive na Bp, não tem uma diferença orgânica no aparato psíquico, aqueles que ainda não apresentam a memória, a atenção volitiva, a percepção, a imaginação e o pensamento bem desenvolvidos poderão avançar em suas conquistas, a partir de problemas que lhes sejam apresentados.

Quanto ao trabalho educativo com pessoas portadoras de necessidades especiais, por prejuízos na parte orgânica, esta premissa é igualmente adequada e necessária. Nas palavras de Vygotski:

Só é possível o desenvolvimento das funções psíquicas superiores pelas vias de seu desenvolvimento cultural, sendo indiferente que este desenvolvimento siga o curso do domínio dos meios exteriores da cultura ( linguagem, escrita, aritmética ) ou a linha do aperfeiçoamento interior das próprias funções psíquicas (elaboração da atenção voluntária, da memória lógica, do pensamento abstrato, da formação dos conceitos, do livre arbítrio, etc.). As investigações demonstraram que, em geral, a criança anormal está atrasada precisamente neste aspecto. Mas este desenvolvimento não depende da insuficiência orgânica. ( VYGOTSKI, 1997, p.187)

Alguns professores manifestaram-se a respeito desta questão, considerando que acreditam em seu conteúdo, mas no cotidiano é difícil implementá-la. Ensinar as crianças consideradas portadoras de necessidades educacionais especiais tem-se mostrado difícil. Por outro lado, com as demais crianças o tipo de ensino visa mais a aquisição de conhecimentos do que o desenvolvimento destas funções superiores, durante o processo de ensino.

Lendo a fala de Vygotski (2000b, p.29) os professores elegeram a pergunta ali contida como uma das peças que deveríamos separar, para tentarmos montar nosso quebra-cabeças, relacionado ao ensinar e aprender, auxiliando os alunos a superarem suas dificuldades.

(...) geralmente perguntam, como esta ou aquela criança se comporta no coletivo. *Nós perguntamos: como o coletivo cria nesta ou naquela criança as funções superiores?* <sup>37</sup> Antes era pressuposto: a função existe no indivíduo em forma pronta, semi-pronta, ou embrionária - no coletivo ela exercita-se, desenvolve-se, torna-se mais complexa, eleva-se, enriquece-se, freia-se, oprime-se, etc. Agora: função primeiro constrói-se no coletivo em forma de relação entre as crianças, - depois constitui-se como função psicológica da personalidade.

Combinamos que reservaríamos esta questão para futura discussão, junto com outras peças que encontrássemos durante o estudo realizado neste encontro. Um dos destaques que realizamos refere-se aos signos, tendo em vista que na opinião do autor o desenvolvimento das funções cognitivas está ligado à internalização dos signos produzidos culturalmente, sendo as relações humanas mediadas por sistemas simbólicos. Recorremos à Valsiner e Van Der Veer ( 1999, p.241), a fim de compreender melhor estas afirmações.

Os recursos mnemotécnicos e outros usados por seres humanos para melhorar seu desempenho têm o caráter de signos, afirmou Vygotsky. São artefatos sociais projetados para dominar e, portanto, melhorar nossos processos psicológicos naturais. Como exemplos de signos ele citou palavras, números, recursos mnemotécnicos, símbolos algébricos, obras de arte, sistemas de escrita, esquemas, diagramas, mapas, plantas etc.(Vygotsky, 1930aa/1982,p.103). A partir desta lista, é óbvio que qualquer estímulo que possa representar outro estímulo pode ser visto e usado como um instrumento ou signo psicológico.(...) Para Vygotsky, a inclusão de signos no ato psicológico levava a importantes mudanças estruturais.(...). Ele concluiu que 'A inclusão de um signo em um ou outro processo comportamental... reforma toda a estrutura da operação psicológica, assim como a inclusão de um

---

<sup>37</sup> Destaque realizado pela pesquisadora.

instrumento reforma toda a estrutura de trabalho.' (Vygotsky, 1928p, p.64; 1930aa/1982, p. 103). (VALSINER e VAN DER VEER, 1999, p. 241)

O professor L., que tem mestrado na área da semiótica dirigiu as discussões sobre este tema. Sua participação neste sentido foi ímpar, pois apresentou vários exemplos que auxiliaram na compreensão do conceito de signo. Refletimos sobre a contínua imersão nos signos representacionais a que estamos constantemente submetidos em nossa cultura. Aliás, a maior parte do trabalho educativo está ligado a várias modalidades de signos comunicativos. Estes constituem um mundo simbólico ou da representação.

Alguns professores solicitaram esclarecimentos a respeito da ótica de Vygotski sobre a forma como se dá a apropriação dos elementos presentes na cultura. Na perspectiva deste autor, o interno do sujeito é construído a partir do externo, não como uma cópia, mas o internalizado serve de base para as reconstruções internas que o sujeito fará, em seu processo de singularização humana. Desta forma, as relações entre pessoas ( interpsicológicas ) são essenciais para a construção do mundo interno ( intrapsicológico).

Nos processos sociais, de interação com os outros, especialmente com os considerados mais capazes, dão-se processos de mediação semiótica, principalmente através da linguagem, envolvendo as ações do sujeito. Estas são alicerçadas tanto em seus conhecimentos e estratégias de ação já dominados, bem como nos conhecimentos e estratégias de ação dos outros e nas condições sociais reais em que se produzem as interações.

Mediante as afirmações acima, refletimos sobre a importância do trabalho do educador. Dependendo da forma que ele estabelecer vínculos com os alunos, oportunizando situações para que o aluno desenvolva as funções cognitivas superiores e se aproprie dos instrumentos culturais: sejam eles ferramentas (como o computador) ou signos (considerados pelo autor como instrumentos psicológicos) o mundo interno dos alunos será afetado. É claro que esta é uma via de mão dupla, pois os processos interpessoais do professor com os alunos e entre os colegas será internalizado de forma diversa em cada participante, dependendo das singularidades do mundo interno ( intrapsicológico) de cada um.

Tendo em vista que nos restava pouco tempo, combinamos que interromperíamos o estudo neste ponto e realizaríamos uma síntese do que estudamos neste encontro. Retomei a idéia de escolhermos peças do quebra cabeça que pretendíamos montar, relacionado à descoberta e superação das dificuldades que cada aluno enfrenta nos processos de aprendizagem.

Durante este encontro de estudos fui colocando no quadro palavras-chave. Nosso desafio seria transformá-las em instrumentos que pudessem contribuir com nossa intenção, conforme exposto no parágrafo anterior. No final ficou sintetizado, provisoriamente, assim:

✓ O contexto cultural está repleto de signos, estruturado pelos integrantes da cultura, ao longo do processo histórico.

✓ Sistemas de fala, gestos, escrita, quantificação, representação de quantidades, obras de arte e outras formas de representação simbólica constituem-se em signos

✓ As funções cognitivas superiores são desenvolvidas a partir dos desafios oferecidos no social, imerso na cultura.

✓ O mundo interno (intrapicológico) é construído, especialmente, a partir das relações entre pessoas (interpsicológicas).

✓ As pessoas consideradas portadoras de necessidades educacionais especiais, normalmente, ainda não desenvolveram as funções cognitivas superiores, que dependem de interações na cultura.

Para finalizar, consideramos o seguinte: quando havia dificuldades para superar os desafios, mecanismos de defesa entravam em ação, para fugir do sentimento de fracasso. Que recursos metodológicos poderíamos utilizar para auxiliar os alunos no desenvolvimento das funções cognitivas superiores e no domínio dos instrumentos psicológicos ou signos? Ainda faltavam peças neste quebra-cabeça. Combinamos que nas próximas semanas seguiríamos estudando, na busca de outras peças que pudessem complementar o que destacamos, no quadro acima.

## 5.5 - CONQUISTANDO ESPAÇOS NA VITRINE

### I

Na semana seguinte, a pesquisadora foi observar novamente a turma, levando material sobre o processo de lecto-escrita, a partir das idéias de Emília Ferreiro (ANEXO F). Como a professora B. relatou que já conhecia algo da proposta de alfabetização defendida



pela autora acima, foi utilizado suporte teórico a partir de suas idéias, que continham propostas de intervenções que os professores podiam realizar, provocando desequilíbrios nas hipóteses atuais dos alunos, em relação à leitura e à escrita.

A professora agradeceu a contribuição e confidenciou à pesquisadora que não havia realizado a testagem com o aluno E., conforme combinado na última observação, pois sentiu-se insegura. Assim, esta foi realizada conjuntamente, enquanto a estagiária P. deu seguimento ao trabalho com os demais alunos. A professora conversou com o aluno, perguntando se aceitava fazer um trabalho de escrita conosco. Após seu consentimento, falamos que acreditávamos em sua capacidade para aprender a ler e escrever.

Ele disse que já sabia escrever, mas reconheceu que só conseguia fazê-lo quando copiava. Dissemos que precisávamos saber o que já conseguia escrever sozinho, para sabermos como poderíamos ensinar-lhe o que ainda não conseguia fazer sozinho. Sorriu abertamente, perguntando o que deveria fazer.

Disse-lhe que para começar, devia nos contar o que achava mais legal em sua vida, escolhendo sobre o que gostaria de escrever. Olhou para a *Florinha*, falando que podia ser sobre ela. Pedi que olhasse para ela e dissesse o que mais gosta na personagem. Escolheu o cabelo. Solicitei, então, que escrevesse esta palavra na folha de papel. Ele ficou pensando, tentou encontrar a palavra nos cartazes na sala. Depois, ficou mirando longe. Pedi que escutasse bem a palavra, diria bem devagar para que pudesse pensar nos sons que escutasse. Não encontrou pistas sobre como escrevê-la.

Tentei de outra forma, falando a palavra de forma cadenciada, enfatizando cada sílaba, ou *pedaço* dela, como já havia visto a professora fazer em sala com outros alunos. Quando perguntei quantos pedaços ele havia escutado, enquanto falei a palavra, ele foi pegar a personagem e respondeu que *no cabelo dela tinha muitos pedaços, não daria para escrever todos*.

Esta consideração do aluno mostrou como ainda está num estágio inicial da lecto-escrita. Parece ainda confundir objeto e sua denominação, através da palavra. Não descobriu que para escrever precisa registrar os sons que compõem a palavra. Não seria necessário continuar a testagem, pois estava claro que precisava superar os primeiros desafios, compreendendo a diferença entre o objeto e o signo verbal que o representa, estabelecendo relação entre som inicial das palavras e a letra que lhe corresponde.

Perguntei-lhe, então, se sabia escrever outras palavras. O E. voltou a sorrir. Colocou na folha algumas palavras como casa e sapo. Ele havia decorado como eram escritas. Perguntei-lhe se lembrava de outras palavras que começavam com "ca", como a palavra *casa* que havia escrito certo. Pensou algum tempo. A professora entrevistou, oferecendo pistas, que o ajudou a lembrar da palavra *cachorro*.

Quando a professora falou as duas palavras, enfatizando a sílaba inicial de cada uma, o E. a princípio ficou sem entender, mas depois demonstrou perceber a relação de semelhança entre os sons, mas não foi possível confirmar nossa hipótese. Ele pediu para desenhar na folha e nós permitimos, solicitando que fizesse um desenho sobre o trabalho que fizemos hoje. Ele disse que faria mais tarde, agora queria tomar água. A professora B. o liberou.

Conversamos sobre o momento em que o aluno se encontrava e procuramos no material de apoio quais os desafios que ele precisaria superar, a fim de adquirir autonomia na lecto-escrita. A professora colocou que não fazia idéia que o aluno estivesse num estágio tão inicial. Como ele escrevia algumas palavras e normalmente copiava as atividades de forma organizada, pensou que já soubesse boa parte do processo de lecto-escrita.

Falei-lhe um pouco sobre o que o aluno relatou na entrevista, a respeito de seu processo de aprendizagem. Segundo ele, quando tinha sete anos, sua primeira professora dizia-lhe para copiar do quadro para aprender. Como não copiava direito era colocado de castigo, para que aprendesse a copiar. Ele afirmou que depois de algumas vezes aprendeu a copiar e, segundo suas hipóteses, também a escrever.

Provavelmente seria doloroso para ele abandonar esta convicção, mas era necessário que a enfrentasse. Pedir que continue copiando só reforçaria negativamente a situação. Para romper com este processo deviam ser oferecidas situações onde pensasse nas palavras e nos sons que a compunham.

A professora dispôs-se a organizar, junto com a estagiária, jogos didáticos, dentro dos assuntos que a turma estiver estudando, a fim de que pudesse oportunizar ao E. problemas ligados às suas possibilidades e necessidades de aprendizagem. Comentamos que havia outros alunos na turma que estavam com problemas na alfabetização, sendo necessário mapear em que medida cada aluno dominava este processo e organizar atividades adequadas para cada fase desta aprendizagem.

Como estava na hora do ensaio do coral, combinamos que a estagiária iria com eles e nós ficaríamos na sala, analisando alguns trabalhos escritos de cada aluno, tentando encontrar pistas sobre suas hipóteses de escrita. Este momento foi muito rico, pois a professora conseguiu relacionar o conteúdo do material de apoio teórico às produções dos alunos e aos desafios que cada um deveria superar.

Com isso, foi possível verificar a etapa em que cada um se encontrava. Apenas o aluno E. estava no estágio mais inicial. Tentamos montar pequenos grupos de alunos, organizando-os de forma que em cada grupo ficassem alunos que pudessem dialogar sobre suas hipóteses, sendo que um poderia auxiliar o outro nas atividades e/ ou desestabilizar sua forma de pensar. Incluímos o E. num grupo, onde ficariam os alunos considerados mais fracos na escrita. A professora e a estagiária se revezariam com este grupo, procurando realizar maiores intervenções, a fim de que pudessem avançar mais rapidamente.

Na semana seguinte observei novamente a turma, a pedido da professora B. Ela solicitou-me que acompanhasse as modificações que pretendia implementar em seu trabalho, especialmente em relação aos processos de ensino-aprendizagem da lecto-escrita. Ao chegar na sala, encontrei os alunos resolvendo *cruzadinhas*<sup>38</sup> a partir de palavras destacadas ( escritas com cor diferente) no texto sobre o dragão que comia estrelas. O texto já havia sido copiado no caderno, assim como a *cruzadinha*. Ambos foram escritos no quadro. A maior parte dos alunos tiveram muita dificuldade na realização desta proposta. Pediram auxílio à professora. O aluno Max. conseguiu realizar bem a tarefa. Mostrou à professora B., que elogiou sua inteligência. Ele ficou muito feliz com as palavras dela e voltou dançando para sua classe.

A estagiária P. relatou-me que estava percebendo a turma mais calma, sendo que os alunos estavam interessando-se em aprender. A professora B. solicitou-lhe que atendesse à turma, para que pudéssemos conversar um pouco. Refletimos sobre a complexidade da tarefa de cópia da *cruzadinha proposta* ao quadro. Os alunos que a haviam desenhado em seu caderno certamente tinham boa condição cognitiva, pois do contrário não conseguiriam fazê-lo.

A professora ficou surpresa com esta consideração, pois não julgava difícil esta atividade. Realmente, resolver a *cruzadinha* não seria complicado, mas copiá-la envolvia a

---

<sup>38</sup> Atividade semelhante às palavras cruzadas tradicionais, com apenas uma palavra na posição vertical e as demais na horizontal.

necessidade de trabalhar com relações quantitativas e espaciais associadas. Por isso, a maior parte dos alunos não conseguiu realizar a proposta de maneira autônoma.

Outro fato surpreendente pôde ser observado hoje. O aluno E. falou para a estagiária que estava sem vontade de escrever nada. A professora declarou que ele estava em fase de transição: havia perdido o interesse pela cópia, pois já sabia que copiar não era escrever e, ainda, não demonstrava desejo de aprender a partir dos jogos que a estagiária havia confeccionado.

No momento em que os demais alunos estavam realizando atividades individuais, o E. e mais dois alunos eram convidados a realizar propostas envolvendo os jogos. O nível de complexidade das propostas envolvendo estes recursos adequava-se aos desafios para cada nível de alfabetização, conforme havíamos estudado na reunião anterior.

Durante o tempo que ficamos conversando o E. permaneceu quieto, demonstrando estar muito triste. Não quis falar sobre o motivo de seu pesar, mas percebemos que estava amadurecendo, pois não teve atitude agressiva com os colegas, apesar de ter sido provocado por alguns deles diversas vezes. O Vi., que normalmente o perturbava manifestou atitude solidária hoje. Chegou perto do E. e carinhosamente falou-lhe que podia falar para os amigos, que iriam ajudá-lo a ficar menos triste. Ele agradeceu ao colega, mas não quis conversar.

Alguns alunos me contaram que assistiram à fita de vídeo, que foi gravada na semana anterior, no ensaio do coral da Bp. Gostaram muito de se ver na televisão. Consideraram que algumas partes ficaram engraçadas. Os alunos que estiveram ausentes no dia da filmagem manifestaram tristeza por não aparecerem nas cenas. Disseram que não irão faltar mais às aulas, para não *perder as coisas boas*.

Comentamos que havia várias aprendizagens se sobrepondo no grupo. A professora afirmou que os alunos estavam demonstrando alegria. O fato de terem participado da entrevista, no início da pesquisa, e agora poderem se enxergar na televisão, a partir das gravações de suas atuações e produções funcionavam como âncora, para que pudessem sentir-se mais confiantes em sua capacidade de aprender.

Observei que a personagem *Florinha* estava sem os olhos. Perguntei à estagiária o que havia ocorrido. Logo que falei, o E. levantou-se e me entregou um dos olhos. Repassei-o à professora, que decidiu não falar com os alunos sobre o fato do E. estar com um dos olhos

na mão. Ela não tinha certeza se os olhos foram arrancados de propósito, ou caíram durante o manuseio da personagem. Os olhos eram colados e não havia marcas no rosto de *Florinha* que pudessem esclarecer o mistério.

Interessante que a estagiária. P. fez pequena cirurgia em um olho, que estava coberto com curativo. A professora sugeriu aos alunos que a *Florinha* também precisaria ir ao oculista, pois estava com problemas em relação aos olhos. A estagiária propôs colocar o olho que foi encontrado e no local do outro olho colocar um tampão, como se *Florinha* também tivesse feito cirurgia. Os alunos concordaram.

Conversei com a professora e a estagiária sobre alguns desdobramentos que poderiam ocorrer a partir daí. Surgiu a idéia de, posteriormente, trabalhar com os alunos sobre as diferenças entre as pessoas, especialmente em relação às pessoas que tem problema visual parcial ou não. Poderiam usar tampão em um olho e passear pela escola para ver como enxerga alguém que só tem um olho. Com isso haveria necessidade de trabalhar conceitos como lateralidade, distância, posições, quantificação, dentre outros.

A sala de aula estava se constituindo numa amostra das produções dos alunos. Nas paredes da sala havia um painel com textos produzidos e digitados pelos alunos da Bp, com ilustrações feitas pelos mesmos, além de textos coletivos, produzidos em sala de aula, onde havia a assinatura de todos os participantes. A professora relatou que os alunos estavam manifestando muita alegria ao dominar o uso dos recursos do Laboratório de Informática. Cada um já tinha seu disquete e estava aprendendo a utilizá-lo para armazenar suas produções, além de enviá-las para impressão.

## II

Após, reunimo-nos com os demais profissionais que trabalham na turma Bp, Comentamos a realizada filmagem durante o ensaio no coral. Segundo os professores, os alunos gostaram muito de assistir, em vídeo, sua atuação. Os professores comentaram que perceberam melhora significativa em sua percepção e organização para o desenvolvimento das propostas de trabalho. A situação do coral, onde alunos e professores aprendiam juntos, mostrou-se eficaz, pois a partir dela e da *Florinha* várias propostas foram viabilizadas.

Além de estarmos ensaiando as músicas e aprendendo juntos técnicas de canto. O professor L. continuava trabalhando com os alunos a escolha para o nome do coral. Os alunos sugeriram várias possibilidades: Coral da Alegria, do Amor, da Natureza, da Paz, da

Felicidade. No decorrer do semestre seria definida a denominação, a partir das discussões com os alunos. Elas estavam sendo realizadas com cada uma das alternativas levantadas, buscando mapear significados das mesmas no dicionário, e sentidos para cada aluno, baseando-se tanto em fatos já vividos, como em expectativas em relação à vida futura.

Lembramos que as palavras são signos, que têm significados dentro da cultura, mas além do significado, compartilhado através do sistema de linguagem, há os sentidos, com conotação mais pessoal. O professor relatou que os alunos têm conseguido falar sobre seus sentimentos e dificuldades, a partir deste trabalho. Em razão disso, a escolha do nome seria postergada, ampliando o tempo de utilização desta situação como recurso pedagógico. Os professores refletiram sobre as alternativas de nome para o coral, apontadas pelos alunos. Todas estavam ligadas às aspirações humanas, aos desejos que a maior parte das pessoas nutrem e buscam alcançar.

Tendo em vista que na próxima semana, no turno da noite, haveria apresentação de trabalhos para toda a comunidade escolar, dedicamos parte da reunião à organização deste evento. A turma Bp foi convidada a se apresentar, aliada às demais turmas do segundo ciclo. O tempo destinado às turmas seria dividido igualmente. O elo central de todas as apresentações da escola deveriam girar em torno da leitura, que compunha o Projeto Pedagógico da escola para este ano letivo.

Após, levantarmos várias alternativas, combinamos que inicialmente a professora B., enquanto referência da turma, falaria ao público, contextualizando o momento pedagógico que a turma vinha atravessando. Após, o aluno Ro. leria o texto contendo a história que a colega Me. havia escrito e de onde havia se originado a personagem *Florinha*. A aluna concordara em dividi-lo com os colegas, autorizando que fosse apresentado como texto coletivo da turma Bp.

Os alunos combinaram também que a *Florinha* seria apresentada à toda a comunidade escolar. Seria contado ao público que foi construída coletivamente, apontando também os principais materiais que foram utilizados em sua confecção. Além disso, seria falado sobre o coral, onde professores e alunos estavam aprendendo juntos algo novo para todos. Para finalizar, seria mostrada parte da filmagem realizada durante os ensaios do coral.

Os professores comentaram que esta apresentação seria um marco para os alunos da Bp, pois a turma estava incluída na programação, entre todas as turmas da escola apresentando processos e produtos do esforço e dedicação de todos. Os alunos não cansavam

de assistindo à gravação de ensaio do coral e vibravam quando as pessoas perguntavam sobre a *Florinha*. Para eles, esta oportunidade de ver seus trabalhos sendo apresentados à toda comunidade escolar seria algo grandioso. Provavelmente sentiriam muito orgulho e alegria, pois conquistaram o direito a um lugar na vitrine.

Na semana seguinte, na noite marcada para o espetáculo, vários alunos vieram com suas famílias. Era notório que haviam se preparado de maneira especial para o evento. Algumas alunas haviam se maquiado e os cabelos estavam com penteado normalmente realizado em salão de beleza. Tanto alunos como familiares e professores, além da pesquisadora, sentiam alegre ansiedade.

As apresentações ocorreram conforme o previsto. O aluno Ro., leu o texto de forma clara e utilizando entonação própria de quem estava contando uma história. Sua performance foi muito aplaudida. No encerramento do evento, a diretora da escola manifestou-se, agradecendo a todos os participantes e destacando o trabalho que os alunos e professores da turma Bp vinha desenvolvendo.

Falou também que a personagem *Florinha* já fazia parte da escola. Os alunos do primeiro ciclo, que eram os menores, não se cansavam de perguntar sobre ela. Antecipou, especialmente para os familiares, que em breve haveria uma Amostra de trabalhos de cada turma, que teria caráter interativo e assim poderiam conhecer melhor os processos de aprendizagem que os alunos da escola vinham desenvolvendo ao longo do ano.

## 5.6 - ENTRE A ESPERANÇA NA BUSCA E O DESEJO DE CHEGADA

### I

Ocorreu intervalo de três semanas desde o último seminário de formação. Tendo em vista o evento para a comunidade escolar, foram reorganizadas as agendas de todas as reuniões na escola. Apesar disto, estive na escola nos dias combinados e pude conversar mais informalmente com professores, que não trabalhavam diretamente com a turma Bp.

A fala de uma das professoras alertou-me sobre sentimentos e percepções de alguns professores, a respeito de nossos seminários de formação. Ao final dos encontros, havíamos combinado que faríamos a avaliação do mesmo. Nem sempre foi possível, devido ao tempo, que se esvaia nas discussões. Quando percebíamos, já se esgotara e não

realizávamos a atividade final. Nos momentos em que a realizamos, não houve manifestações que apontassem para modificações em nossa sistemática ou conteúdo trabalhado.

Tendo em vista opiniões que escutei, informalmente, resolvi conversar com a equipe diretiva. Segundo elas, era necessário lembrar que havia dois grupos participando da pesquisa: o grupo de profissionais da Bp, que estava usufruindo de vários espaços com a pesquisadora, onde o trabalho iniciado nos seminários de formação desdobrava-se e o outro grupo, que trabalhava com as demais turmas. Estes participavam apenas deste momento. Lembramos também que havia ficado a cargo da coordenação pedagógica dar continuidade às discussões com os profissionais que não eram do coletivo da Bp, durante as reuniões pedagógicas.

A fim de oportunizarmos que todos pudessem manifestar-se quanto ao andamento do trabalho, optamos pela elaboração de um instrumento de avaliação referente ao que já havia sido trabalhado, que seria apresentado pela pesquisadora. Proporíamos que cada profissional do turno da tarde realizasse trabalho individual de avaliação e após socializássemos as respostas, buscando encontrar caminhos que pudessem contemplar as necessidades apontadas.

Assim, ficou a cargo da pesquisadora a elaboração de roteiro para avaliar o caminho que já havíamos trilhado. O mesmo foi inserido nesta Dissertação como ANEXO G. Incluiu itens relativos a aspectos positivos e negativos em nossa pesquisa-ação, relevância para a prática pedagógica, conselhos à pesquisadora, aos demais participantes e a si mesmo.

No aspecto pontos positivos os professores foram bastante generosos, apontado de diversas formas os ganhos que estavam tendo ao participar dos processos que vínhamos estabelecendo. Quanto aos aspectos negativos, surgiram falas relativas à dificuldade na realização de leituras dos textos, tendo em vista pouco tempo que podiam dispor em sua agenda semanal e o cansaço que sentiam no final da tarde, quando ocorriam os encontros de formação.

Além disso, um dos professores afirmou que gostaria que fosse possível elaborar atividades, especialmente ligadas à alfabetização. Houve também solicitação de que pudesse ser estabelecido paralelo entre as idéias de Vygotski e de outros autores, inclusive Piaget. Quanto a este ponto, informei que a proposta da pesquisa era trabalhar a partir de Vygotski e autores que desenvolveram trabalhos ligados às idéias deste autor. Em seguida, iniciáramos estudos sobre a atividade do jogo, que certamente contribuiriam para nossas reflexões,



integrando teoria e prática pedagógica. Contudo, caso mesmo após estes estudos ainda sentissem desejo de estudar a teoria piagetiana, voltaríamos a discutir o assunto.

Profissionais da direção e da coordenação pedagógica afirmaram que compreendiam as opiniões de alguns professores, que sentiam diminuição de tempo para planejamento coletivo, mas era necessário considerar que os professores estavam sendo contemplados com sessões de estudo quinzenais, que era reivindicação antiga do grupo de professores da escola. Seria ótimo se todas as necessidades pudessem ser contempladas, mas havia necessidade de fazer escolhas.

Os professores da Bp consideraram que para eles estava tranquilo, pois continuávamos as reflexões teóricas, direcionando-as mais para as necessidades e possibilidades da turma, nos períodos de observação e participação no coral, além das reuniões do coletivo da Bp, que se constituía numa reunião extra.

Quanto à relevância desta pesquisa-ação para a prática pedagógica, houve unanimidade em relação à sua importância, especialmente para refletir e repensar o trabalho no cotidiano. Vários profissionais afirmaram que estão podendo ver outras perspectivas em relação ao trabalho com alunos considerados portadores de necessidades educacionais especiais, auxiliando-os a aprender.

Os conselhos indicados para a pesquisadora foram variados. Alguns remetem para a necessidade de desafiar mais os participantes, para que aproveitassem o espaço de discussão, colocando suas dificuldades no trabalho com os alunos que apresentavam problemas. Também houve solicitação de apresentação das questões teóricas em cartazes, que facilitariam a atenção durante as discussões. Outros solicitaram que fossem trazidas sugestões de atividades para serem utilizadas em aula. Foi sugerido que realizássemos estudos de caso, especialmente dos alunos que estavam na turma Bp e todos conheciam.

Na discussão deste ponto, houve divergências entre duas posições no grupo:

- ✓ Alguns defenderam o estudo de caso destes alunos, considerando que eram conhecidos por todos os professores;
- ✓ outro grupo considerou que desta forma correriam o risco de continuar cristalizando os problemas nos alunos. Em várias turmas da escola havia alunos que não estavam aprendendo. Levando em conta experiências anteriores, quando foi tentado pensar o trabalho ligado às idéias de inclusão a partir do estudo de casos dos alunos Ca.(

que já estava estudando em outra escola ), do Vi. e do E., que estavam há tempo na Bp, não houve bons resultados. Ocorria que a discussão girava em torno dos alunos e de suas peculiaridades. Em contrapartida, o que se buscava, através desta pesquisa-ação era estudar e encontrar formas de ensinar a todos os alunos, sem personalizações.

Houve votação entre as duas posições e ficou acertado que continuaríamos estudando e os professores se comprometeram a participar mais, trazendo para a discussão suas dúvidas e sentimentos. Alguns professores ainda estavam inseguros, tentando proteger suas imagens. Era necessário que todos pudessem considerar-se aprendentes, tal como vinha ocorrendo na equipe da Bp. Aliás, a participação destes profissionais nesta discussão foi ótima, relatando as transformações que vinham imprimido em seu trabalho cotidiano.

À medida em que contaram ao grupo suas dúvidas, sentimentos de frustração e angústia, mas também a alegria dos processos que os alunos e professores vinham forjando, no cotidiano, as resistências quanto ao melhor caminho foram se dissipando e combinamos que seguiríamos o trabalho.

A pesquisadora comprometeu-se a trazer mais recursos audiovisuais para facilitar as discussões, além de continuar a desafiar o grupo com textos teóricos, que seriam importantes para aprofundar questões. Em contrapartida, todos participariam das discussões, a fim de que pudessem ser contemplados desejos e dúvidas de cada profissional.

Aliás, os conselhos que os profissionais apontaram para seus colegas foram unânimes em afirmar a necessidade da ampliação da participação de todos, tendo em vista que sempre foi demanda do grupo estudar. Agora, estavam tendo a oportunidade e era necessário aproveitá-la. Os conselhos que os professores redigiram para si mesmos também estiveram ligados ao viés da ampliação da participação nos processos que vivenciaríamos, até o final da pesquisa.

Os profissionais da equipe diretiva assumiram compromisso de enxugar a pauta administrativa das reuniões, a fim de expandir o tempo destinado ao planejamento. Como nossos encontros eram quinzenais, na semana seguinte, a coordenação pedagógica acompanharia os grupos de professores que não participavam do coletivo da Bp, durante o planejamento, a fim de auxiliar no estabelecimento de relações entre o conteúdo de nossas discussões e a prática cotidiana.

Lembraram que ao final de nossos encontros fazíamos uma espécie de síntese, apontando a idéia considerada mais importante das discussões daquele dia. Esta deveria ser registrada por todos os participantes, para que pudessem continuar refletindo sobre ela e buscar possíveis modificações em seu trabalho cotidiano, expresso principalmente nos relatórios dos processos desenvolvidos (escritos ou não), que revelavam a forma de cada professor pensar, sentir e fazer seu trabalho de educador.

Brincamos um pouco com a idéia do tempo que a modernidade nos aponta. As relações ficaram cada vez mais virtuais e as promessas de diminuição de esforço e maior rapidez nos processos internalizou-se demais em nosso pensamento. Refletimos que vivenciar uma proposta de formação, buscando desenvolver processos, modificando representações sobre os alunos considerados *não aprendentes* precisava ser paciente e esperançosa, pois o ímpeto dos professores já estava, em grande medida, parecido com o ritmo de cozinhar no forno de microondas. Os alimentos já são comprados prontos, bastando colocá-los para aquecer e servir-se.

Em contrapartida, os educadores que gostam de seu trabalho agem como os mestres da cozinha, que buscam novas combinações, além de estudarem muito, a fim de oferecer pratos saborosos e adaptados ao paladar de seus *clientes*. O prazer do cozinheiro está ligado aos elogios que recebe na degustação das iguarias que desenvolve e produz e o prazer do professor liga-se às aprendizagens do alunos, mediante as situações de ensino que lhes proporciona. Encerramos este encontro com a seguinte idéia:

Torna-se necessário que superemos o desejo imediatista de encontrar as *atividades* para o aluno e ampliemos o prazer relacionado aos processos de estudo e reflexão sobre a prática, a fim de criarmos alternativas de trabalho, como se estivéssemos criando obras de arte.

## 5.7- CONQUISTAS E NOVOS DESAFIOS

### I

Apresentarei, neste item, recortes do conselho de classe da turma Bp, ocorrido no final do segundo trimestre letivo/2002. Este conselho de classe dividiu-se em três

momentos. No primeiro, na sala de aula da turma Bp, reuniram-se alunos, professores da turma, do SOP e representante da direção da escola e a pesquisadora, com o objetivo de estabelecer um diálogo sobre os processos desenvolvidos este trimestre, que iniciou em junho.

Antes do conselho os alunos organizaram cartazes, em dupla, onde colocariam o que gostaram no trimestre, o que foi difícil o que aprenderam e o que precisava mudar. Naquele momento ocorreu a apresentação do que haviam refletido e produzido. A professora B. havia organizado as duplas de alunos de maneira que pelo menos um deles soubesse escrever as idéias de ambos e lê-las para os participantes do conselho de classe.

A maior parte dos alunos relatou que julgava estar havendo melhoras na turma, tanto em atitudes como em aprendizagem. Eles elogiaram o trabalho dos professores e solicitaram que continuassem acontecendo atividades interessantes, como o coral, as filmagens e a apresentação para os demais alunos da escola e aos familiares.

Na segunda parte do conselho, cada profissional relatou para os colegas e para os alunos sua avaliação a respeito do trabalho desenvolvido neste trimestre. A professora B. (referência da turma), falou que este período foi muito difícil para ela, devido a vários problemas familiares. Apesar disso, percebeu avanços na turma, em vários aspectos. Segundo ela, algumas crianças eram *travadas*. Soltaram-se, estavam aprendendo aos poucos. Diminuíram também as brigas, os alunos já conseguiam conversar uns com os outros em sala de aula. Considerou, também, que precisavam melhorar em alguns aspectos, mas todos mereciam ser parabenizados, pois estavam aprendendo a conviver com amizade e solidariedade.

A professora C. (educação física) relatou que todos os alunos participaram das atividades de futebol, vôlei e atletismo. O fato de ter no grupo alunos com idades variadas não prejudicou o trabalho. Percebeu que ainda havia algumas brigas, mas já percebia avanços na resolução de conflitos utilizando o diálogo. Os alunos gostavam de *exercícios de ginástica olímpica*. Aprenderam a ajudar os colegas durante esta atividade. Com isso, desenvolveram atitudes de carinho uns com os outros e exercitaram a não violência.

Quando a aula acontecia após o recreio alguns se atrasavam, chegando após o início da aula. A professora reiterou a importância de que todos respeitassem os combinados, inclusive em relação ao horário. No próximo trimestre o desafio seria que todos aprendessem a utilizar conceitos de lateralidade (direita/esquerda). Alguns alunos ainda apresentavam

dificuldade nesta área e fugir da situação não era a melhor alternativa. Sempre, em qualquer situação, seria melhor enfrentar a dificuldade e aprender.

A professora Mi. (teatro) relatou que estava muito feliz com a turma, pois percebeu que estão caprichando mais em suas produções. Houve empenho do grupo em montar os cenários para a casa da *Florinha*. Tentaram representar algumas idéias, sendo que o aluno E. normalmente colocava-se no lugar de diretor das cenas e os alunos respondiam positivamente. Investiram também em trabalhos utilizando o espelho. Segundo ela, a turma melhorou muito, mas ainda havia momentos difíceis em que os alunos esqueciam m que precisavam conversar e não agredir sem pensar e encontrar uma alternativa respeitosa de resolver os conflitos.

A professora Rm. (inglês) afirmou que ainda havia alunos que vinham para a aula sem material (lápis, borracha, caderno). A aula era curta e perdia-se tempo precioso com a organização inicial. Durante o trimestre, o aluno E., que ainda não sabia escrever, auxiliou os colegas na compreensão das palavras que estavam sendo trabalhadas, pois representava, através do seu corpo, o que elas significavam.

Com isso, facilitava a memorização em inglês, pois a palavra em português quase não precisava ser utilizada. Alguns alunos ainda preocupavam-se em *aparecer*, brincando muito em aula. Prejudicavam-se a si mesmos e aos outros. Às vezes, todos sentiam vontade de fazer uma brincadeirinha, mas deviam escolher o horário certo, para não prejudicar a aprendizagem.

A estagiária P. colocou que percebeu grande mudança na sala de aula. Os alunos já conseguiam permanecer sentados, realizando seus trabalhos. Conversavam de forma mais calma, sem deixar de fazer as atividades propostas. Enfatizou que tem estado mais próxima do aluno E., que estava mostrando a cada dia mais empenho em aprender. Às vezes, ele se chateava com sua demora em aprender a ler e escrever. O And.<sup>39</sup> estava conseguindo solicitar ajuda, mostrando a todos que sentia com vontade de aprender a ler e escrever. Percebeu também que este e outros alunos ainda não conseguiam concentrar-se em seu trabalho. Isso prejudicava o andamento da sua aprendizagem, sendo preciso mudar esta atitude.

A professora T. (biblioteca) agradeceu aos alunos pelos dois encontros semanais que vinha tendo com a turma Bp. Os alunos que já sabiam ler gostavam de ler histórias para

---

<sup>39</sup> Aluno novo na turma. Ingressou nela no segundo trimestre/2002.

ela e para os colegas que ainda não conseguiam fazê-lo. Estes, preferiam livros com muitas figuras. Algumas vezes fingiam que estavam lendo, sendo que deduziam o texto a partir do que percebiam nas figuras. Os que estavam na fase intermediária gostavam de gibis, pois as falas eram curtas e dava para compreender a história, ou parte dela, através da análise das figuras.

A professora Rs. (Laboratório de aprendizagem e volante) entrava na turma Bp à tarde, após o recreio. Segundo ela, a organização dos alunos ainda era difícil, levava tempo e paciência. Trabalhava muito com jogos e nem este recurso conseguia abreviar o tempo para iniciar as atividades. Uma atividade que estava interessando muito aos alunos era o trabalho com informática.

O professor L. (de música) não pôde estar presente neste momento, mas os professores e alunos comentaram sobre a importância que estava tendo o Coral da Bp. Todos estavam gostando de participar, aprendendo juntos. Assim como a *Florinha* o coral fazia parte do projeto de trabalho da turma, para este trimestre que estava findando. Já se percebiam mudanças nas atitudes dos alunos, tanto nos momentos de ensaio como em outras situações.

A professora Ma. (supervisora) afirmou que na sua opinião houve muito progresso na turma Bp neste trimestre, tanto nas atitudes dos alunos como em suas aprendizagens. Várias surpresas ela havia percebido em suas observações nos espaços da escola. Visitou a turma nos ensaios do coral, na aula de teatro e em outros momentos, inclusive na educação física. Ficou feliz em ver os alunos envolvidos no trabalho, tentando fazer o melhor possível e ajudando ao colega quando este precisasse. Às vezes alguns alunos esqueceram um pouco as regras de convivência e não agiram direito.

Ela lançou sua crença na turma, prevendo maiores progressos em todos os sentidos. Deu um recado especial para a aluna Me. que demonstrou ser muito criativa ao criar a história da *Florinha*, mas ainda precisava aprender a ter um pouco mais de paciência e esperar sua vez de falar, para que todos os alunos tivessem maior espaço para apresentar suas idéias.

A professora Ros. (direção) afirmou ter percebido grandes avanços nos alunos. Ela participou da confecção da *Florinha* e viu como há alunos muito inteligentes nesta turma. Porém, muitas vezes esta inteligência era desperdiçada, pois os alunos demoravam a se organizar, especialmente após o recreio.

A professora Su. (orientadora) disse que o grupo melhorou muito. Houve mudanças, a Ca. que já estava com vinte anos, foi para o SEJA.<sup>40</sup> Continuará seus estudos, com outros jovens e adultos. Segundo ela, Vi. que também estava quase adulto aguardava ingresso no mesmo espaço educativo. Lembrou que após este conselho de classe alguns alunos iriam para outras turmas, pois já estavam preparados. Era preciso encarar de frente as mudanças, principalmente quando elas traziam avanços.

Na turma iria ficar um grupo menor de alunos, podendo ingressar outros, que vêm de outras escolas. A professora lançou um desafio a todos os alunos: que até o final do ano todos os que hoje estavam na Bp pudessem estudar em turmas com trabalho mais avançado. Isto era possível, os professores se empenhavam para trazer o melhor para cada aluno. Seria preciso força de vontade e coragem para enfrentar as situações de aprendizagem.

A pesquisadora manifestou seu parecer, enquanto participante do coletivo da Bp. Falou sobre as mudanças que percebeu nas atitudes dos alunos nos espaços de aprendizagem e nos esforços dos professores para oferecer excelentes propostas para auxiliar cada aluno a aprender. Enfatizou o sentimento alegre que lhe envolvia, quando observava os alunos e professores empenhados no aprender e no ensinar. Julgou que nestes momentos todos os participantes do processo experimentavam a alegria e entusiasmo, por acreditarem que sempre há espaço para novas aprendizagens.

No terceiro momento do conselho os alunos puderam expressar suas opiniões sobre o que haviam escutado dos profissionais e realizar alguma pergunta ou consideração complementar. Eles não se manifestaram. Assim, foram dispensados e permaneceram no conselho de classe os profissionais e a pesquisadora. Os professores trouxeram produções ( individuais ou coletivas ) para ilustrar sua posição frente ao momento que cada aluno estava atravessando.

Além disso, a pesquisadora, levou trechos das entrevistas realizadas com os alunos, no período inicial da pesquisa, que coincidiu com o início deste trimestre. Estas foram lidas em seus tópicos mais significativos<sup>41</sup>, na medida em que a situação de cada aluno era analisada. Os professores julgaram muito oportuno este procedimento, pois tiveram mais informações sobre o modo de cada aluno pensar e sentir os espaços educativos na Bp, além de sua história pessoal e planos para o futuro.

---

<sup>40</sup> Conforme previsto, a aluna Ca. ingressou no Serviço de Educação de Jovens e Adultos, no Centro Municipal de Educação do Trabalhador, situado na zona central de Porto Alegre.

Logo após a saída dos alunos e a comunicação da pesquisadora sobre os dados que foram trazidos, a orientadora Su. reiterou a importância de que este momento fosse considerado um marco transitório, que em breve se tornaria passado, gerando um tempo futuro, que também seria provisório.

Tendo concluído a análise da situação de cada aluno na Bp, os profissionais presentes no conselho comentaram sobre o momento desta turma. Consideraram que neste trimestre (junho a setembro de 2002) houve intenso processo de ensino, resultando em avanços significativos nos processos de aprendizagem dos alunos.

Refletiram também nas diferentes formas em que percebiam os mecanismos que os alunos ainda utilizavam para defender-se quando não conseguiam aprender, especialmente no domínio da leitura e escrita. O aluno E. vinha encontrando saídas positivas para sua frustração, através dos jogos teatrais, mas o Vi. mostrava-se ainda mais infantilizado e o And. utilizava a agressividade como suporte.

Os profissionais que atendiam à turma reiteraram sua crença nos processos de ensino e aprendizagem de todos os alunos, apostando na diminuição destes mecanismos de defesa, na medida em que os alunos conseguissem avançar, sentindo-se competentes. Para finalizar o conselho, os professores combinaram reunião com os familiares dos alunos, sendo que esta teria como objetivo a entrega do material referente às produções dos alunos durante o trimestre, além de elogiar suas conquistas e apontar os desafios que cada um poderia superar no próximo trimestre.

## 5.8 - ENSINO E DESENVOLVIMENTO

### I

Na semana seguinte ocorreu um novo seminário de formação, congregando os profissionais da escola que trabalhavam no turno da tarde. No início, a direção da escola reiterou a importância deste espaço para os processos inclusivos que estavam ocorrendo na comunidade escolar. Após, a pesquisadora utilizou como recurso a organização de um tribunal entre os presentes, que foram divididos em testemunhas a favor e contra algumas afirmações. O objetivo estava ligado à busca de veredito acerca da veracidade. Em lâmina, foram apresentadas cada uma das seguintes considerações:

---

<sup>41</sup> As informações constam no capítulo anterior desta Dissertação, no item intitulado: Com a palavra, os alunos.



✓ As funções cognitivas superiores (memória e atenção voluntárias, percepção, imaginação e pensamento), a consciência e a linguagem se desenvolvem durante as relações com as pessoas e objetos, na vida social concreta.

✓ Nos processos sociais, dão-se processos de mediação semiótica (de significados), especialmente através da linguagem.

✓ A linguagem escolar é diferente da linguagem cotidiana, forjando novos conhecimentos e formas de pensamento. O desenvolvimento da fala planejadora necessita de mediação intencional.

Em relação aos dois primeiros itens houve fraca defesa por parte do grupo que estava encarregado de apontar incoerências no conteúdo das afirmações apresentadas, mas em relação ao terceiro item intenso debate. Foram apresentados vários argumentos a favor e contra. Foi solicitado apoio de uma testemunha, a pesquisadora, que foi inquirida sobre o conteúdo proposto.

O depoimento desta girou em torno da posição de Vygotski sobre o tema. Este autor defendeu as idéias contidas nas afirmações apresentadas. Para ilustrar a aplicação destes pressupostos, no cotidiano escolar, foi proposto que fossem elencadas palavras não usuais nas comunicações sociais com crianças, mas que utilizamos durante os processos de ensino.

A maior parte das palavras levantadas tinham relação com as instruções que os alunos recebiam antes de realizar uma tarefa. Com isso, houve unanimidade em relação à veracidade do conteúdo proposto no terceiro item, que afirmava a diferença entre a linguagem cotidiana e a escolar. Refletimos que através das novas exigências na linguagem propostas pela escola, os alunos ampliavam seu vocabulário, especialmente de palavras que representavam ações pouco utilizadas fora da escola, como listar, circular, estabelecer, sublinhar, registrar, calcular, dentre outras.

Quanto à necessidade de existência de mediação intencional, para desenvolver a fala planejadora, refletimos sobre a importância da participação dos alunos na escolha dos projetos de trabalho e estudo, bem como das propostas para sua execução e avaliação. Esta última etapa, na verdade, antecede e mescla-se com a próxima etapa, que será de planejamento.

Em seguida, os profissionais reuniram-se em pequenos grupos, a fim de refletir sobre uma das propostas de trabalho desenvolvidas com seus alunos, durante aquela semana, tentando mapear em que medida esta atividade possibilitava aos alunos:

- ✓ a utilização das funções superiores;
- ✓ a utilização da fala planejadora;
- ✓ a ampliação de significados e sentidos.

Depois de algum tempo, as seguintes questões foram lançadas. De que forma a atividade poderia ser modificada, a fim de contemplar os três itens acima?, ou ainda: Que proposta de trabalho poderia ser elaborada, tendo em vista o mesmo objetivo?

Após algum tempo de discussão, os participantes dos grupos foram convidados a apresentar suas considerações sobre o que haviam refletido. A maior parte dos profissionais concluíram que o trabalho pedagógico desenvolvido a partir de projetos, definidos conjuntamente com os alunos contribuía para contemplar os itens apresentados acima. Além disso, apontaram que a maior parte das propostas que lançavam aos alunos poderiam ser modificadas, tornando-se mais abrangentes e significativas para os alunos.

Para concluir, sintetizamos este encontro com a seguinte consideração:

Durante o trabalho pedagógico não é necessário *inventar a roda* a cada dia, mas definir *como devem ser as rodas* necessárias para que cada aluno avance em suas aprendizagens e desenvolvimento.

## II

Passaram-se quinze dias, e no próximo seminário de formação relembramos o que havíamos concluído no encontro anterior. Alguns professores relataram algumas modificações que imprimiram em seu trabalho, afirmando que a consistência das propostas possibilitaram aos alunos vivenciarem um novo patamar de desafio em suas produções.

Aproveitando estas considerações, além da curiosidade a respeito da forma que Vygotski e seus seguidores conceberam o desenvolvimento humano foi inserida no grupo discussão sobre ensino e desenvolvimento, a partir das seguintes considerações:

- ✓ Há relação entre ensino e desenvolvimento, desde a fase de bebê.
- ✓ O bom ensino se adianta ao desenvolvimento.
- ✓ O Intelecto e o afeto, encontram-se em unidade dinâmica. Se há mudanças na esfera afetiva pode haver mudanças na esfera cognitiva.

Debatemos a respeito do conteúdo destes itens, especialmente em relação ao segundo, tendo em vista que ainda está presente no imaginário dos professores a idéia que é necessário que haja desenvolvimento para que seja possível haver aprendizagem. Na ótica de Vygotski ocorre o oposto, conforme demonstram as seguintes afirmações:

(...)o desenvolvimento das formas superiores da conduta se realiza por pressão da necessidade; se a criança não tem necessidade de pensar, nunca pensará. Se as dificuldades organizadas por vocês a obrigam a emendar sua conduta, a pensar antes de agir, a tomar consciência verbalmente, como disse Clarapede, então se produz também a correspondente situação. (VYGOTSKI, 1997, p.183)

A dificuldade da compreensão do desenvolvimento das crianças surge por causa que o atraso foi tomado como uma coisa e não como um processo.(...) Mas, desde o ponto de vista dialético, não há concepção mais errônea e incorreta que esta, porque precisamente no processo de desenvolvimento é *superado* reiteradamente pelas novas formações qualitativas que se originam. ( Idem, p.133 )

Os professores que trabalhavam com a turma Bp relataram algumas das situações que já ocorreram no cotidiano educativo, as quais reforçavam o acerto das considerações acima. Um deles lembrou da inversão da lógica normalmente utilizada em nossa cultura. Ao invés de *ver para crer* era necessário crer e trabalhar duro, para que a situação esperada se constituísse.

A segunda consideração remetia para a concepção de Vygotski e seus seguidores a respeito do processo de desenvolvimento. Através de um varal improvisado foram colocados na sala cartazes a respeito do tema. Em síntese, vimos que, nesta linha teórica:

- ✓ No desenvolvimento há passagem de uma fase para a outra e a mudança gerada em toda personalidade, dentro de cada período. Não há idades definidas para cada fase;
- ✓ Entre as fases acontecem crises, ocorrendo manifestações negativas frente aos adultos, ampliando-se a busca de autonomia, mas há discrepância entre ela e as possibilidades de concretizá-la;

✓ principal, contudo é a mudança que ocorre nos *motivos e necessidades* que movem a pessoa. Assim, o sintoma de passagem é a mudança do tipo de atividade *rectora* e interesses, nas relações da criança com o mundo social;

✓ Etapas no desenvolvimento:

1- Primeira infância: comunicação emocional direta; atividades de manipulação de objetos

----- crise -----

2- Segunda infância: Jogos de papéis; atividades de estudo

-----crise -----

3- Adolescência: Comunicação com companheiros; atividades de estudo voltadas para o trabalho e vida adulta.

4 - Vida adulta

Durante a apresentação das etapas do desenvolvimento, os professores foram instigados a tentar mapear seus alunos, estabelecendo a fase de desenvolvimento em que se encontravam. Como já era esperado, os professores da Bp contribuíram bastante nesta reflexão, tendo em vista que nesta turma havia alunos que ainda estavam centrados no brincar, enquanto outros estavam mais interessados no estudo. Havia, ainda, alunos que já apresentavam a rebeldia própria da adolescência, além das descobertas de novos sentimentos dirigidos a si e aos outros, especialmente colegas do sexo oposto. Outros já estavam vivendo em plena adolescência.

Os alunos inseridos na turma constituíam excelente exemplo da inadequação de ligar fases do desenvolvimento a critérios de idade, tendo em vista que nem sempre os mais velhos encontravam-se em fase mais adiantada. Porém, o fundamental era considerar que todos passaram ou passariam pelas mesmas fases, sendo que poderíamos perceber as passagens pelas mudanças em seus interesses e atividade principal a que se dedicavam, espontaneamente.

Uma das professoras do grupo, que trabalhava com as crianças pequenas, relatou suas impressões a respeito dos alunos da Bp, que foram à sua sala de aula para auxiliar na confecção de boneco do personagem *Peter Pan*. Impressionou-se com o fato de alunos como

o E., que ainda não aprenderam a ler e a escrever, mas que apresentaram posturas de ensinantes durante o trabalho.

A pesquisadora comentou conversa com o aluno, no dia da apresentação de teatro apresentado pelos professores. O E. que já tinha dezoito anos, já estava se interessando em olhar para as moças e falar sobre as que estavam no local. A professora B. disse que, em sua opinião, ele já estava na fase adolescente. Embora ainda gostasse de brincar com os pequenos, suas ações no recreio já tinham outro caráter, pois notava-se seu empenho em organizar as brincadeiras, como se assumisse a posição de um monitor.

De acordo com Vygotski, o bom ensino adiantava-se ao desenvolvimento, mas na ótica dos professores presentes, o difícil era saber como ensinar aos alunos com problemas de aprendizagem. O autor trouxe importantes contribuições neste sentido. Já vimos a questão da origem social das funções cognitivas superiores, sendo o seu desenvolvimento um dos objetivos prioritários do ensino. Além disso, trouxe o conceito de zona de desenvolvimento proximal, que estudaríamos em seguida.

Porém, antes de iniciar o estudo deste importante conceito na teoria de Vygotski e seus colaboradores o grupo de profissionais da escola interessou-se em conhecer as idéias de Elkonin sobre os períodos do desenvolvimento psíquico.

A pergunta que buscaríamos responder ligava-se às características dos períodos que atravessavam a fase escolar no ensino fundamental. Na ótica dos professores, os alunos que eram atendidos na escola ingressavam aos seis anos, vivenciando a segunda infância, atravessavam esta e mergulhavam na fase adolescente, sendo que ao final dos estudos no ensino fundamental os alunos já estavam em plena adolescência.

Refletimos sobre a demora na passagem de uma fase de desenvolvimento para outra, quando o aluno apresentava problemas ligados às necessidades educacionais especiais, principalmente na área de deficiência mental. Os professores reconheceram e concordaram que todos os alunos passavam pelas mesmas etapas, mas em tempos diferentes. E as diferenças ocorriam tanto na demora para consolidar passagem de uma etapa de desenvolvimento para outra como nos avanços nas aprendizagens escolares.

Assim, na ótica dos professores, dois problemas se entrelaçavam no cotidiano escolar. Tendo em vista que na lógica de organização escolar por ciclos de formação os alunos avançavam, acompanhando seu grupo, as turmas às vezes ficavam muito heterogêneas

ou permaneciam nelas aluno(s) que não encontrava(m) pares para brincadeiras ou aprendizagens, pois os demais já avançaram cognitivamente e nos interesses e necessidades afetivas.

Neste momento, os professores da Bp e a pesquisadora relataram como estavam trabalhando para desenvolver propostas que envolvessem os alunos em projetos coletivos. A forma que cada aluno participava das situações era diferenciada, pois seus pensamentos e interesses eram singulares à sua história de vida e fase de desenvolvimento que atravessavam. Cada um, ao seu modo, experimentava sentimentos e formas de pensar próprios, mas contribuíam para o andamento dos projetos que a turma estava desenvolvendo e em suas próprias aprendizagens.

No final deste encontro de formação, a pesquisadora apresentou aos professores a seguinte fala de Vygotski, a respeito da importância da participação dos alunos com problemas na aprendizagem em grupos de crianças com *desenvolvimento considerado normal*.

Na relação social se produz uma espécie de serviço mútuo. O mais dotado intelectualmente adquire a possibilidade de manifestar um maior atividade social com respeito ao menos dotado e menos ativo. Em troca, este último, por sua vez, extrai das relações sociais com o mais dotado e ativo aquilo que todavia lhe resulta inacessível, o que somente é um ideal inconsciente ao que tende a criança intelectualmente insuficiente. Daqui se compreende que fator educativo de enorme valor representa a permanência das crianças em uma coletividade com níveis intelectuais diversos e a colaboração com crianças que a formam. (VYGOTSKI,1997, p.245)

Desta forma, a heterogeneidade no grupo não deveria ser temida, mas compreendida como situação desejável para facilitar aprendizagens de os alunos inseridos no grupo. A orientadora educacional trouxe para reflexão os resultados que estavam sendo obtidos na turma Bp, que constituía-se num grupo bem heterogêneo.

A supervisora da escola, lembrou aos professores o estudo que havia sido realizado no ano anterior, sobre a metodologia de trabalho pedagógico através de projetos. Os professores consideraram que aquele estudo poderia ser retomado, a fim de que o grupo pudesse refletir novamente sobre o tema. Combinamos que no próximo encontro nos dedicaríamos às duas propostas acima: estudar o texto sobre o desenvolvimento e a metodologia de trabalho pedagógico através de projetos.

Como síntese das reflexões deste encontro, foi apontada a seguinte afirmativa:

Considerar a heterogeneidade nos grupos uma condição que favorece o desenvolvimento e aprendizagens de todos os alunos a princípio parece contraditório. Trabalhar com grupos que apresentam esta característica é um desafio, que pressupõe o desenvolvimento de projetos coletivos que possibilitem a participação de todos os envolvidos.

## 5.9 - ENSAIOS PARA O PALCO

### I

Na semana seguinte, a pesquisadora realizou nova observação da turma Bp. Ao chegar à sala de aula, encontrou os alunos e a estagiária P., realizando maquetes com caixas vazias, tintas e outros materiais. Todos estavam envolvidos em suas produções, em clima de alegria, com certo nível de algazarra, o qual não impedia que continuassem desenvolvendo seu trabalho, em parceria com seu colega de grupo.

A personagem *Florinha* estava novamente com os olhos. A estagiária afirmou que a proposta combinada anteriormente, sobre dificuldades enfrentadas pelas pessoas com problemas na visão, não foi desenvolvida, tendo em vista que outras questões surgiram e se sobrepuserem à idéia inicial. Assim, foram recolocados os olhos na personagem, sem desenvolver trabalho especial.

Neste dia, os alunos estavam alegres, desejosos de mostrar suas produções. Contaram sobre o dia em que *ensinaram* aos alunos e à professora O., dos alunos do Jardim<sup>42</sup>, a fazerem um personagem parecido com a *Florinha*, só que era de *Robin Hood*.<sup>43</sup> Convidaram a pesquisadora para acompanhá-los à sala desta turma, para ver como ficou. Ela aceitou o convite.

Quando chegaram em frente à porta da sala agiram com muita educação e explicaram à professora da turma o que eles pretendiam. Ela permitiu a entrada e, com

<sup>42</sup> Forma utilizada pelos alunos, para denominar a turma do primeiro ano primeiro ciclo. Quando a escola ainda era organizada em séries era utilizado este termo para designar o período de escolaridade anterior à primeira série.

<sup>43</sup> Refere-se a um personagem de histórias infantis, que tem como características principais a luta com representantes das elites poderosas, sendo que usurpava destes, para dar aos pobres.

participação de seus alunos, afirmaram a importância dos alunos da Bp., no desenvolvimento de seu projeto. Contaram que os alunos desta turma ensinaram como fazer o personagem e auxiliaram os alunos pequenos, na medida em que estes solicitavam apoio. Emocionados, os alunos da Bp mostraram a produção coletiva. O personagem ficou muito bonito, mas a beleza maior esteve no brilho presente nos olhos dos alunos e dos professores de ambas as turmas.

Após, nos dirigimos ao ensaio do coral, que transcorreu sem grandes novidades. Professores e alunos empenhavam-se em preparar as músicas e coreografias que seriam apresentadas em breve, na Amostra de Trabalhos da escola. Neste evento cada turma apresentaria suas produções para os convidados. A maior parte dos alunos estava participando bem, envolvendo-se nas propostas musicais e corporais, mas alguns alunos ainda demonstravam sinais de resistência em participar ativamente do trabalho.

## II

Dando seqüência ao ensaio, os alunos foram dispensados e a equipe de profissionais da Bp e a pesquisadora reuniram-se, a fim de refletir sobre o momento em que a turma está vivenciando. No início, conversamos sobre o que havíamos percebido no coral, especialmente em relação à aluna Me., que estava com maiores dificuldades de inserção nos ensaios. Segundo o professor L., ela tinha diversas atitudes para chamar a atenção.

Em sala de aula e na educação física interessava-se em realiza atividades desafiadoras, mas seria necessário considerar que a música mexe com as pessoas e talvez para ela estivesse difícil suportar este espaço. Seria necessário conversar com a aluna, para que ela refletisse e se posicionasse a respeito de sua permanência no coral. A professora B. falaria com ela e juntas definiriam esta situação. A diretora colocou que a aluna poderia ficar na secretaria da escola, caso optasse por afastar-se do coral.

O coral de alunos e professores da Bp já tinha o nome escolhido: Coral da Felicidade. O professor L. contou que os alunos construíram este conceito e o adotaram como desejo de vivenciar isso em sua vida. Era um sinal de esperança para eles. O prazer que usufruíam do canto estava visível no vídeo. O professor reafirmou que sempre que se buscava auxiliar o aluno a construir um conceito, era importante que sobre ele fosse falado, lido, vivenciado, corporificado, internalizado e, a partir daí, significado.



O mesmo professor enfatizou que a participação dos professores enquanto aprendentes foi crucial para que os alunos também assumissem esta posição. Como havia, na turma, alunos com boa memória auditiva e ouvido apurado, houve ocasiões em que os alunos auxiliaram professores no aperfeiçoamento do canto que estava sendo trabalhado. Além disso, os professores favoreceram a mudança de atitudes de alguns alunos, que buscaram nos professores o espelhamento positivo.

Na data desta reunião faltavam vinte dias para a realização da Amostra de Trabalhos das turmas, que ocorreria num sábado, das dez à quatorze horas, para facilitar a participação de toda a comunidade. Houve sugestão de que fossem feitos cartazes, com as letras das músicas que seriam apresentadas, a fim de que durante a apresentação do coral o público pudesse participar, além de servir de amostra das produções escritas e artístico – visuais dos alunos da Bp.

No seguimento da reunião, os professores falaram sobre suas preocupações com o aluno Re., que veio de outra escola municipal. Na Bp ainda não havia manifestado atitudes agressivas, o que chamava atenção, pois estava sendo hostilizado por alguns colegas da turma estavam sendo desrespeitosos com ele. O Re. era o aluno que tinha a cor de pele mais negra no grupo e havia colegas que estavam lhe dirigindo insultos por causa da sua cor de pele. Chamava a atenção dos professores o fato de ter vários alunos da raça negra na turma, mas eles não se reconheciam como negros.

A impressão era que alguns ainda não tinham se defrontado com sua negritude e a partir da percepção da intensidade da cor de pele do colega novo entraram em contato interno com suas questões de pertencimento ou não à raça negra. Provavelmente estariam utilizando um mecanismo de defesa ao agredir verbalmente o colega Re., que não estava se defendendo. Ele apenas ficava olhando para os colegas, sem esboçar reação.

Lembramos que a boneca de pano *Florinha* também tinha a pele de cor negra, mas alunos em nenhum momento os alunos lhe atribuíram esta característica. Surgiu a idéia de trabalhar suas origens étnicas, relacionando a cor da pele à história familiar. A professora B. sugeriu realizar proposta onde a boneca resolvesse viajar pelo mundo para descobrir em que parte do planeta poderiam morar seus parentes.

Alguns professores colocaram que isso exigiria bom tempo de trabalho e devido estarmos já nos encaminhando para a parte final do semestre, ficaria apertado realizar este projeto. Por outro lado, considerou-se delicado trabalhar este tema neste momento da Bp. Os

alunos ainda não estavam bem fortalecidos em sua auto-estima e, além disso, grande parte dos alunos da turma não convivia com sua família, residindo em abrigos da Fundação de Atendimento Sócio Educativo.

Em razão disso, optamos por outra estratégia. A professora T. que pertence à raça negra e conhece bem a história dos negros no Brasil dispôs-se a trabalhar com a Bp sobre a África no mundo, enfatizando a participação da raça negra na construção do Brasil e como os alunos percebiam a participação atual dos negros na cultura brasileira.

Alguns professores opinaram que a boneca *Florinha* já estava perdendo o impacto no cotidiano educativo. Os alunos quase não lhe transferiam mais sentimentos ou ações. Assim, ela poderia viajar para a África, a fim de procurar seus parentes do mundo dos bonecos e despedir-se dos alunos da Bp através de uma carta que seria escrita por um professor e entregue para os alunos. Eles poderiam escrever respostas para ela. Este material também faria parte da Amostra de Trabalhos, organizado pela escola.

No final da reunião os professores reafirmaram a importância de continuar investigando o momento de aprendizagem de cada aluno, a fim de propor trabalho de avanço individual, bem como garantir espaço para o aluno falar de seus problemas. Este cuidado seria necessário, pois caso o foco do trabalho pedagógico fosse apenas o desenvolvimento das produções coletivas para os eventos poderia haver prejuízo na aprendizagem daqueles alunos que ainda demandavam apoio mais próximo do professor.

De acordo com os professores, os alunos estavam auxiliando os colegas, quando um deles falava sobre algo que estava lhe afligindo. Isso também favorecia a ampliação da consciência interna de cada um a respeito das dificuldades que enfrentavam e o vislumbre de possibilidades para solucioná-las.

## 5.10- DESENVOLVIMENTO E ENSINO NA FASE ESCOLAR

### I

Em novo seminário de formação, retomamos a questão do desenvolvimento psíquico, a partir das idéias de Elkonin (1987a), que constavam em texto entregue pela pesquisadora no final do encontro anterior. Conforme combinado, foi solicitado que os participantes expusessem suas dúvidas ou considerações sobre o tema. A maior parte dos

professores considerou difícil compreender partes do texto, pois fazia referências a outros autores, como Leontiev, que ainda não havíamos estudado.

Uma das professoras presentes falou que seria melhor que a pesquisadora apresentasse uma síntese. Durante o trabalho possivelmente seria mais fácil formular perguntas. Os demais professores concordaram com esta solicitação. A pesquisadora escolheu o parágrafo abaixo, contido no texto entregue na reunião anterior, para dar início à discussão do tema.

Segundo Elkonin (1987a), há períodos em que predominam os objetivos, os motivos e as normas das relações entre as pessoas e, sobre esta base, o desenvolvimento da esfera motivacional e das necessidades (fases da comunicação emocional direta do bebê, jogo de papéis no pré escolar e comunicação íntima pessoal no início da adolescência ).

Por outro lado, há períodos em que há predomínio dos procedimentos socialmente elaborados de ação com os objetos, e sobre esta base a formação das forças intelectuais cognitivas das crianças, suas possibilidades operacionais técnicas (atividade objetual manipulatória, atividade de estudo e atividade profissional de estudo - observa que cada uma destas sucede àquelas já apontadas

A partir dos cartazes, os professores foram convidados a mapear seus alunos, apontando a fase e a etapa em que os mesmos se encontravam, a partir da atividade principal a que se dedicavam espontaneamente, chamada por Elkonin como rectora.

De acordo com os professores da turma do primeiro ano do primeiro ciclo, muitos alunos ainda encontravam-se interessados em brincadeiras ligadas à dramatização de papéis sociais (jogo de papéis). Quase a maioria destes alunos aceitava realizar atividades ligadas ao estudo, mas não eram estas as atividades de sua preferência. Alguns alunos desta turma já haviam superado a fase do jogo de papéis, preferindo as atividades de estudo.

Na turma do segundo ano de primeiro ciclo a maior parte dos alunos dedicava seu empenho nas atividades de estudo, mas havia ainda alunos que preferia brincar vivenciando papéis de adultos. Na turma do terceiro ano do primeiro ciclo, as crianças dedicavam-se a estudar e a jogos mais estruturados, que não guardavam estreita relação com o jogo de papéis, embora em alguns momentos ainda houvesse presença de características desta modalidade de atividade.

Nas turmas regulares do segundo ciclo os alunos estavam na fase das atividades de estudo, encaminhando-se para a crise adolescente. Já no terceiro ciclo, os alunos ou estavam na crise que marca o início da adolescência ou na etapa da comunicação estreita com os companheiros. Alguns já estavam pensando o que fariam no futuro, encaminhando-se para a próxima etapa, que coincidia com o término da escolaridade no ensino fundamental.

Estrategicamente, a pesquisadora deixou para o final o relato dos professores da turma Bp. Segundo eles, havia alunos que, às vezes, ainda brincavam de mamãe/filhas ou de professora/alunos, outros dedicavam-se ao estudo e aos jogos estruturados, outros estavam iniciando a passagem para a adolescência e havia alguns que já estavam atravessando esta fase. Observaram que a idade dos alunos não era determinante da etapa no desenvolvimento e as características dos alunos considerados portadores de necessidades especiais contavam na maior duração de cada fase.

Em seguida, os professores refletiram sobre as dificuldades para contornar as birras e as manifestações de rebeldia de alguns alunos frente às regras de convivência, tanto no início da escolarização como no início da adolescência. No primeiro caso os alunos estão mais centrados em seu ponto de vista e no segundo caso o foco da comunicação é o outro adolescente e não o adulto presente. Isso complica o trabalho do professor.

Aproveitando este momento, a pesquisadora apontou o seguinte parágrafo do texto, que trazia um componente importante para pensar sobre esta questão.

Já nos anos trinta, L. Vygotski assinalou a necessidade de examinar o desenvolvimento dos afetos e do intelecto em unidade dinâmica. Mas até agora o desenvolvimento das forças cognitivas da criança e o da esfera afetiva e das necessidades são examinadas como processos que têm suas linhas independentes, que não se interseccionam mutuamente. Na teoria e na prática pedagógica isto se manifesta na separação da educação com respeito ao ensino e do ensino com respeito à educação. (ELKONIN,1987a, p.109)

Refletimos sobre a significação da proposta de compreender em unidade dinâmica a parte afetiva e a cognitiva. Ambas desenvolvem-se e sofrem transformação, durante dada etapa do desenvolvimento. Os professores presentes concordaram que o trabalho do professor deve estar voltado para toda a personalidade do aluno e não só para o ensino de conhecimentos ditos escolares, mas às vezes ainda era dada ênfase demasiada para os últimos.

A supervisora da escola aproveitou esta fala para inserir o desafio que os participantes do seminário enfrentariam, conforme combinado no encontro anterior. Ela

trouxe lâminas contendo citações de autores que falavam da metodologia de trabalho pedagógico através de projetos e apresentou aos professores.

Nas discussões vimos que as idéias daqueles contemplavam a necessidade de vincular ensino e educação, além de oportunizar propostas para que os alunos se coloquem objetivos e empenhem-se em sua realização e avaliação de suas produções e ações, além desta servir para a definição conjunta dos próximos passos.

Esta seria fundamental, especialmente nas fases em que a maior parte dos alunos se encontra: eles não se interessam mais pelo jogo de papéis e ainda não podem desenvolver atividades do mundo adulto com autonomia, mas podem aprender a realizar muitas atividades, com o auxílio dos adultos.

A supervisora convidou os professores da Bp a relatarem brevemente a forma que estão desenvolvendo os projetos de trabalho. Eles colocaram brevemente o que foi solicitado, especialmente em relação à *Florinha* e ao Coral da Felicidade.

Em seguida, os profissionais da escola lembraram um dos projetos que havia ocorrido no ano anterior, que foi muito significativo para os alunos que participaram. Além de registrar a síntese de cada etapa do projeto a supervisora propôs que o grupo analisasse os motivos que contribuíram para a intensa participação e aprendizagens dos alunos.

Sintetizamos nosso encontro refletindo o seguinte:

Educar uma pessoa em desenvolvimento é uma arte, que envolve a necessidade de olhar para cada aluno, captando várias informações a partir de suas ações, reações e produções. Através do resultado deste processo *escolhemos as tintas para nossos pincéis.*

## 5.11- FELICIDADE, MEDO E ALEGRIAS NO VIVER

### I

Na semana seguinte a pesquisadora realizou nova observação na turma Bp. Os alunos estavam com as professoras de música e inglês, assistindo ao filme " *O estranho mundo de Jack*", na sala de vídeo. Além da turma Bp, havia mais duas turmas do segundo ciclo participando da atividade.

Os alunos estavam interessados no filme. A professora Rm., de inglês, falava com os alunos durante o filme pedindo que prestassem atenção a determinadas situações que apareciam no filme. Mostrava aos alunos que era necessário compreender a mensagem e os significados que a história estava abordando e não somente seus aspectos gerais. O objetivo era compreender as mensagens que a história trazia, a fim de aprender lições para a vida.

No filme *Jack* era um personagem que vivia numa cidade triste. Ele se empenhava na busca da felicidade. Fazia várias incursões a outras cidades, solicitando informações aos moradores daquelas. Na volta, tentava explicar para seus conterrâneos o que havia aprendido. Eles não se interessavam. Na tentativa de sensibilizar os demais, buscou apoio do cientista da cidade. Usou seu laboratório. Estudando sobre o método científico, levantou e testou hipóteses, fazendo cálculos e poções. Tentava encontrar uma forma de encontrar / produzir felicidade.

Após esta parte a professora fez uma pausa no filme e propôs oralmente algumas questões sobre a história. Para finalizar a atividade, solicitou aos alunos que fizessem um desenho representando o que consideraram mais importante, no filme. Os trabalhos produzidos seriam expostos em painel, na Amostra Cultural da Escola. Os alunos começam a realizar seus trabalhos. A professora falou que na próxima aula de inglês continuariam sua produção, lembrando que sempre havia uns retoques, alguns detalhes que podiam deixar o trabalho mais completo.

## II

Em seguida, os alunos foram dispensados e houve reunião dos professores que trabalham na Bp, além da pesquisadora e profissionais da equipe diretiva na escola. O objetivo deste encontro ligava-se à definição do que seria mostrado pela Bp na Mostra da Escola, que ocorreria em dez dias.

Inicialmente, pensamos a respeito do coral. Os alunos já haviam escolhido o nome: Coral da Felicidade. Ficou combinada confecção de cartazes: sobre o significado de felicidade elaborado pelos alunos e a respeito da composição do coral, que contemplava alunos e professores cantando e aprendendo juntos. O professor L. daria início às apresentações, contando a história do coral. Os cantos seriam definidos com a participação dos alunos, dentre os que estavam sendo ensaiados. Tentariam incluir movimentos de expressão corporal, durante as músicas cantadas. O tempo previsto para esta atividade era vinte minutos.

A professora Mi., de teatro, tentaria organizar cenas de teatro com os alunos da Bp, a partir das improvisações que os alunos estavam realizando nas aulas semanais. O aluno E. adorava criar e organizar histórias e dirigir os colegas, nos ensaios. Gostava de chamar outras pessoas para participar. A dúvida era se os demais alunos ficariam inseguros em apresentar algo que estavam vivenciando como forma de lazer, sem compromisso. Caso aceitassem o desafio, a professora julgou que seriam necessários quinze minutos para este trabalho.

A professora T. realizou trabalho com a turma a respeito da raça negra. Surgiu a idéia da personagem *Florinha* embarcar para a África, em busca de seus parentes. Os alunos querem que ela esteja presente nas apresentações e seja um testemunho de suas produções neste ano. Os professores concordaram com esta solicitação e consideraram que neste poderia se despedir dos alunos. Foi refletido que a saída de cena da boneca deveria ser formalizada. A idéia escolhida foi a elaboração de uma carta, escrita por um dos profissionais que atuam na Bp, que seria endereçada uma carta à turma, como fechamento da participação da *Florinha* na turma.

A escolha do local para a apresentação da Bp recaiu sobre a sala de música, que era maior do que a sala de aula e havia espaço para um público maior. Esta era uma das salas melhores e mais disputadas da escola. Ao saber que as apresentações da turma ocorreriam neste espaço os alunos sentiriam que estavam sendo valorizados. Com isso esperava-se a ampliação e fortalecimento de sua auto-estima. Ficou definido, também, que seriam levadas para a sala de música as produções dos alunos que estavam na sala de aula.

Os professores afirmaram que na turma ocorreram intensas mudanças, no decorrer deste semestre. Muitos alunos eram apáticos, impulsivos, não acreditavam em suas capacidades e potencialidades. Agora manifestavam alegria em criar e usufruir o produto de seu trabalho. Ainda havia, porém, necessidade de aprofundar o trabalho de formalização da escrita. Era importante aproveitar todos os espaços pedagógicos para o ensino e aprendizagem desta competência.

### III

Há dois dias da Mostra de Trabalhos da escola, a pesquisadora visitou novamente a turma Bp, quando esta se encontrava no salão de música, realizando ensaio do coral. Os alunos estavam inquietos, agitados, resistentes, não conseguindo se concentrar. A aluna Me. não conseguiu ficar no grupo, saiu batendo a porta. Os professores não se preocuparam, pois

havia sido combinado que ela deveria ir à secretaria da escola, caso não quisesse ficar no ensaio. O aluno Max., o E. e a Da. demonstravam contrariedade, pois no sábado teriam uma programação na instituição em que residiam e julgavam que não poderiam comparecer à apresentação do Coral da Bp. Provavelmente iriam visitar a COPELUL permanecendo lá o dia todo.

Os alunos também relataram seu incômodo pelo fato da professora B. não estar comparecendo à escola. Sabiam que estava de licença, mas sentiam muito a falta dela. Alguns disseram que não valia a pena continuar o projeto da apresentação. Os professores retomaram com os alunos e lançaram a idéia de fazer-lhe uma homenagem. No dia seguinte, véspera da apresentação, podiam escrever uma carta coletiva para ela, colocando-a em cartaz, que seria afixado no salão da apresentação. Um aluno poderia ler o texto, como abertura do evento, dizendo também que os alunos dedicavam o trabalho à professora ausente. Os alunos aceitaram a proposta e se animaram um pouco.

Porém, a agitação durante o ensaio persistiu e, no seu término, os professores estavam esgotados e preocupados, considerando que os alunos poderiam estar assustados com a responsabilidade da apresentação. Por outro lado, cancelar seria muito ruim, pois equivaleria a assinar um atestado de que a Bp não estava pronta para assumir e cumprir responsabilidades. Os professores então estabeleceram um pacto: custasse o que fosse necessário, sairia o espetáculo. Ocupariam todo o tempo até o evento para escrever a carta e tranquilizar os alunos.

#### IV

Na saída do salão de música, a pesquisadora encontrou as alunas Js. e Fa. Conversando com as duas, perguntou o que estavam sentindo, pois não compreendia o motivo dos problemas ocorridos durante o ensaio. Estas alunas normalmente cantavam muito bem e auxiliavam os colegas com menos concentração e entonação. A resposta das duas, após se entreolharem veio em *borbotões*: "Nós somos *burros*, não sabemos fazer nada direito, vai ficar uma droga. Não adianta continuar."

Os argumentos da pesquisadora enfatizaram os progressos que os alunos da turma vinham alcançando. Haviam aprendido bastante e produzido várias obras importantes. Lembrou-lhes que haviam feito a *Florinha* e ensinado a turma dos pequenos a fazer o boneco do *Peter Pan*. Com tudo isso, já demonstraram sua inteligência e capacidade.



Ouvindo isso, uma das alunas perguntou: "Então porque é que não demoro tanto a aprender a ler e escrever e não sei fazer contas como os outros alunos?" A pesquisadora respondeu que ela já havia aprendido coisas importantes, que antes não sabia. Com paciência e esforço conseguiria aprender tudo o que desejasse, mas era preciso que acreditasse em suas capacidades e possibilidades, como os professores já acreditavam. Eles apostavam no sucesso dos alunos da Bp e estariam juntos, na apresentação, pois o Coral era de toda a Bp.

A outra aluna ouvindo isso afirmou: "*Não adianta, vai ser uma porcaria.*" Neste momento, já havia outras alunas em volta, escutando a conversa. Uma delas afirmou que era quase certo: na apresentação fariam um papelão. A pesquisadora discordou desta opinião, apostando que seria um sucesso. A turma Bp faria uma apresentação brilhante. As alunas, então, se entreolharam e uma delas desabafou, dizendo que na verdade os alunos estavam com medo.

A partir desta afirmação, houve uma conversa sobre este sentimento, que era comum a todos os seres humanos, inclusive às pessoas famosas. Mas depois, quando se enfrentava o medo, o sentimento de alegria era muito grande, porque a pessoa foi forte e venceu o medo. Uma das alunas diz: "Está bem, vamos tentar, mas vai ser um mico só." As outras deram sonoras gargalhadas e despediram-se da pesquisadora, fazendo trejeitos engraçados.

## V

Na seqüência deste dia de trabalho ocorreu reunião da equipe de profissionais da Bp. Havia preocupação, no semblante de cada professor, em relação às atitudes que denotavam insegurança dos alunos, provavelmente decorrentes da proximidade da apresentação que ocorreria no final de semana, bem como pelo fato da professora B. estar em licença devido à perda de um familiar. Além disso, as apresentações de teatro foram canceladas devido à licença de saúde da professora Mi., responsável por esta parte.

O professor L., de música, afirmou que as atitudes dos alunos eram por insegurança, que estava gerando medo. Sua auto-estima talvez não suportasse mais um fracasso. Ainda estava presente, no mundo interno dos alunos, a idéia de que eram incapazes. Alguns escutavam seus familiares colocarem que "*eram burros e não faziam nada certo*". A pesquisadora relatou a conversa que tivera com algumas alunas, no pátio. Realmente, o professor L. estava correto em seu diagnóstico: o medo e a baixa estima minavam a autoconfiança dos alunos.

A equipe de profissionais firmou, novamente, um compromisso: a apresentação aconteceria, independente de qualquer fato que por ventura ocorresse. Isso fortaleceria o sentimento de competência dos alunos e serviriam como testemunho de que as dificuldades podem ser vencidas, com garra e coragem.

No dia seguinte, a estagiária P. e o professor L. e os alunos organizariam a sala de música. Também seria escrita uma carta coletiva, para a professora B., que ficaria exposta e contaria com a assinatura de todos. Seria uma forma deles sentirem a presença da professora e a homenageariam, desejando seu pronto retorno.

Além disso, seria importante reforçar, durante a organização da exposição, que toda a equipe da Bp estaria representada, independente de que algumas pessoas não pudessem estar presentes no dia do evento. Os trabalhos de todos estariam na amostra, bem como as produções em pequeno grupo e as coletivas.

## VI

Chegou o dia tão esperado, quando ocorreria a apresentação da turma Bp, na mostra de trabalhos da escola para a comunidade. Conforme combinado, a Bp organizou suas produção no salão de música. Enfeitaram os vidros da janela com papel celofane colorido. O ambiente ficou diferente, com iluminação especial. O sol atravessava o papel e lançava raios multicoloridos no ambiente.

Os trabalhos foram organizados em varais e na parede. A *Florinha* estava sentada num canto da sala, com seu guarda-roupa exposto e cenários, que foram feitos para serem ambientes de sua casa, além de maquetes e desenhos em painéis. Tudo havia sido produzido pelos alunos, com apoio dos professores.

Na porta, um cartaz dava boas vindas aos visitantes, com as assinaturas dos alunos da Bp. A carta para a professora B. também estava junto à entrada do salão. As produções relativas ao filme sobre *o estranho mundo de Jack* estavam ótimos, retratando a sensibilidade e o empenho dos alunos em representar o que gostaram/sentiram em relação ao conteúdo do filme.

Na medida que os visitantes chegavam eram acolhidos pelos alunos, sendo que estes mostravam suas produções e respondiam às perguntas daqueles. Em seguida, o professor L. pediu a atenção do público e contou um pouco sobre o coral da Felicidade, especialmente sobre sua composição diferenciada. Dele participavam todos os professores e

alunos da Bp, além da pesquisadora. Profissionais do SOP e da direção da escola também participavam, sempre que era possível.

O nome deste coral havia sido escolhido pelos alunos, sendo que levaram mais de dois meses para chegar a esta definição. Esta ocorreu após ter sido realizado um trabalho intenso com várias hipóteses de nomes sugeridos pelos alunos. Buscou-se mapear seus significados, tanto no dicionário como na relação que os alunos estabeleciam entre cada nome e sua vida.

As mães do aluno Re. da Js. estavam presentes e foram convidadas a participar do coral, ao lado de seus filhos. A Js. estava com sorriso radiante, demonstrando que o medo dera lugar à intensa alegria. O aluno And. solicitou ao professor L. permissão para auxiliá-lo na parte instrumental do evento e cumpriu todos os combinados. Foram cantadas as músicas combinadas no ensaio, além da parte corporal, que complementou o espetáculo.

Após, o professor L. falou do seu orgulho em reger este coral e sua felicidade pelo fato de todos terem acreditado e lutado para que este momento se tornasse possível. A pedido do público, seria cantada novamente uma das músicas. No final os visitantes poderiam visitar um painel específico, onde havia cartazes que indicavam o que significava a palavra felicidade, para cada aluno. Os visitantes foram convidados a deixar sua versão sobre o tema.

O professor afirmou, também, que a fé e o trabalho eram molas que moviam nossos sonhos em direção à realidade. Para encerrar, os alunos haviam selecionado a música "*Era uma casa*", para que o público cantasse junto, num convite para que todos tivessem coragem de brincar com seus sonhos e descobrissem formas de torná-los realidade.

O público aceitou o desafio. Foram distribuídas cópias da letra e todos cantaram juntos. Houve chuva de aplausos. Os visitantes abraçaram os alunos e professores, agradecendo a apresentação. Certamente neste momento os alunos estavam sentindo-se inteligentes e capazes de realizar coisas boas. Os professores também estavam emocionados, alguns com lágrimas nos olhos, que não se importavam de mostrar. Eram de felicidade, por ver os alunos vivenciando afirmação de suas capacidades e possibilidades. O trabalho de todos, árduo, teve retorno além da expectativa.

Foram momentos mágicos, onde a energia ficou suspensa, havia emoção e leveza naquele salão, com trabalhos balançando na luz colorida, pessoas se abraçando, risos abertos. Estes momentos, tão breves e plenos de significação, deveriam ser guardados na memória e

serem lembrados em cada ocasião onde fosse necessário acreditar no sonho e ter coragem para concretizá-los.

O alunos que não puderam comparecer ao evento seriam informados, pelos colegas e professores, sobre o sucesso das apresentações. Houve filmagem e seria enriquecedor assistir à fita que foi gravada, buscando avaliar cada parte do processo, buscando pistas que apontem novos caminhos no fazer pedagógico.

## 5.12- ENSINANDO NA ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL

### I

Conforme cronograma, na semana seguinte ocorreu encontro de formação, congregando os profissionais da escola e a pesquisadora. No início foi retomada a síntese do seminário anterior, em que o trabalho educativo foi equiparado a uma arte, que envolvia a necessidade de conhecer cada aluno, captando informações a partir de suas ações, reações e produções. A pergunta lançada ao grupo foi a seguinte: Os participantes encontravam relação entre a consideração acima e um conceito importante apontado por Vygotski, em relação ao ensino e desenvolvimento?

Alguns professores manifestaram-se, trazendo informações sobre a zona de desenvolvimento proximal e a relação apontada pelo autor entre ensino e desenvolvimento. Ele defendeu a idéia de que o primeiro traciona e promove o segundo. Outros professores falaram que já haviam estudado sobre o tema, mas, no cotidiano, era difícil utilizar *o que estava nos livros*. Houve, também, professores que desconheciam o significado de zona de desenvolvimento proximal.

A pesquisadora considerou oportuno relembrar o que já havíamos estudado sobre desenvolvimento. Rapidamente, foram retomados as características apresentadas pela pessoa que estivesse em processo de passagem de uma fase de desenvolvimento para outra. De acordo com Elkonin, haveria mudança do tipo de *atividade rectora* (aquela a que a pessoa dedica-se preferencialmente) e nos interesses, bem como nas relações da criança com o mundo social.

Refletimos um pouco sobre o enunciado acima. Como exemplo, a pesquisadora afirmou a diferença que ela e os demais professores estavam percebendo no aluno E., da turma Bp. No início da pesquisa, brincava com as crianças pequenas, divertindo-se e

colocando-se como par dos demais participantes. Agora, podia-se observar o mesmo aluno, brincando no mesmo espaço e com as mesmas crianças. Porém, agora ocupava-se em organizar as brincadeiras e buscava resolver conflitos entre as crianças menores. Assim, ocupava um lugar de monitor, evidenciando que houve transformações nas relações deste aluno com o mundo social.

Desta forma, apesar de aparentemente nada haver mudado, houve passagem de fase no desenvolvimento. Por isso, definir a fase de desenvolvimento parece simples, mas na verdade constitui um processo complexo e delicado, que exige dos professores intensa observação, tanto das atividades que a criança dedica-se, espontaneamente, como nos interesses que as motivam e nas relações sociais que estabelecem.

Considerando que, na ótica Vygotski, o processo evolutivo é tracionado pelo processo de aprendizagem e qualquer pedagogia que não respeite esse fato seria estéril, torna-se evidente que a ação educativa deve se adiantar, para promover avanços em concepções e competências, criando processos que conduzem ao desenvolvimento.

Nesta linha de raciocínio, não seria significativo ao aluno o trabalho educativo caso estivesse voltado para aquilo que ele já domina. Segundo o autor, quando alguém consegue resolver, de forma autônoma, um problema estamos diante de uma situação onde os conhecimentos necessários já estão consolidados, nas zonas de desenvolvimento real (ZDR): estas abarcam as competências autônomas do indivíduo sendo que, neste caso, as ações pedagógicas já atingiram seus objetivos.

Por outro lado, quando há necessidade de apoio para resolver um problema, estamos frente a uma situação que envolve a zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Nesta, há necessidade de ação pedagógica para a superação das dificuldades. O desenvolvimento de qualquer capacidade individual oscila entre a regulação social e auto-regulação. Todas as pessoas necessitam apoio para avançarem em suas competências.

Em seguida, a pesquisadora entregou texto sobre a ZDP e o ensino direcionado ao desenvolvimento solicitando que os participantes, em pequenos grupos, lessem o material, destacando os pontos que julgavam importante discutir coletivamente.

O primeiro ponto destacado foi o referente ao trabalho pedagógico organizado a partir de problemas a resolver, onde o aluno colocava em jogo tudo o que sabia e buscava descobrir mais, a fim de encontrar possíveis soluções, resultando na ampliação do

desenvolvimento intelectual/afetivo, desencadeando processos cognitivos e de construção de significados, que não seriam possíveis sem a instrução.

Na discussão que seguiu-se, os professores da Bp manifestaram-se, relatando os processos que estavam sendo desenvolvidos no grupo, apontando que cada situação proposta constituía-se de problemas, que precisavam ser resolvidos. A fim de obter o sucesso esperado, eram estabelecidas redes de apoio, onde nem sempre eram os professores os que davam suporte a quem precisasse. Os alunos também desenvolviam esta função.

Era comum haver formas de apoio solidárias entre os colegas, na turma. Isso auxiliava a todos, em vários aspectos. Os objetivos do trabalho educativo não estavam ligados apenas à aquisição dos conhecimentos ditos escolares, mas também ao desenvolvimento da afetividade, das funções cognitivas superiores e do caráter de cada aluno.

Dando seguimento, outro grupo de professores solicitou informações à pesquisadora a respeito da diferença entre conceitos cotidianos e científicos, pois era difícil compreender a lógica proposta por Hedegaard (1996). Segundo ela, os problemas apresentados na ação educativa deveriam partir dos conceitos científicos. Segundo os professores, normalmente estudava-se que era necessário partir-se dos objetos concretos, depois passar para os conceitos cotidianos e, apenas numa terceira fase, incluir relações entre conceitos nas problematizações propostas aos alunos.

A pesquisadora falou aos professores que na verdade eles já tinham um bom conhecimento da diferença entre os dois tipos de conceitos. Lembrou a importância do papel do ensino, apontado por Vygotski, bem como à necessidade de propor situações que levassem os alunos a buscar informações que ainda não haviam incluído em suas zonas de desenvolvimento.

Assim, poderíamos imaginar que um professor quisesse trabalhar, com seus alunos, o conceito vida (um conceito científico). A partir dele, os alunos pensariam nos seres vivos que conhecem (conceitos cotidianos), em seguida poderiam mapear as características comuns e diferentes entre eles, enfocando outros conceitos científicos, pois envolvem relações entre conceitos.

Provavelmente, os alunos avançariam em seu desenvolvimento intelectual a partir de problemas que partissem de conceitos científicos. Por outro lado, esta seria uma parte da equação. Na outra ponta estariam os conceitos cotidianos, já dominados pelos alunos. Em

contrapartida, os conceitos científicos não se desenvolveriam sem ação pedagógica. Nesta lógica, o planejamento do professor deveria transitar dos aspectos gerais para os concretos.

Em seguida, refletimos sobre o último parágrafo do texto, que se referia à aprendizagem, na perspectiva de Hedeggaard (1996). Segundo ela, as atividades de aprendizagem, podem ser caracterizadas como investigações guiadas. Pelo trabalho com as relações conceituais centrais e com os procedimentos que envolvem as situações de aprendizagem, os alunos desenvolvem os conceitos científicos dos objetos e os incorporam como elementos ativos, usando-os nas problematizações futuras.

Mediante um problema proposto, *as atividades* dos alunos, na ótica da autora, inicialmente deveriam estar voltadas para a exploração concreta e pesquisas; no próximo passo os alunos deveriam ser capazes de simbolizar as relações que perceberam por intermédio das atividades já realizadas e, no final, os alunos deveriam ser capazes de formular as relações que perceberam.

Em seguida, a supervisora da escola manifestou sua concordância com as afirmações da autora e solicitou que os professores organizassem grupos, de acordo com o ciclo que trabalhavam, a fim de relacionar o trabalho que estava sendo desenvolvido nas turmas e as considerações trazidas pela autora e pela pesquisadora. Lembrou do estudo que havíamos feito, a respeito da metodologia de trabalho pedagógico a partir de projetos. Desafiou, então, os professores a estabelecerem comparações sobre o trabalho com projetos e o tema de estudo de hoje.

Alguns professores manifestaram-se, concordando com a supervisora. Por outro lado, consideraram que para desenvolver um bom projeto com um conceito amplo, levaria um bom tempo de trabalho. Tendo em vista que já nos aproximávamos do final do ano letivo, esta discussão teria maior relevância no início do próximo ano.

Outros professores concordaram com esta proposta e engrossaram o coro dos que desejavam voltar à discussão do tema no início do próximo ano letivo. Após breve discussão, ficou definido que seria aproveitado o tempo ainda disponível para os seminários, durante o ano de 2002, para o estudo do papel do jogo no processo de ensino e aprendizagem e as características do e os desafios no cotidiano, especialmente em relação à aprendizagem dos alunos considerados portadores de necessidades educacionais especiais.

Assim, aproveitamos o tempo ainda restante para continuar pensando nas relações entre o conceito de ZDP e o trabalho educativo. Foram abordados os seguintes tópicos:

- ✓ Todas as pessoas são aprendentes e possuem necessidade de apoio, para avançarem em suas ZDPs.
- ✓ O desenvolvimento de qualquer capacidade passa por várias fases: desempenho assistido, auto - regulação, autonomia (fossilização ) e novas demandas de apoio, por novas situações.
- ✓ As atividades realizadas mediante instrução baseada em problemas a resolver criam e alargam espaços das ZDPs.
- ✓ Problematizações adequadas levam o educando a refletir e colocar em jogo tudo o que sabe, ampliando o desenvolvimento afetivo e cognitivo.
- ✓ O educador deve buscar nas ações, reações e produções dos educandos pistas, para adequar as problematizações às necessidades / potencialidades de cada um, potencializando aprendizagens para todos.

Antes de concluir o seminário afirmamos, coletivamente, a necessidade de adequar as propostas de ensino às zonas de desenvolvimento proximal dos alunos. Como síntese, destacamos:

Propor situações que os alunos já saibam resolver é perder tempo e causa desinteresse. Por outro lado, se os problemas forem muito difíceis, o efeito será o mesmo. O segredo é adequar a proposta de forma que os alunos consigam perceber partes do problema e, com o apoio necessário, possam chegar a soluções e/ou novos pontos de vista.

### 5.13 - ENSAIANDO VÔOS

#### I

Em reunião da equipe de profissionais que compõem o coletivo da turma Bp, os professores afirmaram que os alunos sentiram-se realizados com a participação na Amostra Cultural. A professora B. retornou à escola e relatou ter ficado emocionada com o carinho que



os alunos lhe dedicaram. Isso reafirmou sua confiança na força dos vínculos afetivos nos processos de ensino e aprendizagem.

Segundo a professora, os alunos tiveram facilidade em elaborar o texto e solicitaram a oportunidade de dramatizá-la. Professores perceberam avanços em suas habilidades de unir pensamento e linguagem, mas resistiam à manutenção de um roteiro combinado.

Ainda demonstravam atitude egocêntrica de incluir/excluir dados e ou personagens, de acordo com as idéias que iam surgindo. Seria necessário que amadurecessem um pouco, respeitando o texto escolhido, suportando o fato de que só poderia ser modificado após discussão e decisão coletiva e não pelo desejo de cada um.

Esta mudança de atitude levaria a um novo patamar de organização do pensamento, da linguagem e dos afetos. Por outro lado, professores argumentaram que os alunos estavam fascinados com a descoberta de sua capacidade criativa e experimentavam várias formas de desempenho, o que estava sendo muito positivo. Poderiam ser organizados momentos de experimentação e, após, momentos de relatório e sistematização das escolhas do grupo.

Quanto à questão étnica, os alunos estavam conseguindo falar com maior tranquilidade sobre sua origem. Houve um episódio em que um aluno chamou o Re. de "negão"; e outro colega disse: "Olha, eu sou negra, o fulano também, e tem outros aqui dentro que também são, então é bom parar com isso aqui dentro." A partir deste episódio os professores julgaram que esta questão não precisava mais ser trabalhada, pois os próprios alunos demonstraram maturidade em lidar com esta questão.

A orientadora Su. considerou muito significativa a presença da mãe do aluno Re. no dia da Amostra Cultural. Visitou todos os espaços e cantou no coral, junto com o filho. Ele demonstrou muita satisfação com este fato e, a partir deste dia, fortaleceu sua auto-estima. Seria necessário observar mais um pouco, para ver se ele próprio resolveria os problemas, sem precisar de auxílio dos colegas para manifestar-se contra o preconceito.

A pesquisadora lembrou aos profissionais o acerto desta afirmação da orientadora, pois vimos no último encontro de formação que a zona de desenvolvimento proximal era dinâmica e somente saberíamos se haveria necessidade de apoio quando um novo problema

surgisse. No caso do aluno Re., ele certamente enfrentaria novas situações ligadas à cor de sua pele.

Tendo em vista que ele não se manifestou ao escutar a ofensa, deveríamos ficar atentos para ver como reagiria no futuro em relação ao problema. Caso conseguisse lidar bem com ele, poderíamos considerar que esta etapa já estaria superada. Do contrário, novas formas de apoio deveriam ser buscadas, a fim de dar suporte ao aluno ofendido e aos que causaram a agressão, tendo em vista que as relações respeitadas seriam a base para a convivência cidadã.

A professora C., de educação física, apontou que o Re. se destacava nos jogos e propôs que ele ingressasse em atividades esportivas nas turmas mais adiantadas, onde poderia participar de times que realizavam disputas e desenvolviam outro nível de complexidade nas jogadas. O professor responsável por este trabalho esportivo já havia aceitado sua inclusão, restando a consulta ao aluno e aos profissionais da Bp. Estes aprovaram por unanimidade a proposta, desde que o aluno se manifestasse favorável a este desafio.

Em seguida, a professora B. trouxe para o grupo sua preocupação com o aluno E., que estava lhe colocando num lugar materno. Chamava-a de mãe e apesar das conversas que vinha tendo com o aluno não havia modificação da situação. Ela afirmou que estava sendo difícil lidar com isso, pois perdeu a mãe recentemente e ambos, agora, não tinham mãe. Os profissionais colocaram que apesar da dor que ambos enfrentavam, o melhor era colocar a verdade e ajuda-lo a aceitar que tinha ótimos amigos, que gostavam muito dele, mas ninguém poderia ocupar o lugar materno.

A orientadora Su. e a supervisora Ma. afirmaram encantamento com a mudança que perceberam no aluno E., pois no início do ano, brincava com as crianças pequenas, sem se importar com a diferença de idade e tamanho. Perceberam que ele realmente passou de fase. Mudou da personalidade infantilizada para a adolescente, já se dirigindo para o mundo adulto.

Preocupava-se com seu trabalho futuro. Durante o recreio ainda brincava com as crianças pequenas, mas assumindo o lugar de auxiliar dos monitores do turno da tarde, que eram adolescentes. Eles estudavam no terceiro ciclo, no turno oposto, e realizavam trabalho voluntário junto às crianças pequenas. Uma possibilidade para o próximo ano seria organizar sua participação nos encontros de formação para os monitores e promovê-lo a esta categoria. Os professores concordaram com a proposta e ficou combinado que esta seria implementada no início de 2003, caso o aluno aceitasse o desafio.

## II

Na semana seguinte, a pesquisadora visitou novamente a turma Bp. Os alunos estavam na sala de aula, com a professora B. e estagiária P., realizando trabalhos mais individualizados, de acordo com o momento de construção de lecto-escrita de cada um. Os alunos que já haviam acabado podiam escolher entre jogos de mesa ou auxiliar os colegas que ainda realizavam suas tarefas..

As alunas Fa. e Js. mostraram o caderno à pesquisadora, afirmando que já haviam concluído sua tarefa e iriam *brincar de professora*. Dramatizaram com o corpo e tom de voz diferenciado este momento lúdico. Uma postou-se ao lado do And. e o auxiliou na escrita de palavras, outra tentou ensinar o colega Jo. A professora, atenta às intervenções das duas alunas, ressaltou que para ajudar aos colegas não poderiam dizer a resposta dos trabalhos, mas ajudá-los a pensar, dando pistas para que eles encontrassem as soluções.

Foi interessante observar a cena, pois as duas assumiram o papel de professora e os colegas aceitaram as suas intervenções, perguntando-lhes como deveriam proceder em cada situação e incentivando-os a lembrar do que já haviam estudado e a prestar atenção no que as palavras *estavam querendo dizer*. Para os quatro alunos a situação tornou-se lúdica e o ensino-aprendizagem estava ocorrendo, de forma colaborativa e prazerosa.

Neste dia o Max. estava muito agitado. A professora falou várias vezes com ele, mas não havia mudança em seu comportamento. Os colegas já demonstravam chateação com o desrespeito de suas atitudes e ações. Aí, ocorreu o inusitado.

O aluno E. levantou-se, foi até o colega, olhou bem em seus olhos, falou com voz baixa e afetuosa. "Olha Max, gostamos de ti e não estamos entendendo porque tu está fazendo isso, te acalma e escuta a professora. Se você quiser, podemos conversar." O Max. ficou surpreso, assim como todas as pessoas que estavam na sala. O efeito desta atitude não deixou dúvidas. Ele voltou ao seu trabalho e não foi mais necessário chamar sua atenção neste dia.

Após todos os alunos concluírem o trabalho a professora propôs que mostrassem à pesquisadora a resposta da carta que *a Florinha enviou* para a turma Bp. O foi produzido coletivamente pelos alunos e a professora B. Relatava que a boneca havia encontrado seus parentes no lixo. Após ficar triste, resolveu consertá-los. Uma fada auxiliou e eles ganharam vida. A partir daí teve amigos, todos os participantes da Bp, e uma família.

A pesquisadora perguntou aos alunos o que eles julgaram mais importante, em relação à *Florinha*. A maior parte dos alunos respondeu que foi muito legal construir a boneca e cuidar dela. Pensavam que não iriam conseguir fazê-la. As professoras falavam, mas não parecia verdade que ela poderia ser feita pelos alunos e professores. Disseram, também, que não esperavam o convite, dos alunos pequenos da escola. Estes solicitaram que os alunos da Bp ensinassem como fazer o boneco do *Peter Pan*. Parecia complicado, mas depois que aprenderam, tornou-se fácil realizar a confecção de personagens, principalmente com a ajuda dos professores.

### III

Em seguida, todos se dirigiram à sala de música, para o ensaio do coral. Tendo em vista que a data da apresentação de final do ano se aproximava, foi destinado tempo maior para a preparação do espetáculo. Assim, o espaço de reunião da Bp ficou restrito, transitoriamente. Como desafio, o professor de música propôs que o grupo cantasse músicas diferentes, um pouco mais difíceis. Houve momentos em que todos estavam participando ativamente.

Um dos alunos reclamou que não iria cantar uma das músicas selecionadas, pois era muito infantil. Alguns colegas fizeram coro ao seu pedido, mas outro grupo colocou que era a música que mais gostavam. Ficou acordado que a música poderia ficar, pois haveria muitas crianças pequenas assistindo. Por outro lado, havia outras músicas que agradariam mais o público adolescente e adulto, além das músicas natalinas, que agradariam a todos. Desta forma, tanto quem estaria cantando, como os participantes da platéia ficariam satisfeitos.

No final do ensaio, uma aluna perguntou sobre a "*roupa de coral de verdade*" para a apresentação. Professoras relatam que já estava sendo confeccionada, na cor amarela, conforme os alunos haviam escolhido. Quando estivesse pronta, seria utilizada também durante o ensaio, para que já se acostumassem com ela.

Após a saída dos alunos, os professores comentaram que percebiam uma sensível ampliação no limite de tolerância dos alunos em viver situações mais difíceis, expandindo possibilidades de intervenção nas ZDPs. Segundo os educadores, há algum tempo, os alunos não suportavam viver situações que trouxessem dificuldade moderada para encontrar soluções ou considerar pontos de vista diferentes dos seus. Apenas aceitavam propostas que

conseguissem resolver com facilidade. Agora, demonstravam maior maturidade e desejo de superar desafios, embora ainda acontecessem alguns momentos difíceis na turma.

#### 5.14- VIVENDO E APRENDENDO A JOGAR

##### I

Um novo seminário de estudos iniciou-se. Seria o penúltimo do ano de 2002. Conforme combinado, aproveitaríamos o tempo restante para refletir sobre o ensino de crianças com problemas na área da aprendizagem e o papel do jogo, no ato educativo. O desafio inicial, para os professores que desejassem, seria relatar uma situação ligada à idéia de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que ocorreu durante seu trabalho.

Alguns professores manifestaram-se, trazendo para o grupo suas experiências e reflexões sobre o assunto. Segundo eles, embora não fizessem grandes modificações em seu planejamento, houve consideráveis mudanças em sua forma de observar os alunos e interagir com eles. Antes guiavam-se mais pelas produções e ações dos alunos, agora atentavam também para suas reações. Com isso, percebiam algumas formas de defesa dos alunos. Analisando o que as causou ficava mais fácil adequar o nível de desafio a cada aluno. Em vista disso, diminuía as situações de resistência às atividades e as atitudes de agressividade ou apatia.

Em seguida, foi distribuído material contendo considerações de Vygotski (1997) e Elkonin (1987). Foram selecionadas algumas falas do primeiro autor, que traziam subsídios sobre a forma que pensava o ensino de todas as crianças, inclusive as consideradas portadoras de necessidades educacionais especiais e sobre o papel do jogo no desenvolvimento humano. Tendo em vista que já havíamos estudado vários tópicos do pensamento de Vygotski, os participantes dividiram-se em grupo e procuraram estabelecer uma síntese. Após, foram feitos cartazes com o trabalho de cada grupo, para exposição das reflexões e discussões dos pontos que geraram dúvidas ou polêmicas.

No final, poderiam ser juntados e transformar-se em painel sobre o pensamento de Vygotski, em relação ao ensino e desenvolvimento. Os professores realizaram a proposta e a pesquisadora propôs o seguinte título para o trabalho: *Desafios no cotidiano; potencializando novas representações e competências*. A maior parte dos participantes aprovou a escolha e debruçaram-se sobre a citação de Vygotski (1997) que o grupo recebeu,

por sorteio, ficando ao grupo a opção de escrever sobre outro conceito trazido por Vygotski, caso desejassem.

Após cada grupo apresentar suas idéias, abriu-se espaço para o debate. Não houve necessidade de discussões, pois os professores concordaram com as afirmações elaboradas pelos grupos. Segundo eles, o mais difícil, no cotidiano, era lidar com a frustração ligada à demora no tempo necessário para a aprendizagem de alguns alunos.

Um dos professores comentou que ensinar os alunos *considerados normais* não era difícil, mas quando haviam necessidades educacionais envolvidas, era imprescindível paciência e alta tolerância à frustração, a fim de dar suporte ao aluno para que continuasse acreditando que poderia aprender. Foi apontada, também, a necessidade do professor contar com um suporte especializado, a fim de direcionar melhor seu trabalho com estes alunos e com seus sentimentos em relação a este difícil trabalho.

No final deste seminário não foi realizada síntese, pois as idéias organizadas pelos grupos, a partir das citações de Vygotski, foram consideradas pontos-chave para direcionar o trabalho educativo. Lembramos que no último seminário havíamos visto o conceito de zona de desenvolvimento proximal, que também faz parte da mesma categoria de importância dentro das idéias trazidas pelo autor. Assim, estão incluídas abaixo as considerações organizadas neste seminário.

✓ Necessário desenvolver as funções psíquicas superiores, bem como o caráter e a conduta, durante a imersão no meio sociocultural. Busca-se a aptidão para que o educando se coloque objetivos: planejando, agindo e refletindo, a partir do pensamento e da linguagem plenos de significação.

✓ Estabelecer um ambiente educativo cooperativo, onde todos podem aprender e ensinar é fundamental. Tanto os que sabem mais como os que enfrentam maiores dificuldades para aprender beneficiam-se de uma coletividade heterogênea.

✓ Aspectos afetivos e cognitivos estão entrelaçados, constituem uma unidade. Durante o desenvolvimento ambos mudam. Inicialmente, os aspectos afetivos influenciam os cognitivos e depois o predomínio se inverte.

✓ Mais importante que o problema orgânico que a criança apresenta são as reações dela frente às repostas das outras pessoas, em relação ao seu problema.

Importante acreditar que ela possa aprender. Os sucessos que vai conquistando servem de andaime para enfrentar novos desafios.

✓ Ao participar de um jogo, a criança precisa respeitar as regras, guiar seu pensamento conforme os desafios e estratégias que ele contém, adaptar seus pontos de vista aos dos demais participantes. Com isso, fortalecem-se os processos volitivos.

## II

No próximo seminário de estudos retomamos a questão sobre o jogo e os processos de ensino e desenvolvimento. Nesta ocasião, utilizamos como recurso teórico idéias de Elkonin (1987). Este autor, desenvolveu seu trabalho a partir das considerações de Vygotski e de outros autores, como Leontiev.

Os participantes leram as considerações propostas no material entregue a cada um e selecionaram o trecho considerado por eles mais significativo para o desenvolvimento do trabalho educativo e/ou aquele que necessitava de esclarecimentos ou considerações adicionais para que fosse mais compreensível a idéia exposta pelo autor.

O trecho que teve maior número de escolhas, devido à sua importância, foi o seguinte:

No jogo a criança toma consciência de si mesma, aprende a desejar e a subordinar a seu desejo seus impulsos afetivos passageiros; aprende a atuar subordinando suas ações a um determinado modelo, a uma norma de comportamento.

Assim, o jogo constitui uma escola de atividade na que o submetimento à necessidade não é algo imposto desde fora, mas que responde à própria iniciativa da criança, como algo desejado. O jogo, desta maneira, pela sua estrutura psicológica é o protótipo da atividade futura séria. (ELKONIN, 1987, p. 99-100)

Refletindo sobre o conteúdo destes parágrafos, concluímos que a grande diferença entre os momentos em que os alunos estavam imersos em alguma forma de jogo e quando estavam fora dele estava ligada à vontade interna que manifestavam, ao desejo expresso por eles de realizarem o que o jogo propunha, respeitando suas regras como algo necessário à participação no jogo e não como algo arbitrado pelos adultos. Assim, mesmo quando o aluno apresentava sinais típicos de estar atravessando crise entre as fases de desenvolvimento, onde a necessidade de buscar maior autonomia e demonstrar oposição às regras, o jogo era um recurso ótimo.

Neste sentido, o jogo, enquanto ferramenta pedagógica, constitui-se num poderoso aliado da intenção educativa. Durante sua execução o professor tem maiores chances de observar o que os alunos já conseguem realizar sozinhos, tendo em vista que eles se empenham para encontrar estratégias para direcionar sua ação rumo aos objetivos do jogo.

Os jogos coletivos, onde alunos formam duplas e as mesmas disputam entre si ampliam espaços para que os alunos possam expor seus pontos de vista e negociem formas de encontrar a estratégia que melhor poderá dar prosseguimento ao jogo. Professores da Bp consideraram que as atividades com jogos eram muito ricas, mas havia necessidade de que não gerassem competitividade exacerbada entre os colegas, pois quando a auto-estima era baixa muitas vezes ocorriam desavenças e atitudes agressivas, que minavam a energia dos momentos iniciais do jogo.

Refletimos que em nosso imaginário de educadores ainda utilizávamos conceitos cotidianos para pensar o conceito de jogo, remetendo o mesmo aos diversos jogos que normalmente são utilizados no início do ensino fundamental. Talvez precisássemos conferir à palavra jogo, neste nosso estudo, um significado mais amplo, ligado ao lúdico e à criatividade.

Voltando novamente ao exemplo do que estava sendo vivenciado na turma Bp, o fundamental era o caráter de desafio, de descoberta de novas possibilidades que norteava as propostas que vinham trazendo melhores resultados em termos de angariar a utilização das funções cognitivas superiores, o pensamento e a linguagem, tanto a nível individual como grupal. Os professores enfatizaram que somente quando os alunos começaram a sentir-se parte da Bp e que juntos poderiam fazer muitas coisas boas para todos o jogo pôde constituir-se em ferramenta plenamente eficaz para a aprendizagem de todos os alunos.

Tendo em vista estas considerações dos professores da Bp, os participantes do seminário apontaram desejo de trabalhar mais a idéia de jogo ligado à criação. A pesquisadora considerou a idéia ótima, pois inclusive havia um livro de Vygotski<sup>44</sup> dedicado a este tema, que certamente merece alguns encontros de estudo e que iria auxiliar a desenvolver melhor esta idéia de relacionar a atividade do jogo e as formas de expressão e criatividade.

---

<sup>44</sup> Refere-se à obra de Vygotski: **La imaginación y la arte en la infancia** ( Ensayo psicológico). Madrid: Akal S.A., 1998a. Este livro ainda não está traduzido. A pesquisadora e os participantes tentariam encontrá-lo.



O desafio proposto pela pesquisadora, na seqüência do seminário, buscou que os participantes refletissem nas atividades de jogo que propunham ou permitiam que ocorressem em sala de aula, analisando as modificações que percebiam nas ações, reações e produções dos alunos durante o período em que se desenvolviam estas atividades.

Durante as discussões, houve unanimidade em considerar que durante as atividades de jogo os alunos ficavam mais atentos e empenhados na busca de soluções. Ressalvas foram feitas, porém, a fim de que se privilegiassem situações onde fosse necessário haver colaboração entre os alunos e não competição, principalmente em grupos onde houvessem alunos com baixa estima e/ou com necessidades educacionais especiais.

A pesquisadora, então, lançou outro item para reflexão: Quais os seus sentimentos, enquanto educador, ao perceber que os alunos dedicavam-se a atividades lúdicas, especialmente quando não haviam realizado tarefas solicitadas?

Frente a esta questão, um burburinho formou-se, professores colocavam uns para os outros seus pontos de vista. Uns falavam que em primeiro lugar era necessário que os alunos fizessem as tarefas, caso sobrasse tempo, poderiam jogar. Outros professores levantavam hipóteses para o desinteresse dos alunos em relação à tarefa incompleta: a mesma era muito difícil?; ou fácil demais?; não estava condizente com os interesses da faixa de desenvolvimento?; continha termos desconhecidos para os alunos?; apresentava componentes de desafio/descoberta?; havia possibilidade de múltiplas respostas?.

Após algum tempo de discussão paralela, a pesquisadora propôs que as alternativas fossem socializadas e, a partir daí, poderíamos mapear caminhos que pudessem entrelaçar a atividade de jogo e os objetivos que os professores tentavam alcançar com seus alunos. Lembrou também que na ótica de Vygotski e seus seguidores, o objetivo da educação ia além do currículo relacionado às áreas do conhecimento, afetando o desenvolvimento de toda a personalidade do aluno. A conclusão a que chegamos foi a seguinte:

*A atividade do jogo envolve aspectos lúdicos e assume diferentes formas no contexto escolar. Nela, os alunos seguem regras, embora sintam-se em liberdade. Eles têm desejo de participar ativamente, colocando em jogo tudo o que sabem ou intuem. Para o educador, o desafio é viver aprendendo a jogar, utilizando o jogo como ferramenta que amplia a participação e as aprendizagens dos alunos, inclusive daqueles com problemas na aprendizagem.*

Antes de concluir este encontro de estudos, a pesquisadora propôs que, brevemente, fosse realizada avaliação de nossos encontros de estudo, durante o ano de 2002. Todos os professores que se manifestaram destacaram aspectos positivos, relacionados, especialmente, à importância do que estudamos e refletimos para o desenvolvimento de ações educativas no cotidiano.

Colocaram, também, que havia outros temas que poderíamos aprofundar, como a questão da atividade criativa, além de podermos estabelecer maiores considerações acerca das características e dos processos singulares da condição que compartilham as pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais.

Infelizmente o ano letivo estava quase findo e não havia mais possibilidade de novos seminários naquela época. Assim, foi realizado um fechamento parcial em relação aos seminários congregando todos os profissionais da escola e manteve-se aberta a continuação do trabalho, principalmente em relação ao acompanhamento da turma Bp. Este ainda continuaria se desenrolando, até o fechamento do período letivo e seria novamente combinado no início do próximo ano escolar.

## 5.15 - NOVOS OLHARES E REPRESENTAÇÕES

### I

Na semana seguinte, a pesquisadora realizou nova visita à Bp, quando os alunos retornavam do recreio, com a estagiária P. Foi necessário longo tempo de espera para que eles se acalmassem um pouco. Estavam muito agitados neste dia, especialmente o Vi., que manifestava ansiedade e euforia.

Ele contou para todos que viu a Fa. e Da. atrás do pavilhão, dando beijos na boca nos guris da outra turma. Solicitou que fosse aplicado um castigo nas duas, chamando inclusive seus pais.

A estagiária afirmou que este assunto seria tratado mais tarde, com as duas, não cabendo aos demais a participação na discussão, que envolvia questões pessoais. As duas alunas permaneciam em silêncio, pálidas, demonstrando medo.

Após algum tempo, duas alunas solicitam aos demais que *parassem a bagunça*, pois queriam aprender. Já havia acabado o recreio. Pediram que o Vi. sentasse e *cuidasse das suas coisas*, deixando a professora falar e *dar sua aula*.

O Vi. acatou o pedido das colegas e a estagiária mostrou aos alunos uns envelopes coloridos que havia feito. Eles serviriam para que cada aluno escrevesse uma carta para alguém. Poderia ser entregue pessoalmente, ou mandada pelo correio. A maior parte da turma aceitou o desafio. O E. disse que faria um desenho. A estagiária falou que estava bem assim. Depois o ajudaria a escrever alguma coisa para a pessoa que receberia o seu desenho.

A estagiária P. falou que percebera avanços nas produções escritas do E. Com apoio já estava realizando produções silábicas (escrita que se caracteriza pela representação gráfica de uma letra para cada sílaba enunciada). Embora ainda não conhecesse todas as letras, supria esta lacuna colocando as vogais, que já dominava bem.

Em compensação, o Vi., que já sabia escrever não investia em suas produções e vinha demonstrando, com maior intensidade, comportamentos infantilizados. Implicava com os colegas pequenos, fazia movimentos para depreciar o outro. Não estava conseguindo se colocar no lugar de adolescente/adulto. As alunas menores, já apresentavam sinais de passagem para nova etapa de vida e o aluno com maior idade prendia-se à fase da infância.

Refletimos que, talvez, ele precisava vivenciar desafios ligados ao mundo mais adulto, para poder organizar-se em função de uma demanda mais ligada ao mundo do trabalho. Havia sido indicada passagem do Vi. para o ensino de jovens e adultos, mas ainda não foi efetivada, por falta de vagas para ingresso neste nível de ensino.

As alunas estavam numa fase tranqüila na aprendizagem. Algumas delas investiam afetivamente, colocando-se no lugar de adolescentes, buscando experiências junto aos alunos de outras turmas. Isso provavelmente estava gerando um certo ciúme dos colegas da Bp, que eram preteridos nas escolhas românticas.

Quando acabou o período, os alunos foram para o pátio, pois era o horário de educação física. Nesta data, a professora C. não estava na escola e a estagiária não poderia permanecer com a turma. A proposta que a diretora fez aos alunos foi a seguinte: eles poderiam ficar brincando no pátio, mas tinham que se comportar, pois estariam sozinhos e não deveriam perturbar as turmas, que estavam em aula.

Os alunos aceitaram e prometeram que fariam *tudo bem direito*, sem incomodar ninguém. A pesquisadora pôs-se em posição afastada, para não interferir neste momento de compromisso e autonomia que os alunos da Bp estavam experimentando.

Inicialmente, algumas meninas pegaram a bola e fizeram competição para ver quem faziam mais gols. A Me. colocou-se na posição de juíza e a Fa. foi para a goleira. Jogaram assim, até que alguns colegas deram a idéia de fazerem dois times.

Nesse ínterim, o E. e o Vi. carregavam as colegas menores nas costas, pelo pátio. Elas brincavam de esporeá-los, como se fossem cavalos e eles curtiam a brincadeira, imitando relinchos. O Re. foi chamá-los para participarem dos times que estavam sendo organizados. O E. e a Da. aceitaram entrar nos times. O Vi. e a Js. disseram que iriam continuar brincando *de cavalinho*. Após algum tempo, cansados de tanto correr, estes dois alunos separaram-se. A Js. ficou assistindo o jogo e o Vi. foi andar de balanço, na pracinha.

Após algum tempo, a Me. falou para os colegas que devia estar perto do horário de ir embora. Todos já estavam cansados. A maioria sentara-se nos degraus e ficaram conversando, sobre o jogo. A Me. foi chamar a diretora, para saber se já poderiam sair da escola. Ela conversou com eles e perguntou como ocorreu o horário de educação física. Eles colocaram que foi tudo bem, todos haviam se comportado. Foram parabenizados e dispensados, pois estava quase no horário de sair da escola.

A pesquisadora conversou com a diretora, sobre a autonomia que os alunos tiveram neste tempo em que ficaram sozinhos. Organizaram-se e participaram das atividades que propuseram. Houve afirmação, por parte da profissional da escola, relativa à sua percepção dos progressos dos alunos da Bp, neste sentido. Notava que estavam em outro momento: mais conscientes de suas potencialidades e limites. Cresceram, enquanto grupo, e já não se sentiam diminuídos por estarem na Bp. Hoje, tinham orgulho de sua turma.

Apesar de, em vários momentos, ainda ocorrerem situações de difícil manejo, que eram reflexo, em grande medida, dos problemas que os alunos enfrentavam em seu cotidiano e das suas dificuldades de aprendizagem e baixa auto-estima.

## II

O tempo que se seguiu correu célere. Os alunos e professores lutavam contra o tempo, no desejo de finalizar os preparativos para as apresentações do Coral da Felicidade,

que ocorreria no próximo sábado, com objetivo de integrar trabalhos realizados na escola e a comunidade.

Neste dia teria assembléia do segmento de pais, dentro das programações do Conselho Escolar. Após seria realizada a apresentação do coral e, na seqüência, haveria apresentação de danças, resultantes de trabalhos realizados por outras turmas da escola.

Os professores também estavam envolvidos com o encerramento do ano letivo. Em breve ocorreria o último conselho de classe da turma e cada educador realizava atividades de fechamento de projetos e preparação do material para avaliação de cada aluno/a da turma Bp.

Após esta data, a pesquisadora visitou a turma novamente e, atendendo a pedidos dos alunos, realizou pequena entrevista com os alunos presentes. O intuito foi oportunizar-lhes espaço de fala, tendo em vista que não participariam diretamente do conselho de classe. As considerações trazidas por eles, a respeito do trabalho desenvolvido na Bp, encontram-se nesta Dissertação, como ANEXO H e serão utilizadas na análise dos processos vivenciados durante o período de desenvolvimento da pesquisa.

### III

No terceiro conselho de classe do ano, ocorrido no mês de dezembro/2002, participaram os profissionais que compunham a equipe da Bp e a pesquisadora. As idéias dos alunos foram trazida pela professora B., que era a referência da turma. Cada aluno registrou sua auto-avaliação, analisando os trabalhos que produziu neste trimestre.

O objetivo deste conselho foi, principalmente, definir a turma onde cada aluno/a iniciaria o ano letivo/2003 e a sua permanência ou desligamento de espaços como Laboratório de Aprendizagem e Sala de Integração e Recursos. Para efeito de registro nesta dissertação, a pesquisadora sintetizou as considerações que julgou mais significativas, sobre cada aluno, bem como as deliberações tomadas em relação à permanência dos alunos no espaço da Bp, ou seu avanço para outros níveis de aprendizagem.

No final da análise da situação de cada aluno, a equipe da Bp realizou breve reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem que ocorreram na Bp, durante este ano letivo, especialmente a partir do início do segundo trimestre (junho/02). Nesta época, a pesquisadora iniciou seu trabalho junto aos educadores, a partir das questões, anseios e dúvidas que percebeu na fala dos professores, além de suas considerações sobre os processos

de cada aluno e a forma que cada um expressava seus mecanismos compensatórios frente às situações que não conseguiam enfrentar.

Assim, para fechar o último encontro do ano, os educadores e a pesquisadora abraçaram-se, comemorando os avanços dos alunos, alavancados em situações de ensino propostas pelos profissionais e no esforço que cada pessoa envolvida desenvolveu internamente, buscando reunir forças para superar os desafios que se apresentavam no cotidiano, tanto para os alunos, como para os educadores e à pesquisadora.

O desejo de cada um era coroar o trabalho do ano com uma apresentação brilhante do coral e com a reunião final, de familiares/responsáveis, alunos e professores. Este encontro ocorreria no último dia letivo do ano e já estava sendo organizado por alunos e professores.

#### IV

Chegou o dia tão esperado pelos alunos, pois estariam vestidos com seu *uniforme de coral de verdade* e se apresentariam para a comunidade, em solenidade festiva que congregaria toda a comunidade escolar, como parte do encerramento do ano letivo e início das comemorações natalinas.

Para frustração de alunos e professores, alguns alunos não compareceram, mas o sentimento durou pouco. O grande momento chegou. Frente a um grande público, alunos da Bp e seus professores entraram em cena, apresentando diversas canções que haviam ensaiado exaustivamente.

Num segundo momento, estava prevista apresentação do coral dos alunos do terceiro ciclo, mas o professor L. convidou o coral da Felicidade para cantar junto ao grupo que subia ao palco. Os alunos da Bp alargaram sorrisos. Para eles era uma honra muito grande, tendo em vista que os componentes do outro coral já cantavam há muito tempo e eram considerados, na escola, os representantes da mesma, nas apresentações públicas que envolvessem música.

Após muitos aplausos, ambos os corais e o professor regente agradeceram ao público presente. Na saída de cena, alunos e professores da Bp abraçavam-se e lágrimas de emoção fizeram-se novamente presentes. Tanto o público, como os demais profissionais da escola cumprimentaram alunos e professores da Bp, pelo brilhante trabalho realizado com a turma. Houve comentários diversos, sobre o novo lugar que a Bp soube conquistar.

Na fala de uma professora que, nesta época, trabalhava com o terceiro ciclo: "*Bem, penso que eles poderão ensinar muita coisa nas turmas que freqüentarem no próximo ano. Será um privilégio se forem meus alunos. Neste ano, aprendi muito, pois o que escutava sobre os alunos da Bp não condiz em nada com o que ouvi, senti e vi hoje.*"

A pesquisadora, respondeu-lhe com uma frase, atribuída a León Tolstói, que está grafada numa estatueta, na mesa da sala dos professores: "*Há quem passe pelo bosque...e só veja lenha para a fogueira.*" As duas profissionais entreolharam-se, compreendendo a grandeza desta afirmação.

Ambas discutiram sobre a necessidade de refletir sobre o que pensamos /sentimos ao dirigir o olhar para processos humanos, que são sempre provisórios e o que a vista alcança poderia ser relacionado apenas à ponta de um iceberg, que seria a pessoa imersa na cultura.

## 5.16 - ESTRATÉGIAS NA INCLUSÃO EDUCATIVA

### I

Assim, no início de março/2003, retornou à escola e reuniu-se com a Direção, a fim de combinar sua participação nos seminários de formação. Tendo em vista que no final do ano anterior a supervisão da escola acordou com os professores que seria retomada a questão do ensino através da metodologia de projetos.

Ficou definido que este seria o ponto inicial de estudo e a pesquisadora participaria dos encontros, trazendo contribuições e problematizando aspectos que envolvessem situações ligadas à inclusão. Seriam mantidos os encontros sistemáticos com os profissionais que compunham o coletivo da Bp, além dos momentos de observação na turma.

Houve mudanças na equipe da Bp em 2003. A professora referência seria a Ms., pois a professora B. não fazia mais parte do quadro de professores da escola. Outra modificação referiu-se à troca de língua estrangeira para a turma. No ano passado tiveram inglês, com a professora Rm., e neste ano teriam aula de espanhol, com professora que atendia às turmas do turno da manhã e viria à escola uma vez por semana à tarde, para trabalhar com duas turmas, dentre elas a Bp. Infelizmente, esta professora não estaria na escola nos dias em que ocorreriam as reuniões da escola e os encontros do coletivo da Bp.

Na semana seguinte, a pesquisadora foi à escola, esperando encontrar a alegria e otimismo de sempre, mas foi surpreendida pelo olhar consternado das pessoas que encontrava. Assim que conversou com a direção da escola, compreendeu a dor que atravessava a comunidade escolar.

Na noite anterior houve um arrombamento na secretaria da Escola. Os ladrões entraram pelo telhado da secretaria e levaram gabinetes de computadores e outros equipamentos de valor, dentre eles o teclado do professor L., que era utilizado nas aulas de música. O guarda municipal estava na escola, mas alegou não ter visto, nem ouvido nada, apesar da guarita estar a poucos metros do local onde houve o problema.

O ambiente estava intranquilo, diversos carros da guarda municipal ocupavam o espaço em frente ao portão da escola. Os alunos foram dispensados mais cedo e, à noite, haveria uma reunião com a comunidade. Os professores aproveitaram para reunir-se e comentar a situação em que se encontrava a escola, dentro da conjuntura mais ampla que a sociedade brasileira e mundial vinha atravessando.

Segundo relato de alguns professores, o *comandante* da venda de drogas, que controlava o morro fora preso e o posto foi assumido por um sujeito mais violento, que não era bem aceito na comunidade. Também trouxeram falas de alguns alunos, que disseram que agora, imperava o toque de recolher. Depois de certa hora não era mais seguro ficar nas calçadas, como as crianças e adolescentes ficavam anteriormente.

Após algumas reflexões sobre o aumento da violência e o papel do ensino, dentro de um projeto que priorizasse a cultura da paz, foi realizada avaliação da participação dos professores em formação proposta pela SMED, que foi realizada na semana anterior, à noite, congregando várias escolas municipais da zona sul de Porto Alegre. Os professores julgaram-na muito importante. Vários enfatizaram que apontou à escola a necessidade de estudar e trabalhar mais a autonomia moral, para que os alunos aprendessem a resolver seus problemas, a partir de estratégias que envolvessem conversa e negociação, bem como respeito às regras de convivência e a todas as formas de vida.

A coordenação pedagógica (SOP) aproveitou que haveria maior tempo de reunião geral e retomou aspectos sobre a metodologia de trabalho alicerçada em projetos, conforme combinado em reunião no final do ano anterior. A orientadora e a supervisora apresentaram material que havia sido trabalhado, mas os professores apontaram a necessidade de refletir



novamente sobre ele, a fim de melhor direcionar os esforços para o planejamento e execução dos projetos que pretendia-se desenvolver, em cada ciclo e em cada turma.

Na retomada histórica sobre a metodologia de trabalho pedagógico através de projeto foram apresentadas lâminas, ligando-o aos movimentos relacionados à Escola Nova (Europa e América do Norte), sendo os teóricos mais importantes Decroly, Montessori e Dewey. Para este último, o trabalho deveria estar baseado na compreensão do mundo, através do debate e da solução de problemas. Houve resistência a esta perspectiva, reforçando o modelo tradicional de ensino. Foram propostas Unidades de Ensino, ligadas à estrutura rígida de conteúdos.

A supervisora citou Hernández e outros autores que, segundo ela, retomaram as idéias iniciais sobre trabalho com projetos, enfatizando que seria preciso contemplar as questões sociais, ligadas ao respeito à vida em comunidade. De acordo com a exposição da supervisora da escola, as preocupações necessárias para elaborar um projeto seriam:

- ✓ Na fase inicial: a temática, as características da faixa etária, suas hipóteses e perguntas sobre o tema.
- ✓ Na fase formativa: O que os alunos estavam aprendendo, como acompanhavam o sentido do projeto.
- ✓ Na fase final: Relatos sobre o que foi aprendido em relação ao momento inicial e as relações que são estabelecidas, analisando-se, dentre as questões levantadas, quais guardariam potencial de gerar novos projetos.

Seria necessário que os profissionais envolvidos se reunissem e procurassem desenvolver enfoques facilitadores ao estabelecimento de relações entre as diversas facetas do problema trabalhadas durante o desenvolvimento do projeto.

A seguir, foi solicitado ao grupo de professores que recordassem os projetos trabalhados pela escola, em anos anteriores. Foi escolhido um projeto relativo ao mundo do circo. Segundo relatos as aprendizagens significativas envolveram as origens do circo, linhas de tempo, respeito aos animais, profissões ligadas ao mundo do circo, modo de vida destas pessoas, voltado para a cooperação, trabalho coletivo e organização de todos para conseguir um bom espetáculo.

Os professores avaliaram que durante o desenvolvimento do houve intensa mobilização dos alunos e também de suas famílias. Além disso, perceberam nos alunos:

- ✓ ampliação nas habilidades corporais;
- ✓ passagem gradativa da competição para a cooperação;
- ✓ vitória sobre o medo de se colocar frente ao público;
- ✓ ampliação da inserção na cultura;
- ✓ ampliação dos conhecimentos em várias áreas;
- ✓ afirmação das possibilidades de vivenciar processos de autoria;
- ✓ ampliação da autonomia.

A pesquisadora perguntou sobre a extensão destas conquistas. Elas ocorreram em todos os alunos incluídos nas turmas? As respostas que recebeu enfatizaram que perceberam avanços em todos, inclusive naqueles que apresentavam algum problema mais sério em seu processo de aprendizagem. Cada aluno havia vivenciado de forma particular as propostas. Estas favoreceram o avanço de cada um, independente de suas possibilidades de aprendizagens formais.

Em seguida, foi proposta reflexão sobre a riqueza de analisar processos já vivenciados, de permitir-se apontar os pontos onde houve falhas, pois a partir delas amplia-se o olhar sobre aquilo que ainda não conseguimos dominar, mas intuímos em nosso pensar. Foi apontada a necessidade de manter encontros sistemáticos entre os profissionais que estavam desenvolvendo o mesmo projeto, discutindo os caminhos que a turma estava desenvolvendo e buscando, coletivamente, formas de enriquecer o trabalho.

Da mesma forma, seria necessário também que cada professor assumisse com empenho seu papel de ensinante. A partir de seus conhecimentos técnicos, poderia sondar os interesses, necessidades e potencialidades de cada aluno e a partir daí tomar decisões. As pistas que os alunos *davam* ao professor, direcionava as decisões, sempre lembrando que o bom ensino, na ótica de Vygotski, seria o que se adiantava ao desenvolvimento.

Estas preocupações, na opinião da orientadora, reforçaram a idéia do coletivo de profissionais que trabalhavam em cada ciclo. Nesta lógica, a responsabilidade educativa recairia sobre todos, igualmente. Tanto os professores no lugar de referência, como na *volância*<sup>45</sup> e especializados seriam elos de uma corrente. Todos tinham seu espaço, mas necessitavam estar conectados com o projeto que estava sendo desenvolvido.

---

<sup>45</sup> Este termo designa, dentro da estrutura de organização educacional através de Ciclos de Formação, na Rede Municipal de Educação/POA, o professor que auxilia outros professores (chamados de referências), no desenvolvimento do trabalho educativo, especialmente quando há alunos em situação de inclusão.

No próximo encontro seria retomado o estudo sobre o tema, em reunião por ciclos, a fim de dar continuidade ao trabalho já iniciado, ampliando-se as reflexões a partir do que estudamos/refletimos neste dia. Segundo a supervisora e a pesquisadora, importantes desafios estariam atravessados:

- ✓ garantir espaços para processos criativos, tanto de alunos como de professores;
- ✓ promover o desenvolvimento das funções cognitivas superiores, que têm papel central nos processos de desenvolvimento e aprendizagem, segundo a ótica de Vygotski;
- ✓ lembrar que a pessoa constitui-se em unidade, que contempla cognição/afeto, corpo/mente, pensamento/linguagens.

Além disso, seria necessário planejar e buscar desenvolver o trabalho que estaria sendo proposto. O planejamento não teria sentido se fosse elaborado para ficar guardado, ilustrando a habilidade dos professores em realizar a tarefa de planejar.

## II

Conforme combinado, na semana posterior, reuniram-se os profissionais da escola, de acordo com o ciclo de formação em que trabalhavam mais intensamente. A turma Bp reuniu-se com as demais turmas do segundo ciclo. A pesquisadora, então, inseriu-se neste coletivo. O objetivo do encontro seria pensar no projeto de trabalho para o ano letivo/2003, baseado em dados colhidos pelos professores, durante o período de sondagem, que estava findando, após três semanas de aula.

O segundo ciclo era composto por quatro turmas: uma de cada ano-ciclo e a Bp. A professora Ms. relatou que a turma estava realizando trabalho a partir de reflexões sobre o 'eu', onde cada aluno tinha espaço para pensar em seu corpo, em seus sentimentos, em sua família, sua escola e comunidade. Professores das outras turmas relataram que estavam trabalhado a paz: como construí-la, em movimento de não violência, no cotidiano.

A pesquisadora afirmou que ambos os conceitos estendiam-se para a *qualidade de vida*. Refletimos que este era um conceito amplo e importante. Segundo Vallejo (1998), o currículo escolar precisava abarcar todas as dimensões da vida. O movimento em favor da

---

inclusão também constituía-se, na ótica do autor, num movimento em favor da qualidade de vida das pessoas portadoras de necessidades especiais.

Uma professora lembrou que o ambiente físico em que a escola estava inserida era lindo, entre morros cobertos de verde, um cenário privilegiado. Porém, onde os alunos moravam as ruas eram estreitas, as suas casas pequenas e grudadas, sem espaços para brincadeiras e jogos. Na maior parte das vilas de Porto Alegre a situação era diferente, pois tinham áreas livres para brincadeiras.

Na comunidade, muitas famílias estavam tentando se mudar, por causa dos assaltos, problemas com o tráfico e tiros para controle do poder. Os moradores estavam assustados. As crianças pequenas não podiam mais sair de casa sozinhas. As pessoas sabiam quem eram os traficantes, mas silenciavam, pois o mais importante era manter a vida. Por outro lado, outros problemas ocorriam, pois muitos moradores colocavam lixo nas ruas, prejudicando a saúde e o meio ambiente.

Após algum tempo de reflexão, a equipe do segundo ciclo e a pesquisadora concluíram que, através da idéia de qualidade de vida seria possível trabalhar todas as questões importantes para a comunidade e para todos os alunos. Destacamos as seguintes como prioritárias:

- ✓ Resgatar o convívio e a educação a partir da família;
- ✓ Resgatar a importância de participar na Associação de Moradores;
- ✓ Desenvolver processos, ações e atividades em que todos os alunos possam participar;
- ✓ Sair da escola, visitar a comunidade com os alunos, aproveitando os contrastes: bonito/feio, natural/cultural, cuidado/estragado, dentre outras;
- ✓ Realizar enquetes com os alunos sobre coisas bonitas que têm em casa, quem fez, qual a sua finalidade;
- ✓ Visitar as casas onde há manifestações culturais, registrar a partir de relatórios escritos, desenhos, fotos. A partir desse material organizar a primeira mostra de arte deste ano;
- ✓ Trabalhar com músicas que tenham a ver com o tema, como por exemplo Paisagem na janela;
- ✓ Incluir os pais em programas que gerem alternativas de trabalho e renda.

Ficou combinada, para a próxima semana, nova reunião, sendo que a pesquisadora traria texto relacionado à qualidade de vida e a idéias sobre escolas inclusivas, a partir de Vallejo (1998). Assim, no seminário posterior, a pesquisadora apresentou aos professores do segundo ciclo o material relativo a este tema e autor.

Após leitura individual, os participantes refletiram um pouco sobre as idéias de Vallejo e o currículo necessário para as escolas que desenvolvem propostas que contemplem situações de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Foi concluído que o projeto que estava sendo proposto pelo grupo de profissionais do segundo ciclo estava em sintonia com as idéias do autor.

A professora Rs., que atuava no laboratório de aprendizagem redigiu minuta do projeto, baseada nas idéias da reunião anterior, agregando reflexões de Paulo Freire. Não foi possível concluir o trabalho, pois esgotou-se o tempo. Combinou-se que na próxima reunião de ciclo o tema seria retomado, buscando socializar e refletir sobre os projetos que estavam sendo delineados e desenvolvidos em cada turma, sendo que todos girariam em torno da idéia de qualidade de vida.

#### IV

A pesquisadora dedicou tempo, na semana seguinte, para realizar um trabalho de observação na Bp/2003, que certamente estaria modificada, tendo em vista que grande parte dos alunos haviam avançado para outros níveis de escolaridade e outros alunos<sup>46</sup> haviam ingressado nesta turma. Antes de ir para a sala de aula dos alunos, passou pela sala dos professores, onde um cartaz chamou sua atenção. Nele estava escrito: *Escola é... sobretudo gente. Gente que trabalha, que estuda, que se alegra, se conhece, se estima...*

Com o pensamento imerso no conteúdo desta afirmação, dirigiu-se à sala da Bp. Lá, encontrou o professor L. (na grade de horário semanal, seria seu momento com a turma), além das professoras de teatro e referência e do estagiário W., que auxiliava ou substituíria professores, no turno da tarde. Havia doze alunos na sala, sendo que da turma Bp/2002

---

<sup>46</sup>Tendo em vista que a pesquisa encaminhava-se para o final, não seria realizado estudo para reflexão sobre a situação de cada aluno e da configuração da turma neste momento.

encontrava-se o Re., o Vi. ( que aguardava transferência para o ensino de jovens e adultos) e o E.

O professor L. estava realizando retomada do trabalho feito no início da tarde, sobre o corpo de cada aluno. As professoras Ms. e Mi. haviam organizado painel, com os alunos, envolvendo o contorno do corpo de cada um, colocando o nome dos alunos e comparando tamanhos. Os trabalhos estavam colados nas paredes, aleatoriamente.

Esta forma de ordenamento exigia esforço dos alunos, a fim de poderem comparar tamanhos sem poderem recorrer à comparação termo a termo no plano visual. Alguns alunos utilizaram a estratégia de contar os palmos que cada figura tinha, a fim de dirimir dúvidas, em casos de aparente empate no critério que estava sendo utilizado para ordenamento.

O professor L. falou de sua tristeza em relação ao roubo do teclado que favorecia os ensaios do coral. Pensava em iniciar um projeto diferente, enfocando possibilidades de produção de sons a partir do corpo, além de habilidades como saber ouvir e aproveitar o silêncio para usufruir da ausência de sons externos.

Propôs desafios para os alunos: produzir só com o corpo sons de cavalos, que estivessem perto, longe, trotando forte, suave, rápido, devagar. O segundo desafio: imitar somente com o corpo, sons produzidos: pelo andar de alguém, ventilador, folhas ao vento, vento forte, martelo, papel, fita adesiva, crianças brincando, dentre outras opções.

A professora Mi. de teatro, falou aos alunos sobre o trabalho de sonoplastia na produção de sons para utilização em espetáculos artísticos. Seria necessário prestar bem atenção, ouvir e reproduzir o que escutou. Esta era uma preparação para atuar nos espetáculos que seriam desenvolvidos a partir de projetos.

A professora Ms. complementou a idéia, apontando que os alunos ainda precisavam diminuir sua impulsividade, a fim de aproveitar suas possibilidades de realizar ações e produções mais elaboradas, em qualquer situação de vida, incluindo-se aí as atividades ligadas à aprendizagem.

Enquanto ocorria a aula, uma tempestade armou-se. O céu escureceu e começou a chover forte. Dois alunos, novos na escola, refugiaram-se embaixo da classe. O Vi. imitou-os, rindo alto. O professor interveio. "Onde se viu um homem deste tamanho agindo assim? Senta no teu lugar, chega de palhaçada." Ele sentou, mas continuou rindo e olhando para os dois colegas, com ar debochado. O professor chamou-os, dizendo que não precisavam ter

medo. O prédio da escola era seguro, não iria acontecer nada. Eles voltaram ao seu lugar e o Vi. se reorganizou.

Em seguida, o professor L. distribuiu folha de papel para cada aluno, e pediu que escolhessem e desenhassem seis objetos que produzem som e foram trabalhados hoje. Não deveriam colocar seu nome na folha. Na próxima aula as folhas seriam redistribuídas e cada aluno iria dramatizar sons dos objetos desenhados.

O aluno E. fez desenho de uma filmadora. Este objeto não estava entre as opções possíveis., pois não havia sido incluída no trabalho anterior. O professor L. perguntou-lhe o motivo dele ter escolhido este objeto para desenhar. O E. falou que desenhou a filmadora pois, na filmagem realizada na semana anterior, em atividade com a turma, havia percebido que ela produzia som.

A professora Ms. intervinha o tempo todo, auxiliando o colega L. a manter a organização dos alunos e incentivando-os a desenvolverem os procedimentos que este professor solicitava. O estagiário ficava próximo ao aluno N., novo no grupo, e procura auxiliá-lo, pois demonstrava ter muitas dificuldades.

Após o término da aula e saída dos alunos, os professores colocaram para a pesquisadora seu desejo de estudar um pouco sobre as características dos processos de pensamento e linguagem das pessoas consideradas portadoras de necessidades especiais, especialmente quando havia defasagens na área cognitiva presentes.

## V

Na semana seguinte, houve reunião da pesquisadora, com equipe de professores da Bp e do SOP. No início da reunião, a professora Ms. falou de suas preocupações a respeito das dificuldades em lidar com a turma. O estagiário W. saiu da escola devido a problemas ligados à violência na comunidade. O trabalho com ele estava gerando bons frutos. Os alunos gostavam muito deste estagiário. Por ser homem havia se estabelecido uma ligação muito especial, pois era visto como representante paterno, que apontava para o cumprimento das regras presentes no grupo. Ele desenvolvia este papel de maneira que os adolescentes respeitavam.

Com sua saída a equipe da Bp só contaria com um profissional masculino. Algumas demandas já estavam sendo direcionadas para ele. O aluno Mc., por exemplo, solicitou informações sobre questões relativas à sexualidade masculina. Para ele foi um alívio

o fato do professor L. disponibilizar-se a conversar de forma individual, pois tinha vergonha de fazer perguntas no grande grupo.

Aliás, os alunos estavam realizando várias solicitações. Dentre elas, a volta do coral da Bp, nos moldes que vinha sendo desenvolvido no ano anterior. Seria necessário reorganizar horários entre as várias demandas, para respeitar o horário previsto com os ensaios.

O professor L. contou que havia surgido uma idéia: os próprios alunos poderiam vivenciar a construção de instrumentos musicais de sopro, percussão e corda. Trouxe para esta reunião livro de Alencar de Brito, sobre projeto de educação musical. Mostrou aos demais profissionais da equipe as diversas possibilidades de exploração com os alunos sobre o tema da arte, inclusive a musical.

A supervisora trouxe ao grupo notícias sobre o projeto Eco-Arte, ligado a pesquisadores da UFRGS e à empresa patrocinadora. O desenvolvimento do projeto abarcaria a escola, mas o foco central de pesquisa seria a turma Bp. O objetivo deste projeto estava ligado à resignificação do plástico, viabilizando formas de comunicar que o plástico não deveria ser visto como vilão nas questões ambientais. Além das possibilidades de reciclagem também constituía-se em material rico para expressão plástica de arte contemporânea.

Os professores consideraram o projeto interessante e ficaria como eixo de estudo e aprofundamento a questão da *significação/resignificação*, ligadas às peculiaridades do trabalho com os alunos da Bp e às várias modalidades artísticas, na visão de Vygotski.

## VI

Tendo em vista o desejo dos professores, a pesquisadora organizou material sobre características psicopedagógicas relativas a pessoas com necessidades educacionais especiais na área cognitiva, na ótica de López (1995) e Vygotski (1997). A partir da leitura dos textos constantes no mesmo, sobre as idéias de inclusão, houve intenso diálogo reflexivo entre os profissionais presentes.

Em seguida, levantamos coletivamente *estratégias para um programa educativo incluindo portadores de necessidades educacionais especiais, no ensino básico*. Segundo nosso olhar, é necessário:



✓ *Promover oportunidades para que os alunos sintam-se competentes, contribuindo para enfraquecer sentimentos de "não poder", tão presentes no mundo interno dos alunos com problemas na aprendizagem;*

✓ *Trabalhar a partir de situações que utilizem elementos concretos, do mundo cotidiano dos alunos, mas ao mesmo tempo propor desafios que levem à compreensão de conceitos científicos e de relações entre conceitos;*

✓ *Acreditar sempre na ampliação de possibilidades, mesmo que elas aconteçam lentamente. Lembrando como estava cada aluno no início do ano anterior, o progresso é visível. Somente o olhar longitudinal nas produções permite esta constatação, pois as mudanças são processuais e não se dão instantaneamente;*

✓ *Adequar desafios e propostas às possibilidades / necessidades de cada aluno, mantendo-se, porém, o mesmo tema de estudo e trabalho para toda a turma;*

✓ *Necessidade de manter equilíbrio entre aspectos afetivos e intelectuais. Esta equação é complexa e com muita facilidade desestabiliza-se o ambiente organizado, que permite melhor interação com o objeto de conhecimento. Os professores afirmam que um nível baixo de stress ( seja por algum desconforto físico ou desafio mais elevado ) causa clima de ansiedade no grupo. Com isso, as retomadas são freqüentes, gerando desgaste de tempo e energia dos profissionais e dos alunos.*

✓ *Os momentos de conflito podem ser aproveitados, ajudando os alunos na ampliação da tomada de consciência sobre suas sensações, sentimentos e as formas que utilizam para lidar com o desconforto que lhes experimentam internamente.*

✓ *Pensamos na possibilidade de instituir, semanalmente, momentos de assembléia, que teria um caráter diferenciado das demais atividades, inserindo instrumentos como livro de atas, onde seriam registradas as questões principais discutidas no encontro, bem como alternativas para solução e compromissos que os participantes assumiriam. A assinatura de todos representaria o caráter formal, ligado ao mundo adulto e o empenho de cada um para melhorar a convivência e aprendizagem no espaço coletivo.*

✓ *A solidariedade é ingrediente necessário para o sucesso de propostas educativas ligadas às situações de inclusão. Consideramos que ela mantém abertas muitas portas: os profissionais sentem que seu trabalho tem significado no desenvolvimento da proposta coletiva. Desta forma, o trabalho do professor não se torna solitário. Os alunos sentem que fazem parte de um grupo onde todos sabem algo que pode ser utilizado para auxiliar o outro. Assim, o fato de não saber muitas coisas e ter dificuldade para aprender não se torna um peso, mas circunstância a ser superada.*

✓ *Os profissionais afirmam que é preciso banir qualquer característica competitiva dos jogos. Inúmeras vezes já perceberam que os alunos fragilizam-se e suas ações/atitudes assumem características negativas.*

✓ *O trabalho flui melhor quando há propostas ligadas ao jogo dramático, às artes plásticas e à música. Em todas elas há espaço de cada aluno participar, independente de suas possibilidades de formalização da lecto-escrita e de outros objetivos curriculares. Além disso, os alunos submergem com prazer no desenvolvimento de suas produções, diminuindo os fatores que poderiam contribuir para bloquear suas aprendizagens, principalmente daqueles não ligados à questões orgânicas que originaram a situação que serve de base para problemas na aprendizagem de alguns alunos.*

## 5.17- MEDIANDO PROCESSOS DE SIGNIFICAÇÃO E DE DOMÍNIO COGNITIVO

### I

O trabalho educativo, na turma Bp, avançava a passos largos, ancorado no conceito qualidade de vida, desdobrando-se em vários eixos. Dentre eles, ganhava força o projeto Eco-Arte/UFRGS, que buscava significar / resignificar o papel do plástico nas possibilidades de expressões artísticas e culturais.

Houve solicitação à pesquisadora, para que trouxesse material para discussão, contemplando relações entre ensino e construção de significados. Uma professora lembrou que no ano anterior havíamos abordado o tema, mas de forma breve. Seria interessante

retomar as reflexões e estabelecer formas de aprofundar o trabalho de *significação / resignificação* de materiais plásticos, ou qualquer outro conceito que fosse enfocado, dentro dos processos de ensino / aprendizagem.

Assim, no próximo encontro de estudos a pesquisadora apresentou aos participantes lâminas contendo afirmações sobre relações entre pensamento e linguagem, fala significativa/ampliação de significados e alargamento das zonas de desenvolvimento proximal dos alunos. Refletimos que estes elementos entrelaçam-se nos processos afetivos e cognitivos, que constituem unidade dinâmica. Esta mesma característica é compartilhada pelos processos de ensino e desenvolvimento.

Não houve dificuldades em relação a estes conceitos. Os professores afirmaram que buscavam contemplá-los ao planejar, desenvolver e refletir sobre o trabalho educativo que desenvolviam na turma Bp. Alguns professores trouxeram também a importância do desenvolvimento das funções cognitivas superiores e dos mecanismos de defesa que os alunos utilizavam quando não conseguiam sentir-se competentes nos desafios encontrados no cotidiano educativo.

A questão que os afligia no momento relacionava-se mais à forma de trabalhar com a construção de significados. A pesquisadora apontou-lhes que já trabalhavam com este processo, tendo em vista que a partir da compreensão de signos avançam os processos de pensamento e linguagem. Solicitou ao professor L. que relatasse ao grupo a metodologia que utilizou para que os alunos chegassem à escolha do nome do coral de alunos e professores da Bp, no ano anterior.

O professor L. contou aos participantes que, inicialmente, solicitou aos alunos que levantassem diversas sugestões de nomes. Depois, trabalhou com cada nome listado, desafiando os alunos para que refletissem sobre ele, relacionando-o com situações ligadas à história de vida e aos sonhos para o futuro. Também foram feitas relações com outras situações do cotidiano, fictícias ou reais, que envolvessem aquele conceito. Assim, para que um aluno internalizasse e ampliasse um conceito era importante que falasse, pensasse, sentisse e vivenciasse situações onde ele estivesse envolvido. Aos poucos, a compreensão e as possibilidades de utilizá-lo de forma ativa, em outras oportunidades de ação e reflexão, seriam ampliadas.

A pesquisadora complementou, afirmando que o professor trouxera considerações importantes sobre o trabalho de ampliação de significados. Na medida em que apontou a

utilização dos conceitos em outras situações, direcionou o foco para processos de generalização.

Alguns professores lembraram que havíamos estudado, em encontros anteriores, que os alunos portadores de necessidades educacionais especiais na área cognitiva, teriam dificuldades para assimilar relações entre conceitos, especialmente quando ligados a dimensões mais abstratas, como tempo, espaço, causalidade, dentre outras.

A pesquisadora afirmou que segundo López (1995) realmente havia necessidade de mediação para auxiliar estes alunos a superarem estas e outras dificuldades decorrentes das características quando há presença de quadros orgânicos específicos. Considerou, porém que, na ótica de Vygotski (1997), o fator de maior gravidade não seria o resultado da diferença orgânica, mas a forma como reagem as demais pessoas frente à situação apresentada pelo indivíduo apontado como portador de necessidades educacionais especiais.

Os professores consideraram o acerto desta afirmação, mas ainda sentiam necessidade de estudar mais sobre o processo de construção de significados, a partir do trabalho educativo. Assim, combinamos que no próximo encontro de estudos enfocariamos este tema.

## II

A pesquisadora realizou novamente observação na turma Bp. Quando chegou à sala de aula, os alunos estavam fazendo um cartão tamanho gigante para o colega Vi., pois neste dia ocorreria a despedida dele, na turma. Na próxima semana começaria a frequentar o Ensino de Jovens e Adultos, no Centro Municipal de Educação do Trabalhador. Neste momento, o aluno não se encontrava na sala. Havia sido chamado pela diretora, para auxiliá-la em algumas tarefas na escola.

Todos envolviam-se na tarefa. Foi combinado entre professores e alunos que quando o Vi. entrasse na sala cantariam a música: *"Você é um bom companheiro"*, lhe entregariam o cartão e dariam muitos abraços no amigo.

Assim aconteceu. Durante as homenagens Vi. ficou muito emocionado. A direção da escola também compareceu à festa. Teve lanche especial, na sala de aula, oferecido pela professora Ms. e pela escola. Foram tiradas também muitas fotos, registrando o carinho dos colegas e equipe da escola com este aluno.

O aluno E. propôs-se a fazer uma homenagem especial. Apresentaria um teatro para ele e a turma. Alunos e professores colocaram-se em roda, silenciosos. O E. pediu algo para usar como bengala. A professora Ms. entregou-lhe um mapa, enrolado. O aluno combinou que levantaria a mão com o punho fechado, para pedir silêncio. Ficou nesta posição, alguns instantes, e ouviu-se o som do silêncio na sala.

Após algum tempo o E. começou a apresentar seu espetáculo. Imitou um velho, curvado, sentado no banheiro, lendo um livro. Colocou a bengala apoiada ao lado. Fez sonoplastia de gato miando, por trás do livro. Largou o livro e mostrou sua cara assustada. Risos de todos. Repetiu várias vezes esta cena, cada vez fazendo expressão diferente. Os colegas começaram a fazer sons. Ele aceitava a intervenção e reagia a esses sons, mostrando-se curioso, como se procurasse saber de onde vinham os sons.

Ainda mantendo o personagem, levantou-se, foi para a mesa, serviu-se de suco e de bolo. Sentou-se, comeu e leu jornal. Tentou retomar a cena do banheiro. A professora Ms. interveio, dizendo que esta cena já foi apresentada. Ele poderia fazer outra coisa. Ele topou, sentando-se em outra cadeira.

O professor L. desenhou uma janela, com giz, na parede da sala e disse que esta seria a janela do cenário. Desafia os demais alunos a fazerem algum som para assustar o velho. Este iria à janela para verificar o que estava acontecendo lá fora. O colega Re. fez som de cavalo com seu corpo. E. levantou, transformou a bengala em luneta e foi à janela do cenário, fazendo cara assustada.

Logo após, vários alunos produziram sons, simultaneamente. O "velho" reclamou que assim ficaria louco e surdo. A professora Ms. considerou que a história acontecia num lugar calmo, onde só ocorria barulho de vez em quando. Para que o velho se assustasse era preciso que acontecesse uma coisa de cada vez.

O E. levantou a mão fechada, pedindo silêncio e foi atendido. Voltou, então, a dirigir a cena e combinou com os colegas qual era o barulho que cada colega iria fazer e em que ordem aconteceriam os fatos. Em primeiro lugar, todos deviam ficar em silêncio, precisavam ouvir o som do velho folheando o jornal, depois podiam começar, conforme já combinado. Os colegas conseguiram cumprir o combinado por algum tempo, depois voltaram a realizar vários barulhos simultaneamente.

Durante o trabalho a pesquisadora notou que os professores não poupavam esforços para que os alunos utilizassem seus processos de memória, atenção, imaginação, organização entre pensamento e linguagem e controle dos atos impulsivos.

Após algum tempo, a professora Ms. considerou encerrado o espetáculo e todos bateram palmas. O aluno E. fez reverência, em agradecimento. A professora propôs que cada colega dissesse uma frase, de despedida, para o amigo Vi. Foi um momento bem especial: foram ditas frases relacionadas à amizade, dedicação aos estudos, vida feliz e vivência da sexualidade.

Durante o período de observação, a pesquisadora percebeu que havia um aluno novo na turma. Apesar de permanecer engajado no trabalho falava com as colegas ao seu lado, de forma muito alta e utilizando voz grossa (parecido com tom utilizado em adestramento de cães). Elas olhavam para ele, sem reagir.

Curiosa, a pesquisadora perguntou-lhe por que estava falando com as pessoas desta forma. Ele olhou para ela, surpreso. Esta falou-lhe que não era um bom modo de conversar com as pessoas. Ocorreu entre ambos um diálogo inesperado, onde o aluno pôde falar de suas vivências, dores e refletir sobre formas diversas de resolver as situações que parecem difíceis. A conversa<sup>47</sup> ocorreu mais ou menos assim:

P. - Quem fala com você assim?

A. - *A mãe, só grita comigo.*

P. - Tu podes ajudá-la a mudar.

A. - *Não dá, já morreu.*

P. - Com quem tu moras?

A. - *Com a madrinha.*

P. - Como ela fala contigo?

A. - *Calmo.*

P. - Tu gostas?

A. - *Sim.*

P. - Tu podes falar com todos assim.

A. - *Não.*

P. - Tu estás chateado, triste com alguma coisa?

A. - *Sim, minha namorada foi morar bem longe.*

P. - Tu sabes o endereço dela?

A. - *Sim.*

P. - Ótimo, então podes mandar uma carta para ela. Além disso, vou te dar uma dica. As pessoas, principalmente as garotas gostam que se fale de forma carinhosa, em tom baixo. Se você conseguir falar desta forma, vai ver como tua vida ficará melhor. Terá mais amigos e amigas.

A. - *Está bem, vou tentar.*

---

<sup>47</sup> Relato de conversa entre pesquisadora ( P.) e aluno (A), durante período de observação na turma.

Após este diálogo com a pesquisadora, falou com colegas do jeito inicial, mas logo após olhava para ela, dizendo que tentaria mudar, mas que estava difícil se lembrar, *antes* de falar.

No final, quando os colegas já estavam indo embora, este aluno falou novamente com a pesquisadora, afirmando que tentaria mudar. Ela lhe disse que os professores poderiam ajudá-lo muito. Precisava prestar atenção em seus sentimentos e problemas e conversar sobre eles, ou com alguém que pudesse orientá-lo.

O aluno afirmou, então, que precisava ajuda para conversar sobre outro assunto, mas que estava com vergonha de falar para ela, porque era sobre *transar*. Ela falou-lhe que, provavelmente, seria mais fácil para ele conversar com um homem sobre este assunto. Poderia pedir ajuda para o professor L., que era muito amigo dos alunos e conversava bastante com eles, sobre seus problemas.

No final, a pesquisadora contou ao referido professor o diálogo que havia tido com o aluno. O educador, um pouco constrangido, mostrou-se aberto a conversar com o aluno, sobre o tema solicitado. Como o aluno ainda estivesse na sala, o professor disse-lhe que poderiam conversar sobre o assunto. Brevemente organizaria um momento para conversarem, individualmente. O aluno saiu sorridente e despediu-se de todos, em tom de voz cordial.

### III

Houve mais um encontro de estudos e, conforme combinado, houve reflexão sobre a mediação do significado, a partir de Sarmiento (2002). A autora traçou considerações sobre o tema, sustentando que ensinar é provocar nos indivíduos a busca por significados, tanto no âmbito individual como coletivo. O processo de formulação de perguntas e o estabelecimento de relações são estimulados pela busca de significados.

O educador que pretende atuar como mediador do significado deve estabelecer relações entre o que está sendo ensinado e aquilo que o aluno já conhece, além de despertar o interesse e a motivação dos alunos, debatendo com eles a importância e a finalidade das tarefas propostas.

Até esta parte, os professores ficaram tranqüilos. Já vinham tentando ensinar levando em consideração os aspectos apontados no parágrafo acima. O que lhes chamou a atenção foi o termo *processos mentais*. Perguntaram se referia-se às funções superiores.

A pesquisadora afirmou que as funções cognitivas superiores participavam dos processos mentais envolvidos na mediação do significado. Por outro lado, Sarmiento (2002) alicerçou-se nas idéias de Reuven Feuerstein, relativas à teoria da modificabilidade cognitiva estrutural, para estabelecer considerações sobre aquele tema.

Dando continuidade ao estudo, a pesquisadora apresentou considerações sobre as operações mentais. Os participantes refletiram sobre o seguinte parágrafo:

As operações mentais podem ser definidas como um conjunto de ações interiorizadas e organizadas que nos possibilitam elaborar as informações derivadas de fontes externas ou internas. ( SARMENTO, 2002, p.16)

Além da autora já mencionada, outro autor foi agregado à discussão: Beltran (1994). Após algum debate, definiram que as *ferramentas* eram as funções cognitivas superiores e o trabalho interior (envolvendo pensamento, linguagem, corpo e afetividade) se processaria a partir de *procedimentos com as ferramentas*, que seriam denominados de operações mentais.

Em seguida, a pesquisadora apresentou considerações a respeito das seguintes operações mentais: identificação, análise/síntese, comparação e classificação. Os professores foram convidados a lembrar de propostas de trabalho que haviam oportunizado aos alunos e que exigissem deles a utilização de processos cognitivos relacionados às operações mentais expressas acima.

O próximo desafio gerou certa surpresa aos professores. A pesquisadora solicitou que eles procurassem mapear quais as operações mentais utilizaram para realizar a proposição anterior. Aceitando a proposição, os participantes refletiram algum tempo e localizaram os momentos em que haviam utilizado com maior intensidade cada operação mental.

Quando haviam concluído, a pesquisadora falou-lhes que haviam utilizado processos metacognitivos, que envolvem a capacidade de pensar sobre o próprio pensamento. Não era fácil realizá-los, mas de certa forma quando solicitavam aos alunos que refletissem sobre o que estavam sentindo ou pensando estavam buscando que os alunos desenvolvessem esta possibilidade de reflexão.

Como atividade final, neste encontro de estudos, os professores analisaram em que medida o trabalho que vinham desenvolvendo com a Bp, contemplava oportunidades para que os alunos utilizassem e desenvolvessem tanto as funções cognitivas superiores como as operações mentais e levantaram estratégias de ação que poderiam desencadear, na



continuidade do projeto sobre qualidade de vida e das possibilidades artísticas a partir dos resíduos plásticos.

## 5.18- VIVENDO E APRENDENDO, IMERSOS NA CRIAÇÃO ARTÍSTICA

### I

Em nova observação na Bp, a pesquisadora encontrou os alunos na sala de aula, com a professora referência, a de teatro e a volante. O trabalho que estava em andamento referia-se à produção de indumentária (roupas e acessórios), para os contornos do corpo de cada aluno, desenhado em papel pardo e colado na parede da sala.

Os alunos escolheram um personagem que gostariam de representar. A partir disso, o desafio constituiu-se na caracterização deste. A maior parte dos alunos deu vazão à criatividade e surgiram opções como: detetive, gaúcho, dançarina havaiana, princesa. Outros limitaram-se a colocar roupas usadas no dia a dia, sem caracterização de um personagem. Um aluno, o Re., não investiu na proposta. Circulou pela sala, olhando os colegas trabalharem, mas não iniciou o seu trabalho.

Antes da chegada da pesquisadora fora construído um texto coletivo sobre um jogador de futebol. O Re. foi conversar com ela e disse que a maior parte daquelas idéias haviam sido trazidas por ele, que conhecia a história do jogador Ronaldinho Gaúcho. O texto trazia informações sobre este jogador de futebol, que nasceu na Vila Nova, em Porto Alegre, teve/tem trajetória de sucesso no futebol brasileiro e foi homenageado por escola de samba da Restinga, no carnaval do ano anterior.

A professora Ms. confirmou a fala do aluno e fez considerações sobre as relações que o Re. estabelece entre sua vida e a dos jogadores de sucesso. Seu maior sonho seria ingressar em carreira esportiva, profissionalmente. Nesta época, o aluno participava do time titular da escola e disputava campeonatos inter-escolares.

Alguns adolescentes de outras turmas vieram conversar com o Re., chamando-o para o treino que iria iniciar em breve. O aluno solicitou à professora Ms. licença para ausentar-se da aula, sendo atendido prontamente.

A professora Ms. havia trazido roupas variadas à aula e auxiliava os alunos a recortarem, em papel colorido, roupas de tamanho proporcional ao corpo de cada um. Os professores presentes reforçavam aos alunos a necessidade de comparar tamanhos, larguras,

proporções entre partes do corpo, a fim de obter ajuste adequado nas *roupas* que confeccionavam para o personagem que *estavam vestindo*.

Do grupo que participou da turma Bp/2002 estavam presentes nesta data o E., o Re. e o And. O último enfrentava dificuldades para realizar a proposta. Apesar de não ter escolhido um personagem e propor-se a colocar apenas bermuda e camiseta no corpo desenhado a tarefa lhe foi penosa. Para adequar a forma e tamanho do papel necessário para a montagem de cada peça realizou várias tentativas que se revelaram inadequadas. Após cada uma, observava o resultado e percebia que ainda não estava bem. Tomava como estratégia recortar novo pedaço de papel, observando visualmente o modelo.

Após algum tempo, um dos professores perguntou se desejava apoio. Respondeu afirmativamente. Foi-lhe sugerida a colocação de papel fino sobre o desenho do corpo e copiá-lo. Depois, poderia recortá-lo e traçar, em papel mais grosso, a forma necessária *para que as roupas cobrissem o corpo*. O And. aceitou a sugestão e desenvolveu-a de forma autônoma, conseguindo realizar seu objetivo.

O aluno E., que resolveu vestir seu personagem de gaúcho passou todo o tempo solicitando auxílio aos professores participantes. Sempre que um deles lhe dava uma sugestão de como poderia fazer para alcançar seu objetivo, o E. ia em busca de outro professor, solicitando para que este executasse a sugestão que recebeu. Foi difícil para os professores não embarcarem neste tipo de solicitação. Em vários momentos conseguiram que ele usasse sua energia para conseguir colocar alguns detalhes.

Porém, em outros momentos, as idéias dele foram tão criativas e a forma de pedir para que o outro fizesse por ele foram tão bem colocadas que houve quebra do combinado de não fazer pelo aluno, mas mostrar-lhe o quanto se acreditava em suas possibilidades.

Durante este período de observação, a pesquisadora percebeu o ambiente bem tranquilo. Em nenhum momento houve necessidade de chamar a atenção de algum aluno. Os professores estavam felizes, e os alunos também.

O professor L. chegou na sala e afirmou que estava feliz, pois percebera que os alunos conseguiram prestar atenção a mais de um estímulo. Simultaneamente, lidaram com informações envolvendo o ato de escutar, o ato de ver e as mãos permaneceram em atividade, confeccionando o personagem. Prestar atenção a várias coisas ao mesmo tempo era uma capacidade importante, que as pessoas aprendiam a dominar.

Interessante destacar que neste momento de observação havia várias situações de aprendizagem coexistindo simultaneamente e cada aluno estava centrado mais em determinado ponto, mas todos participam ativamente.

A professora C., de educação física, veio à sala para ver as produções dos alunos. Observou e elogiou o trabalho de todos. Em relação à falta de investimento do aluno Re., que estava participando muito bem do treino de futebol, considerou que este aluno mostrava-se bem adolescente, direcionando seu pensamento para possibilidades de ação no mundo adulto. Já estava no momento de encaminhá-lo para turma de progressão do terceiro ciclo. Os outros professores comentaram que no conselho de classe, que ocorreria em breve poderia se efetivar esta passagem.

O aluno Re. chegou do treino e contou a todos que fizera um gol e o professor *treinador* dissera que ele havia feito o melhor *lance* do jogo, estava jogando muito bem. Os colegas o elogiaram. Ele ficou batucando, marcando o ritmo da música que estava sendo escutada pela turma. A professora Ms. colocou-lhe que na próxima aula continuariam o trabalho. Assim, quem ainda não fizera seu personagem, deveria fazê-lo. Em seguida, os alunos foram para o refeitório, pois já estava próximo ao horário de saída da escola.

## II

Ocorreu uma nova reunião da equipe da Bp e pesquisadora. A professora Ms. relatou que o trabalho na Bp estava em ritmo acelerado, os alunos apresentavam desejo de aprender. Ainda não havia sido necessário colocar em prática a idéia da assembléia.

Segundo ela, com a ida do Vi. para a educação de adultos houve duas conseqüências: os alunos deram-se conta que poderiam avançar para níveis de aprendizagem mais avançados, dentro da escola e diminuíram as brincadeiras durante a aula. O Vi., apesar de ter bom potencial para aprendizagem, testava sua popularidade através de provocações que levassem os colegas à distração de suas atividades, ao invés de desafiá-los para que aprendessem o que ele já sabia.

Foi realizado, na turma, trabalho sobre o descobrimento do Brasil. Cada aluno confeccionou um livro, que foi composto a partir de trechos escritos pela professora, que os alunos deveriam ler e completar, escrevendo de seu jeito o que entenderam ou pensaram sobre os fatos aí contados. Após, deviam fazer ilustração da página, representando através de desenho a idéia principal nela contida.

A professora Ms. trouxe alguns exemplares e os profissionais consideraram muito bons tanto a proposta, como os resultados. Ela relatou o surgimento de várias questões, que cada professor poderia explorar. A mais interessante, segundo sua opinião, dizia respeito à origem do homem no continente americano.

Os alunos argumentaram que quando chegaram os portugueses já havia civilização aqui, dos índios. Se os portugueses e espanhóis construíram barcos que permitiram a travessia do oceano, como os antepassados índios chegaram aqui, se ainda não existiam estes barcos?

Outra questão dizia respeito à diversidade de raças: qual raça surgiu primeiro? Como podia haver mais de uma? Houve mudança de cor? Os alunos chegaram à seguinte hipótese: se o homem foi feito de terra, como *diz* a Bíblia, deve ter sido feito com várias cores de terra.

A professora T., que atua na biblioteca e é formada em história trabalharia com os alunos sobre as diversas hipóteses sobre o surgimento do homem na terra, bem como sobre as possíveis rotas que estabeleceram para deslocar-se da África, onde se pressupõe ter surgido o primeiro grupo humano, aos demais continentes.

Os profissionais buscaram formas de ligar o projeto de arte a partir do plástico com este tema. Chegaram à idéia de fazer máscaras estilizadas para serem usadas em apresentação teatral sobre danças indígenas. Esta proposta ganhou alento, em face do proprietário do terreno vizinho à escola ter permitido sua utilização para projetos extra-classe. Constituíam-se em terreno baldio, com diversos tipos de entulho e focos de lixo. A escola ficou responsável pela sua limpeza e organização.

Lembrando do projeto Qualidade de Vida, que norteava o trabalho do segundo ciclo, pensou-se em promover mutirão para limpar o terreno, aliando a equipe da Bp às demais equipes da escola, especialmente das turmas com alunos adolescentes. Quando estivesse em condições de uso, para comemorar, poderiam organizar um momento especial, significando o início de posse do terreno.

A professora C., de educação física, propôs organizar com os alunos coreografia, representando a dança da terra. O cenário para o evento, no terreno novo, poderia ser confeccionado com plástico reciclado, bem como as máscaras estilizadas que os dançarinos utilizariam.

Os professores refletiram que esta era uma boa proposta para que os alunos vivenciassem processos de significação, representando personagens (indígenas). A proposta era utilizar um mínimo de adereços, potencializando processos criativos de cada aluno, buscando desenvolver coreografia que expressasse a idéia de posse e da vida comunitária, que era marca cultural dos grupos indígenas na época do dito descobrimento do Brasil, pelos portugueses.

Após, os professores falaram sobre a experiência que vinham desenvolvendo com a Bp, lançando várias propostas simultaneamente, para os alunos. Consideraram muito significativa esta metodologia e comentaram que perceberam a ampliação de várias capacidades. Perceberam que conseguiam estabelecer relações entre vários aspectos e vinham qualificando suas hipóteses. Os alunos haviam descoberto o prazer de elaborar perguntas, pensar em hipóteses e argumentar sobre seus pontos de vista.

No final da reunião, a pesquisadora sugeriu análise das propostas que estavam sendo planejadas e desenvolvidas com a Bp. A maior parte delas envolvia componentes artísticos. Os professores haviam solicitado estudo relativo ao papel dos diversos tipos de expressão artística nos processos de ensino e aprendizagem. Ficou combinado que no próximo encontro de estudos, que fecharia a fase de seminários com a participação da pesquisadora o tema seria a imaginação e a arte, na ótica de Vygotski.

### III

Conforme previsto, no próximo seminário foi realizado estudo sobre imaginação e a arte, na perspectiva de Vygotski (1998 a). Concluimos que seria necessário um longo tempo para analisar o texto. Assim, optamos por uma leitura individual do mesmo e, posteriormente, abriu-se espaço para discussão entre os participantes.

Consideramos que em qualquer área da criação é fundamental que os alunos experimentem e realizem todas as etapas do processo. Da mesma forma, é importante que os professores apoiem os alunos em suas tentativas, mas resistindo à tentação de fazer o trabalho, embora os alunos tragam esta demanda. Cada vez que cedemos a este desejo do aluno reforçamos nele, e em nós, o sentimento de que ele não pode, não consegue superar suas dificuldades.

Outra reflexão dos professores diz respeito à sensibilização do olhar, percebendo os motivos que levam os alunos a agir de determinada forma, especialmente nos momentos em que estão sendo desenvolvidos atos criativos.

A professora Mi, de teatro, afirmou que os educadores, em geral, não conseguem perceber o potencial das diversas modalidades de expressão artística nos processos de aprendizagem e desenvolvimento. Quando o aluno está desenvolvendo uma produção artística sua personalidade inteira está atuando, de forma parecida com o que acontece quando está envolvido numa situação de jogo.

Houve falas relacionadas ao entrelaçamento das manifestações artísticas de cada povo, nos diferentes momentos da humanidade. Através delas podemos ter acesso a formas de pensamento e sensibilidade das pessoas que elaboraram as obras que analisamos na atualidade.

A pesquisadora relacionou esta afirmação ao trabalho que foi previsto no planejamento do projeto *Qualidade de vida*, especialmente na parte que envolvia pesquisa, junto às famílias dos alunos, a respeito das produções artísticas e culturais presentes na casa de cada aluno, nas ruas. Seriam fotografadas e analisadas, buscando definir autoria, material utilizado, custos, dentre outras informações.

Os professores falaram que, neste momento, esta parte do projeto ainda não estava sendo desenvolvida, pois o projeto ligado ao plástico e à ecologia, aliado às pesquisas sobre o descobrimento/posse do Brasil estavam sendo prioritários. Faltava menos de um mês para realização de evento que congregaria profissionais da escola, convidados especiais e pesquisadores da UFRGS ligados ao projeto Eco-Arte. Ainda havia muito trabalho a ser feito. Assim, o processo ligado à pesquisa de produções artístico/culturais, nas casas dos alunos e na comunidade, ficaria para um segundo momento.

O professor L., de música falou que seria importante que a dança da terra, que estava sendo pensada e organizada, contemplasse elementos da cultura indígena. A professora C. complementou, afirmando que tanto a coreografia como a música que seria utilizada fazia parte desta cultura. Para os alunos estava sendo algo bem diferente, pois a canção, em língua indígena, seria cantada pelos alunos, com fundo musical.

Os professores contaram que tanto para eles, como para os alunos era uma experiência nova e talvez a apresentação não saísse conforme o planejado. Envolveria uma

série de problemas: aprender uma canção indígena, montar e memorizar coreografia, organizar o cenário, elaborar as máscaras e adereços.

Seria necessário que todos os professores participassem ativamente, organizando o trabalho de forma que as propostas de ensino estivessem vinculadas a estas demandas, além de garantir a continuidade das propostas mais individualizadas, de acordo com as necessidades/possibilidades de cada aluno.

Ao final, os participantes do encontro elaboraram uma frase, sintetizando o papel da arte nos processos educativos. Após algum tempo de discussão, chegou-se à seguinte idéia:

A satisfação mais importante, nas propostas envolvendo arte, deve residir na alegria da pessoa ao aventura-se, suportar as incertezas dos processos criativos e ver o que realizou como produto de suas ações, idéias e sentimentos.

#### IV

Nas semanas seguintes, seguiram os preparativos para o evento ligado à ecologia e à arte. A coreografia já estava com os passos delineados, a canção já estava *quase na ponta da língua*, como relataram os alunos e as máscaras já se encontravam em fase de finalização.

Porém, ainda não havia sido possível preparar o terreno. Era no início do inverno, chuva e frio ocorriam constantemente. Assim, definiu-se que as apresentações ocorreriam no salão da escola, que seria decorado pelas turmas do segundo ciclo, tendo em vista que todas mostrariam suas produções envolvendo o projeto Eco-Arte.

No dia marcado, a pesquisadora e os demais convidados, além de toda a comunidade escolar reuniram-se para assistir o evento que envolveria as significações que alunos e professores haviam elaborado, a partir da ecologia e da arte.

No momento inicial da apresentação da turma Bp, envolvendo a cultura indígena, a professora Ms. leu as seguintes considerações, que foram elaboradas pelos educadores que trabalham na Bp:

Nós queremos explicar um pouquinho o que nós vamos fazer aqui. Porque índios? Tudo começou com a história do descobrimento do Brasil. Este fato histórico despertou na turma o espírito de aventura, de saber mais. Quem são essas pessoas que eles encontraram nessa terra? Como chegaram aqui? Como vivem? Que língua falam? Neste momento de tantos questionamentos chega o projeto Eco-Arte,

propondo um trabalho ecológico diferente, através do viés da arte e da dança. Despertar o sensível. O desafio foi lançado e hoje aqui estamos.

A dança, para os povos primitivos, foi manifestação, de amor, morte, de guerra e de religião, ou seja, a dança sempre esteve associada à vida. Nas culturas antigas a dança era a mais alta expressão de vida, chegando a ser definida por Platão como um 'dom dos Deuses'. Segundo uma abordagem filosófica da dança, interpretada por Roger (não entendi o sobrenome), a dança é a união do homem com seu próximo, união do indivíduo com a realidade cósmica, e ainda, dança é também meditação, meio de conhecimento introspectivo e do mundo exterior. Enfim, dança é experiência que transcende a palavra, é modo de viver, de estabelecer relações com o mundo cósmico e de comunicar o eu.

Partindo destas considerações, a dança traz para os alunos desta turma a oportunidade de trabalhar suas sensibilidades e percepções, navegando para dentro de si e estabelecendo novas portas de descoberta do mundo ao redor. As coreografias são uma criação coletiva, onde todos se envolveram dando idéia em algum momento. A primeira é com a música 'Indígena', cantada pelos curumins guarani da Aldeia Sapucaí de Angra dos Reis, Rio de Janeiro, e sua tradução é 'pequeno sol, levando sua luz, e caminhando com sua sabedoria e com seu raio eterno'. A segunda coreografia é com a música 'Tutu tupi', também relacionada à questão indígena.

As artes plásticas colaboram neste trabalho, nesse nosso primeiro trabalho, trazendo alguns elementos da cultura indígena que foram trabalhados com os alunos, como as tramas, as tranças, e usando material que é foco para o projeto Eco-Arte que é o plástico. São elementos simples mas que buscam também trazer, junto com a música, que todos nós temos um pouco de índio, uma reflexão com o meio ambiente. " (Texto de autoria coletiva dos professores da Bp)

Ocorreu, então, a apresentação dos alunos, que foi ótima, além das expectativas dos professores e da pesquisadora. Houve demonstração de muita sensibilidade e expressão corporal durante a dança. A música, cantada pelos alunos, em língua guarani contagiou o público, que começou a cantá-la também. Houveram aplausos demorados. Após os alunos sentaram no local a eles reservado, juntamente com os professores e participaram do evento com atenção e postura impecáveis.

Ao final, os presentes manifestaram-se, elogiando os alunos e professores da turma, tanto pelo espetáculo artístico como pelo trabalho anterior, a partir de dados históricos e culturais, buscando ampliar representações e conhecimentos, que entrelaçaram conceitos importantes, em várias áreas. As modalidades artísticas utilizadas: dança, música, confecção de fantasias utilizando plástico reciclado, além do trabalho compondo personagens *serviram de costura* à trama do trabalho.

No fechamento do evento as autoridades e pesquisadores presentes ao evento cumprimentaram os alunos e professores pela brilhante apresentação. Na saída, a pesquisadora e os professores da turma Bp abraçaram-se, emocionados.

E assim, encerrou-se a participação sistemática, enquanto pesquisadora, no coletivo da turma Bp. Um misto de alegria e saudade marcaram este momento: o primeiro sentimento relacionou-se ao término de uma etapa e o segundo originou-se da impossibilidade



de acompanhar diretamente os avanços dos alunos e professores. Com eles convivi, semanalmente, por mais de um ano. Contribuí com eles, em certa medida. Em contrapartida, aprendi muito e levarei comigo várias marcas, tanto a nível afetivo como no campo teórico/prático.

## 5.19 - O CAMINHO TRILHADO, NA ÓTICA DOS PROFESSORES

### I

Conforme combinado anteriormente, ainda seria realizada uma pequena entrevista com os professores e profissionais da equipe diretiva da escola.

O objetivo desta ligava-se ao papel de co-autoria que cada participante desempenhou, durante o processo de pesquisa. A pergunta central, nesta entrevista, foi: *Considerando os processos na Bp, de maio de 2002 a junho de 2003, como você pensa/sente tudo o que estudamos e vivemos juntos?* A fala de cada profissional consta, integralmente, no ANEXO I<sup>48</sup> desta Dissertação.

Alguns trechos dos depoimentos dos participantes serão apresentados a seguir, na tentativa de elucidar suas opiniões quanto a alguns aspectos dos processos vivenciados durante a pesquisa-ação. Tendo em vista a complexidade e profundidade das idéias trazidas pelos entrevistados, sugiro que sejam lidas e consideradas na sua totalidade. Neste momento, enquanto pesquisadora apenas ocupei o papel de organizadora, elencando algumas falas, a partir dos seguintes pontos de referência:

#### ✓ *Contexto pesquisado / espaço de inclusão escolar*

*Supervisora Ma.:* (...) E a nossa escola, como tem essa preocupação da inclusão, nós recebemos esses alunos, mas na verdade nos falta bastante eu acho até, esse suporte teórico. Mas, nós temos muita vontade, eu acho o mais importante de tudo é esse acolhimento. Então, a gente acolhe esses alunos, e a gente vai em busca deste conhecimento para poder dar conta da aprendizagem de cada um deles. (...)

#### ✓ *Lugar da Bp na escola, no início da pesquisa*

*Professora C.:* (...) Porque a Bp sempre teve um histórico aqui nessa escola de um lugar, sempre excluída, a turma dos diferentes, dos *louquinhos*, como às vezes os outros falam, porque eles falam

---

<sup>48</sup> Além da transcrição das entrevistas, estão incluídos, no ANEXO J e ANEXO K, textos de dois professores e, respeitando sua autoria, nestes consta o nome completo de cada um, sendo que a autorização para este procedimento encontra-se inserida após cada texto. Ambos foram escritos no final das atividades do ano de 2002.

mesmo, e nunca apresentavam nada. Chegava fim de ano tinha mostra de trabalhos, todo mundo preparava mil coisas, e shows, e a Bp sempre de fora.(...)

✓ *Os processos na pesquisa-ação e o papel da pesquisadora*

*Professora C.:* (...) Desde que tu começou este trabalho é que eu acho que as coisas foram assim concomitantes. Tu começou este trabalho e eu acho que as pessoas também começaram a despertar assim, num se debruçar melhor: então vamos ver melhor quem são mesmo esses alunos e as possibilidades deles. Então, isso para mim foi muito importante, porque até então a Bp era uma turma meio... sabe, faz o que dá, porque às vezes não dá para fazer nada porque eles enlouqueciam todo mundo e a gente não tinha um fio condutor. Então, desde que a gente começou a se reunir sistematicamente, estudando, porque o estudo é que traz toda essa vontade, essa fé de que vai dar certo. Em cima de coisas que a gente vai vendo que no mundo, na história deram certo, porque que aqui não ia dar? Tinha que dar. Então, isso foi muito legal de estudar e dentro desse estudo a gente ver essa possibilidade, eles tem um tempo, é mais lento, mas é possível. (...)

*Vice-diretora Sh.:* (...) E é claro que tudo aquilo que foi estudado, que foi visto, pode ser aproveitado, qualquer professor pode usar. Eu acho que isso aí acrescentou bastante também ao grupo, qualificou. E esse ano, acho que os frutos são bem grandes. Não só pela mudança dos profissionais que atendem a turma. Na verdade uma, que é a professora referência. Eu acho que qualificou mais ainda. Então assim, dá para ver os frutos do que foi, do que se iniciou o ano passado, e também se estendeu, embora tenha sido uma vez só, no terceiro ciclo, quem queria ouvir, quem estava aberto para ouvir aprendeu bastante. Eu acho que fez diferença, fez diferença. (...)

✓ *Mudanças que os professores perceberam em si e/ou nos colegas:*

*Professora T.:* Para mim, é assim, o que eu vejo de diferente na Bp e que tem a ver, acredito, com o estudo da gente. Eu vou falar em mim, T., com o que eu consegui estudar, com o que eu consegui aprender, eu consigo chegar mais perto das crianças, e eu consigo ajudá-los mais. Eu acho que eu estou mais presente e eu posso auxiliar mais. A diferença que me chama mais atenção é a coragem que eles têm para fazer as coisas hoje em dia. (...)

*Professora Rm.:* (...) Eu vejo que deu trabalho, está dando trabalho para as pessoas, mas eu vejo muita satisfação dos professores que estão trabalhando com eles. Fugiu aquele ar de frustração, aquele respirar fundo antes de ir para a sala de aula e de pensar 'pô, eu tenho que ir lá enfrentar aqueles alunos de novo'. Não, eu vejo satisfação dos professores porque os professores estão vendo resultado no trabalho e isso é importante.

✓ *Mudanças nos caminhos metodológicos:*

*Professora C.:* É por aí. É despertar essa sensibilidade. (...) Então, eu acho que isso ainda é uma coisa a ser muito trabalhada por todos nós. Eu acho que com todos nós, essa coisa do presente, de viver o presente, de saborear o presente. (...)

*Professor L.:* (...) Fomos trabalhando uma espécie de desconstrução do que lhes foi dado, e dessa desconstrução eles se apropriaram. Eles então, fizeram uma resignificação do que tinha aquele sentido primeiro. (...) Ou seja, a gente estava em um processo de ensino-aprendizagem, quem ensinava o que aprendia, não se sabia. Se tinha, digamos assim, uma fonte de iniciar a coisa, mas a partir dessa fonte inicial, depois ensino-aprendizagem era um canal dialógico, que não tinha assim, 'eu vou dar..' não, não, não. Não adiantava eu passar se as crianças não recebessem. Não, tinha resposta. E pelas respostas que eles foram criando e que eles foram percebendo neles movimentos legais, coisas boas, coisas positivas, eles começaram a se remontar para se buscar a questão do conceito.

*Professora Rm.:* (...) E eu acho isso fundamental, eles sentirem que nós temos confiança neles, eles sentirem que nós também mudamos o nosso projeto em função das necessidades deles e das dificuldades deles. Que eles não são obrigados a alcançar aquilo que nós queremos, que nós também vamos até eles, nós também queremos alcançar coisas que eles conseguem e nós não. Então assim, muito positivo as reuniões que nós fizemos, as nossas trocas foram muito valiosas. (...)

*Professora Mi.:* Bom, eu vejo que a mudança, o ano passado começou no momento em que eu me coloquei, ao invés de propor um trabalho com o teatro, eu comecei a pedir que eles propusessem para mim. (...) Da gente poder olhar o trabalho de uma outra forma e reorganizar muitas vezes horários para ter entrada juntos. Inclusive, nesse ano, meu trabalho é de parceria, não sou professora oficial do currículo da turma, mas tenho um horário considerável com turma em função dessa necessidade desse olhar. E tornou assim, a equipe mais criativa, mais interativa, mais unida. Inclusive nosso trabalho com os alunos, muitas vezes, ele é diferente daquela metodologia tradicional, em que cada um entra. Não, a gente teve entradas várias vezes, mais de um professor, dois, três trabalhando juntos. Isso muda o referencial da turma também, de enxergar as coisas. eu sinto a turma organizada, mais disposta para o trabalho, com maior tolerância às dificuldades, às limitações, até às mudanças de humor de um e de outro. Não que elas não existam, ainda existem, mas eles têm uma outra atitude, que não tinham no ano passado. E essa união no sentido criativo de trabalhar artes, coreografias em educação física, isso traz uma outra perspectiva, desde a construção das primeiras idéias, o lançamento das primeiras idéias, o processamento lúdico no desenvolvimento do trabalho, seja plástico, da coreografia, cênico, musical, favorece as aprendizagens, e um olhar muito rico e diferente dos alunos. Então, quebra aqueles preceitos interiores que eles têm de que eles não podem aprender, de que eles têm que mostrar as coisas daquele jeito que a escola exige. Porque a escola está se colocando em uma outra postura, numa postura criativa de valorizar tudo que eles trazem. Então, é um aprendizado para eles e para nós também. Então, é um trabalho muito profundo e rico que a gente está se sentindo muito emocionado.

*Professora Ms.:* (...) Tem dias que estão tranquilos, tem dias que se desorganizam, mas eu acho que o processo da Bp é esse mesmo. É organização, desorganização, parece que eles precisam se desorganizar para se organizar de novo. É um processo que caminha: organização, desorganização, organização, desorganização, e a gente como professora tem que trabalhar também dentro desse processo. Eu acho que é isso.

*Professora Rm.:* Eu trabalhei com eles até o final do ano passado, final de 2002. E agora eu olho para eles e sinto uma grande diferença, eu vejo como se fosse outra turma. Eu sinto como se fossem outras pessoas, com muitos avanços, com outras dificuldades. Um grupo bem diferente daquele inicial. E eu vejo que as mudanças aconteceram quando, na medida em que eles foram sentindo firmeza no grupo de professores. Não só firmeza, mas unidade de ação no grupo dos professores. (...)

✓ *Considerações dos professores a respeito das mudanças nos alunos:*

*Professora C.:* Eu sentia a plenitude, isso, o meu sentimento mesmo da Bp do ano passado para cá é que eles estão ficando plenos de vida, de vontade, e de coragem de enfrentar as coisas. Esse medo a gente tem que transpor, (...) todo mundo tem. Isso é o que eu acho mais legal.

*Professora T.:* (...) Eu acho assim, eles não têm mais medo de tentar ler, no meu caso, que trabalho ali com a literatura. Eles não têm mais aquele medo do fracasso de não conseguir ler. Com a ajuda, com as coisas que eu li, que eu posso ajudá-los, eles estão ali, estão tentando, e estão conseguindo. E essa coisa está fazendo bem, me parece que está fazendo bem para eles. Essa é a grande diferença que eu vejo. Eu os vejo mais dispostos a tentar fazer as coisas hoje em dia, do que eles estavam a um ano atrás. Eu sinto as crianças mais confiantes, eu sinto mais felizes (...).

*Professor L.:* (...) Então assim, esse coral da felicidade de nome não estava mais sendo *coral da felicidade*, mas a idéia, o significado, e principalmente o sentimento de. Porque foi uma coisa assim,

não sei se foi feito em vídeo ontem, mas enfim, quem viu ontem a apresentação no dia 05/06/2003, viu que era uma coisa que estava neles, eles não estavam fingindo ser felizes, não estavam fingindo a felicidade, eles estavam sendo eles, eles estavam vivendo aquilo, eles forjaram personagens que eram parte deles e eles estavam mostrando o que eles entenderam. E eles compreenderam aquele trabalho. Eles fizeram um trabalho assim... a questão da aprendizagem deles foi plena.(...)

*Professora Rm.:* (...) Eu achei muito gratificante, e a gente vê que ainda tem aluno que não se alfabetizou, que tem dificuldade, mas a expressão deles é outra. Eles parecem que acreditam que eles, de alguma forma, vão conseguir vencer as dificuldades deles sejam elas quais forem. Confiança nos professores agora. Parece que eles sentem que eles não vão ser abandonados. (...)

✓ *Considerações sobre o trabalho desenvolvido pela pesquisadora:*

*Professora Ms.:* (...) E esse acompanhamento que tu nos deste vindo aqui, trabalhando conosco, estando sempre interessada, trazendo coisas para que a gente pudesse estudar mais, eu achei isso muito interessante. Vou sentir muita falta.(...)

*Supervisora Ma.:* (...) eu acho que o teu trabalho na nossa escola veio contribuir para essa nossa formação. Porque, na verdade, ninguém aqui, nenhum professor, nenhuma de nós, tem essa formação de educação especial, ter uma formação para trabalhar mais diretamente com esses alunos, apesar da gente sempre estar em busca. A gente procura ler, a gente procura se informar para poder dar conta. Então, o que eu percebo? Que, na verdade, foi um ganho para nós. Porque assim, tu trouxeste através dos teóricos e desses estudos que a gente se propôs a sentar e pensar sobre isso, tu contribuístes para nossa formação também, e também para que esses alunos pudessem avançar.

*Professora Mi.:* (...) Achei muito interessante, as visões de Vygotski sobre arte, sobre imaginação, e isso está me servindo muito. Eu agradeço a possibilidade de poder participar desse trabalho, e poder ter aprendido muito.

## **6 - ALGUMAS REFLEXÕES, A PARTIR DOS PROCESSOS VIVENCIADOS**

Confesso que não foi fácil chegar a este parte do trabalho. Ao iniciá-lo, pensava de forma diferente este capítulo como se, realmente, não fosse chegar tão cedo a hora de escrevê-lo. Não por descrédito em relação aos processos planejados, mas pela certeza da longa trajetória que, necessariamente, o antecederia. Mais uma vez, a idéia contida na epígrafe desta Dissertação fez sentido em minhas reflexões. Nela, Galeano (2000) nos fala do abraço dos tempos, afirmando que apenas no amanhã o ontem e o hoje podem se reconhecer e se abraçar.

Nesta ótica, considero o presente capítulo uma instância do tempo atual, onde lanço algumas reflexões sobre os processos vivenciados até esta etapa. Antes de qualquer outra consideração, julgo necessário afirmar aqui os sentimentos de esperança que envolveram os movimentos em direção ao objetivo traçado.

A esperança a que me refiro está ligada à forma como Freire (1997, p.10-11) a expressou. Segundo ele, o fato de termos esperança não é suficiente para gerar transformação na realidade. Para isso, é necessário que ela se ancore na prática, enquanto necessidade ontológica, a fim de transformar-se em concretude histórica.

Ao iniciar este capítulo foi difícil escolher o rumo que deveria tomar. A idéia era lançar aqui reflexões sobre os caminhos que trilhei: juntamente com os demais participantes, nos momentos de estudo e reflexão mais solitários ou nos encontros com meu orientador. Tantas idéias me pareceram importantes, mas ao mesmo tempo uma voz ( de temor ) murmurava em meu peito.

Esta parecia sussurrar: já falaste tanto sobre isso, vais te tornar repetitiva. Por outro lado, ao tentar escrever sobre novos aspectos, julguei que estaria sendo incoerente. Entre tantas idas e vindas, decidi retomar idéias que, para mim, foram mais significativas durante todo o processo de pesquisa. Esta será apenas uma das muitas versões possíveis e abrangerá algumas facetas do tema relativo à formação continuada de professores e(m) processos de inclusão escolar.

Em primeiro lugar, retomo a concepção de Santos e Carvalho (1999, p.49), a respeito do caráter dinâmico e dialético dos processos de inclusão, que não se resumem ou esgotam com a inserção de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. Cada situação inclusiva é singular e tem suas peculiaridades.

Os movimentos inclusivos não são fáceis, englobando aspectos que atravessam barreiras relativas ao imediato e ao visível, pois o que é dito, pensado e/ou falado fazem parte da ponta de icebergs. Durante muito tempo houve exclusão e segregação, que têm raízes históricas arraigadas na cultura. Compreendê-las e superá-las envolve atitudes inclusivas e movimentos de estudo e reflexão, alicerçados em trabalho coletivo.

Em relação ao avanço de propostas inclusivas é necessário afirmar que o trabalho solitário não é o melhor caminho. Bons frutos podem ser gerados quando as pessoas que compõem o coletivo de uma instituição acreditam nos desafios ligados à diminuição da exclusão gerada nas instâncias da cultura, inclusive na escola.

Movimentos inclusivos ligados ao ensino considerado regular apresentam peculiaridades e contradições, que se entrelaçam, envolvendo nesta trama todas as pessoas que dela participam. Como nos fala Glat (1998 a, p.45), o papel das pessoas consideradas *deficientes* é vitalício, pois o estigma gera situações que levam ao desempenho de papéis correspondentes ao rótulo social, demarcado através do processo de socialização, em determinada cultura.

Além disso, a convivência com pessoas com necessidades educacionais especiais coloca as pessoas frente a seus limites, amplia a consciência a respeito deles. Isso não é muito confortável e os sentimentos de estranhamento, culpa e ou super proteção não auxiliam no enfrentamento das situações percebidas como conflitantes.

Para o professor, outros aspectos agregam-se, especialmente o medo, muitas vezes nem percebido, de fracassar no seu trabalho de ensinante. Este receio é alimentado, em grande

medida, pelas concepções equivocadas a respeito do potencial de aprendizagem dos portadores de necessidades educacionais especiais. Alguns educadores ainda julgam que é quase impossível, ou pouco provável, ocorrer aprendizagem relacionada ao conhecimento *dito escolar* se o aluno/a faz parte de *uma categoria* relacionada a esta condição.

Assim, pretender desenvolver processos inclusivos abarca várias facetas, que vão muito além de textos legais ou de metodologias de ensino. Envolvem, sobretudo, relações entre pessoas, dentro de uma cultura. Torna-se necessário que todos compreendam que compartilham situações ligadas ao viver e conviver, enquanto membros da espécie humana.

As diferenças e singularidades dos portadores de necessidades especiais nos desafiam, enquanto educadores, possibilitando que construamos novos olhares, tanto para dentro de nossa consciência como para as pessoas e situações com que nos deparamos. Muitas vezes, somos assolados pelo desejo de fugir destas dificuldades, esperando que os outros encarreguem-se de levar adiante movimentos e lutas que dizem respeito a todos e a cada um.

Ainda escutamos, nos ambientes escolares, frases que denotam descrédito, raiva e/ou dúvida quanto à eficácia de processos inclusivos. É bem verdade que também são ditas verdadeiras pérolas em relação a este tema, afirmando posições éticas de respeito à condição humana e ao direito inalienável à participação social.

O que me alenta, entretanto, é o fato de dificilmente encontrar um educador que não se preocupe com o assunto. Penso que estamos em processo de reflexão/ação a respeito das responsabilidades educativas em relação à constituição de processos para viabilizar movimentos ligados à idéia da inclusão.

Conforme Glat (1998 a, p.44), não podemos carregar ninguém no colo, podemos ajudar a percorrer um caminho que, certamente, será solitário e individual. Assim, ao definir como tema de minha pesquisa e Dissertação: a ampliação de conhecimentos no processo de formação continuada de professores ligados ao ensino de alunos que estivessem em processo de inclusão no ensino fundamental, por apresentarem problemas na aprendizagem, decorrentes de questões transitórias ou permanentes não tinha como meta *transferir* conhecimentos para os participantes.

As intenções, desde o princípio, estiveram ligadas à reflexão teórico/prática, desenvolvida em processos dialógicos, onde pesquisadora e participantes se encontrariam, a fim de explicitar representações sobre os alunos que estavam sendo considerados *não-*

*aprendentes* e contribuir para transformações metodológicas no trabalho educativo, a fim de ampliar processos de ensino que levassem à aprendizagem.

Escolhi, como campo de pesquisa, uma turma de progressão<sup>49</sup>, em escola de ensino fundamental da rede municipal de ensino de Porto Alegre, que estava desenvolvendo movimentos inclusivos e tinha como meta aprofundar o trabalho educativo relativo a este tema. Meu intuito de pesquisadora estava ligado, secretamente, à curiosidade em relação à necessidade de formação continuada aos professores que já apostavam no sucesso de propostas inclusivas.

Lembro que no início fiquei temerosa, considerando que o trabalho que estava propondo, talvez, não gerasse maiores discussões e fosse considerado pouco expressivo pelos participantes. Porém, como a metodologia desenvolvida estaria ligada à pesquisa-ação, tranqüilizei-me. Juntos, pesquisadora e participantes definiriam os rumos e ajustes necessários, durante os processos de reflexão/ação.

Minha experiência, enquanto educadora na rede municipal antevia inúmeras dificuldades no trabalho em turmas de progressão, mas julgava que em escola onde os profissionais afirmassem a defesa das idéias inclusivas haveria maior disposição para a busca de estratégias de ensino que possibilitassem aprendizagens para todos os alunos.

Curioso que, antes de definir o tema, o referencial teórico já estava escolhido. E esta opção constituiu-se, durante minha trajetória de estudo e de trabalho, enquanto educadora nos níveis de ensino especial, fundamental e na interface entre ambos, pois atuo há quatro anos em sala de integração de recursos, apoiando processos inclusivos.

Desde que entrei em contato com as idéias de Vygotski senti que elas eram muito fecundas no sentido de alicerçarem propostas educativas. Há pouco tempo obras deste autor tornaram-se presentes em nosso país. Durante este estudo recorri a algumas, que estão disponíveis na Espanha e senti falta de uma, o Tomo Seis, das Obras Escogidas. Segundo informações recebidas ainda não estaria traduzido para o espanhol.

Uma das preocupações que me assolaram, durante o processo de pesquisa relaciona-se à utilização das idéias deste autor. Compartilho com Duarte (1996) este

---

<sup>49</sup> Conforme já explicitado, em capítulos anteriores, a rede municipal de ensino de Porto Alegre organiza o ensino em ciclos de formação. O ensino fundamental é composto por três ciclos, sendo que cada um tem três anos-ciclo. Em cada ciclo são previstas turmas de progressão, para atender alunos que estejam fora da faixa etária e a escolaridade. Sua existência foi prevista como provisória, assim como a permanência dos alunos neste espaço, que busca atender ao ritmo próprio de aprendizagem dos alunos nela incluídos.



cuidado. Segundo ele, é necessário evitar-se reducionismos ao utilizar o referencial sócio-histórico, que é muito extenso e profundamente arraigado ao contexto em que foi gestado.

Tendo em vista que no capítulo dois, desta Dissertação, encontram-se considerações relativas ao referencial sócio-histórico, relacionando-o às idéias de inclusão e o desenvolvimento de processos inclusivos julgo que não seja necessário, nesta etapa do trabalho retomar esta questão com profundidade.

Por outro lado, não posso deixar de realizar algumas considerações, breves, a respeito de algumas idéias que considero centrais em sua teoria e comentar alguns desdobramentos destas, durante o processo de pesquisa.

Em primeiro lugar, o autor defendeu que há relação estreita entre processos de ensino e desenvolvimento, que acompanham o indivíduo imerso no mundo social, desde os primeiros dias de vida. Nesta ótica, processos de ensino não se referem apenas aos conhecimentos *ditos escolares*, mas atravessam todas as fases e dimensões da vida. Aliás, para Vygotski, aspectos afetivos e cognitivos constituíam duas faces da mesma moeda. Da mesma forma, pensamento e a linguagem também apresentavam esta característica.

Outro conceito fundamental da obra deste autor, que serviu de âncora durante todo o trabalho desenvolvido durante a preparação do projeto e o desenvolvimento da pesquisa foi o conceito de zona de desenvolvimento proximal, que representa o espaço entre o que o indivíduo consegue realizar de forma autônoma e o que realiza com apoio de alguém considerado mais capaz.

Na defesa do projeto de pesquisa recebi uma sugestão interessante, relacionada a formas alternativas de compreensão e utilização deste conceito, ampliando a concepção trazida por Vygotski. Segundo Lave e Wenger (2002, p.166-7) a idéia de zona de desenvolvimento proximal pode também remeter à necessidade de contextualizar as práticas, buscando desenvolver processos que levem a transformações sociais, a partir das relações sempre negociadas coletivamente entre os participantes das atividades que se desenvolvem.

Ao reler os capítulos anteriores e refletir sobre os processos vivenciados durante a pesquisa, julgo que ambas as concepções estiveram presentes. O trabalho esteve permeado tanto na intenção de promover avanços nas representações e conhecimentos de cada participante como na busca de contribuir para a ampliação de movimentos inclusivos que potencializem transformações na lógica da exclusão e da segregação. Esta, apesar da luta em

defesa da participação de todos nos ambientes sociais, ainda tem amplo espaço e precisa ser explicitada e transformada no seu inverso.

Acredito que a melhor forma de promover avanços em propostas inclusivas não se encontra na obrigatoriedade legal de matricular todos os alunos no sistema regular de ensino. Embora seja um sinalizador importante, o acolhimento às pessoas consideradas portadores de necessidades especiais passa por outro viés, ligado aos processos humanos. Das pessoas depende a mudança do olhar, das crenças e do enfrentamento dos desafios surgidos em cada situação inclusiva.

Durante os processos vivenciados pude constatar a profundidade desta afirmação. Lembro que logo após as entrevistas com os professores, uma das primeiras fases da pesquisa-ação que gerou esta Dissertação, fiquei novamente em dúvida em relação à utilidade de meu trabalho junto aos educadores que compunham o coletivo da turma de progressão onde a pesquisa estava sendo desenvolvida.

Analisando as respostas dos educadores, em relação aos recursos metodológicos que utilizavam em sua prática, pude constatar que investiam nos jogos, no planejamento coletivo, nas atividades artísticas, na educação ambiental, nas atividades ligadas à informática e em atividades que fossem interessantes para os alunos.

Inicialmente, fiquei surpresa com a utilização destes recursos e na continuação do insucesso na aprendizagem e desinteresse dos alunos, uma vez que os educadores relatavam que era muito difícil realizar trabalho educativo com esta turma. Ocorre que a utilização destes recursos é amplamente recomendada para o desenvolvimento de projetos inclusivos.

Refletindo melhor sobre os dados colhidos, chamou-me atenção, contudo, que cada professor falou na sua metodologia de trabalho, a partir de sua área de atuação. Foram feitas referências à necessidade de apoio entre os professores que compunham a turma, a fim de angariar forças para continuar seu trabalho.

Segundo os professores, as maiores dificuldades enfrentadas com a turma de progressão estavam relacionadas aos aspectos emocionais dos alunos, que ocasionavam dificuldades durante o trabalho. A amplitude na faixa etária também foi apontada como geradora de problemas, tendo em vista que várias fases no desenvolvimento, com suas necessidades específicas, estavam coexistindo no grupo de alunos.

Também foram relatados problemas para aprender a ler, escrever e nos conhecimentos ligados às quatro operações. Um professor afirmou que os alunos tinham dificuldade de associar pensamento e linguagem e outro assinalou a dificuldade de desenvolver até atividades lúdicas.

A turma de progressão, segundo alguns dos educadores entrevistados, às vezes era estigmatizada, de forma sutil, mas os alunos sentiam isso. A concepção circulante na escola era de que só estavam neste espaço os alunos que não conseguiam aprender *como os outros*. O sentimento de fracasso ao participar dela marcava negativamente os alunos, pois reafirmava o lugar em que já se haviam colocado ou aceitado permanecer: *o de não-aprendente*.

Interessante a forma que os alunos, durante a entrevista inicial, referiram-se aos colegas considerados portadores de necessidades especiais, afirmando que estes eram *doentes*. Assim, na representação dos alunos sobre si mesmos estava ligada ao fracasso na aprendizagem, mas havia uma certa distinção entre os que compartilhavam também, por acréscimo, outra condição que na ótica deles era bem mais grave.

As histórias de vida dos alunos, recheadas de dramas, certamente serviriam de enredo para filmes de sucesso, tendo em vista as situações difíceis que eles e suas famílias e grupos de convivência enfrenta(ram). Alguns alunos residem em abrigos da Fundação de Atendimento Sócio Educativo e nas entrevistas registraram suas dores e esperanças em relação à sua família de origem.

Aliás, devo dizer que a abertura que os alunos tiveram, durante a entrevista inicial, foi além das minhas expectativas. Penso que o fato de poderem falar de sua história foi um momento ímpar, tanto para eles como para a pesquisadora. A maior parte conhecia fatos de sua primeira infância, assim como evidenciaram sonhos e planos para o futuro.

Foram muito honestos em seus posicionamentos em relação à turma e à sua participação nos conflitos e *bagunças*. Ampla maioria dos alunos afirmou que a turma era um lugar para aprender, mas nela havia situações provocadas por eles e/ou colegas, que prejudicavam o alcance deste objetivo. Relataram que precisavam aprender a ler, escrever e fazer contas, *a fim de passar de ano*. Julgavam que os professores eram bons, gostavam deles e ensinavam bem.

Em meio a um certo clima de ansiedade, reservei tempo para as primeiras observações na turma e sentia-me um pouco ansiosa e curiosa. Apesar de já estar acostumada

a este procedimento, em outras turmas de progressão, em diversas escolas da rede municipal/POA, tudo agora parecia diferente.

Seria um momento especial, onde poderia balizar e confrontar dados trazidos pelos alunos e professores e os que foram colhidos, no contexto escolar. Estes referiam-se à documentação escolar de cada aluno, à fala dos profissionais da equipe diretiva da escola e aos registros das observações da pesquisadora, enquanto ainda não havia se constituído este papel naquele contexto.

Aos meus olhos a escola revelou-se alegre e educadora. Nas posturas de todos os adultos foi possível perceber atitudes e ações ligadas a uma concepção pedagógica que acredita no potencial humano de ensinar e aprender. O conteúdo neste contexto certamente não está restrito à concepção de que na escola se acumulam informações, a partir das atividades ligadas apenas à leitura e escrita. A vida em movimento, onde o aprender e o ensinar vão se constituindo, a partir das situações que vão sendo vivenciadas, parece estar orientando o caminho dos educadores que atuam nesta escola.

Nos momentos de observação tentei manter presente tanto o viés de pesquisadora como o de educadora especial. Procurei perceber processos que estivessem sobrepostos ou truncados. Busquei indícios para reflexão tanto na organização do espaço físico como na dinâmica e proposta de trabalho dos educadores. Além disso, foram alvo de meu olhar as relações dialógicas entre alunos, com os professores e com outras pessoas da comunidade escolar.

O aspecto que considerei mais contraditório refere-se às formas de utilização de linguagem e demonstração de afeto entre os alunos. Dentro da sala de aula quase todos falavam, em tom alto e muitas vezes desrespeitoso, com raros indícios de diálogo. No pátio, em contrapartida, conversavam e demonstravam afetividade e solidariedade uns com os outros.

As atividades propostas, no primeiro dia em que houve observação da pesquisadora, estava destinada a todos os alunos. Elas não estavam relacionadas a interesses dos alunos, constituindo-se em atividades *tradicionais* de aprendizagem e formalização da leitura e escrita. Muitos alunos copiavam do quadro as tarefas e aguardavam que fossem corrigidas. Só então, rapidamente, colocavam as respostas no caderno. A professora presente esforçava-se para auxiliar os alunos que solicitavam ajuda e acalmar os ânimos nas diversas vezes em que surgiram conflitos.

Interessante registrar que os alunos de maior idade, portadores de necessidades educacionais especiais, apresentavam atitudes ligadas à infância e à adolescência. No pátio, brincavam com crianças menores e em situações que envolviam proposta teatral interessavam-se pelas adolescentes de turmas mais adiantadas. Aliado a esta duplicidade de vivências, em sala de aula perturbavam bastante o andamento do trabalho e não demonstravam investimento em sua aprendizagem.

Ao finalizar as primeiras observações, houve certeza da necessidade de apoio, na modalidade de formação continuada aos educadores. Nas reflexões que realizei, nesta etapa, percebi que o trabalho seria árduo. Várias falas de alunos e professores constituíram sentido em meu pensamento, parecia que começavam a se encaixar, como peças de um quebra cabeças.

O paradoxo era a falta de várias peças, que precisariam ser constituídas, em processos coletivos de reflexão coletiva, aliando-se teoria e prática, em diálogo negociado entre todos os participantes, a fim de poder modificar a situação delicada em que se encontravam os alunos da turma de progressão onde se desenvolveu a pesquisa. Eles encontravam-se exauridos por tantas situações de fracasso que já haviam enfrentado e pelas contingências difíceis que compunham sua história de vida.

A forma como os alunos reagiram no pátio demonstrou que tinham condições de estabelecer diálogos, aliando pensamento e linguagem e também os aspectos afetivos e cognitivos encontraram expressão em atitudes de carinho e solidariedade para com os demais.

A âncora que serviu de suporte para o início do trabalho, na segunda fase da pesquisa, onde se desenvolveram encontros semanais com os educadores que compunham o coletivo da turma foram as cenas observadas neste espaço da escola.

O desafio era reorganizar o trabalho com a turma e isso só poderia se tornar possível a partir das transformações nas formas de realizar o trabalho educativo, que precisariam ser gestadas e desenvolvidas coletivamente. A pesquisadora reuniu-se com os profissionais da equipe diretiva e da turma de progressão, a fim de dar início à segunda fase no desenvolvimento da pesquisa-ação que gerou esta Dissertação.

Na metodologia que balizou o processo de pesquisa-ação, segundo Carr e Kemmis (1988, p.202), o investigador ativo é o próprio sujeito que desenvolve a prática. Assim, a pesquisa-ação é participativa em sua essência. Também é colaborativa, quando grupos de

praticantes trabalham conjuntamente no estudo de sua praxis individual e quando estudam as interações sociais entre eles e, conjuntamente, constituem aspectos da situação em que trabalham.

Nos processos vivenciados durante a pesquisa os participantes engajaram-se coletivamente para modificar processos, sempre provisórios e mutantes. Embora estas sejam características do trabalho de todo educador, sua intensidade é ampliada quando envolve questões ligadas ao exercício de estar incluindo no ensino fundamental alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

Enquanto pesquisadora procurei adotar uma postura colaborativa, auxiliando os participantes na articulação das discussões teóricas, buscando vinculá-las à prática cotidiana e às possibilidades de constituição de novos caminhos metodológicos que pudessem contribuir para o avanço nos processos de aprendizagem de todas as pessoas neles envolvidas.

O lugar de apoiador teórico circulou dentro do grupo e isso foi fundamental para que, já na fase final da pesquisa e após seu término, os professores responsáveis pela turma de progressão tomassem em suas mãos os desafios que se apresentavam no cotidiano desta turma. A pesquisadora foi diminuindo a intensidade das intervenções, preparando sua saída do coletivo.

Com muita alegria, alguns meses após sua saída, recebeu notícias do grupo, e ficou sabendo que a história continuava. Os professores continuavam a se reunir e buscar caminhos diversos, aprofundando descobertas em relação ao trabalho educativo e a utilização de diversas linguagens artísticas, visando que os alunos ampliassem sensibilidades e percepções, entrelaçando aspectos internos e do mundo sociocultural .

De acordo com as idéias de Vygotski, estes seriam, respectivamente, aspectos intrapsicológicos e interpsicológicos, sendo que a partir destas duas instâncias o indivíduo é inserido na cultura e nela participa. Esta consideração remete, novamente, para a necessidade de oportunizar situações inclusivas a todas as pessoas, sendo prejudicial qualquer forma de exclusão das instâncias sociais, dentre elas a escola.

O aporte teórico em relação a este tema a outros, demandados pelos educadores e pesquisadora, foi organizado e apresentado, a partir das necessidades e problematizações que íamos constituindo. Através das reflexões coletivas, englobando a teoria e prática, onde as

discussões em grupo serviram como elementos dinamizadores, buscamos outras formas de ação, constituindo *ferramentas* que podiam ser utilizadas no cotidiano.

Estas *ferramentas* não tinham caráter estático mas representavam nosso pensar, naquele momento. Neste momento, poderia retomar os princípios de ação que os professores elaboraram durante nossos encontros, seja de forma direta ou indireta. Esta ocorreu quando a pesquisadora, alicerçada nas discussões e reflexões realizadas organizou o texto final da síntese dos encontros de formação.

Contudo, temo que estarei me excedendo, uma vez que no capítulo cinco estes princípios de ação encontram-se destacados e torna-se fácil aos leitores localizá-los. Eles constituíram marcos provisórios, levando a novas ações e aprofundamentos teóricos.

Por outro lado, gostaria de evidenciar situações que não estavam previstas, na etapa de planejamento da pesquisa-ação. Quando a pesquisadora procurou a escola, buscando espaço para desenvolvê-la os profissionais da equipe diretiva solicitaram que nos encontros de formação pudessem participar todos os educadores do turno da tarde e não somente os da turma de progressão, tendo em vista que todos os professores solicitavam oportunidades de estudo e aprofundamento em relação a processos de inclusão.

Enquanto pesquisadora, considerei que não haveria problema em relação a esta demanda da equipe diretiva da escola, mas seria impossível desenvolver todas as fases e processos da pesquisa-ação com todos os profissionais e turmas do turno da tarde.

Assim, não haveria a entrevista com os professores e alunos das demais turmas e nem haveria momentos onde a pesquisadora observaria as demais turmas. Da mesma forma, seria inviável a realização de reuniões sistemáticas com o coletivo de profissionais de cada uma e isso deixaria uma lacuna importante no trabalho, tendo em vista que nestes espaços haveria o momento mais rico para debater as sínteses dos encontros de formação e buscar formas de viabilizar sua aplicação na prática cotidiana, a partir dos desafios e necessidades que tanto os professores como a pesquisadora percebiam.

Apesar da limitada possibilidade de participação dos professores que não atuassem diretamente na turma de progressão, os profissionais da equipe diretiva consideraram que seria válida, na medida em que seria um avanço, tendo em vista a importância do tema da inclusão, que fazia parte do projeto pedagógico da escola e estava presente no bojo do trabalho proposto pela pesquisadora.

Assim, coexistiram, durante um semestre, duas formas de participar dos processos de formação continuada, dentro do trabalho realizado pela pesquisadora: a primeira refere-se àquela vivenciada pelos professores da turma de progressão, que atuaram em todos os momentos, na qualidade de co-autores e a segunda forma de participação foi menos participativa, tendo em vista que somente ocorria nos seminários de estudos, quinzenalmente.

Após algum tempo, os educadores do segundo grupo começaram a levantar algumas questões que remetiam para o desejo de que nos encontros pudessem ser elencadas atividades que poderiam ser desenvolvidas com os alunos, ou que fossem discutidos os casos dos alunos que estavam na turma de progressão considerados portadores de necessidades educacionais especiais.

Houve uma reunião, com a participação de todos os envolvidos. Após várias discussões e reflexões ficou combinado que os seminários de formação continuariam. Tendo em vista que parte dos professores relataram não estar conseguindo realizar muitas leituras, a pesquisadora propôs-se a organizar materiais como cartazes e lâminas, a fim de facilitar o debate entre as posições dos autores e as situações vivenciadas na prática.

Nesta época pude ampliar a compreensão do que Glat (1998) afirma a respeito dos processos de formação continuada. Segundo ela, sem trabalho específico de formação docente, que não se resume a um curso ou seminário isolado, mas deve abarcar uma capacitação e acompanhamento contínuo, o debate sobre a inclusão não avançará para a concretização das idéias sobre o tema.

Enquanto pesquisadora, pude perceber processos de reflexão/ação bem diferenciados entre os participantes de todo o processo da pesquisa-ação e daqueles que apenas participaram dos encontros de estudos. Com isso, junto minhas palavras às da autora citada no parágrafo anterior.

Portanto, ao final desta pesquisa julgo ter demonstrado a necessidade de formação continuada aos educadores que desenvolvem processos inclusivos envolvendo alunos que estejam atravessando situação ligada ao fracasso na aprendizagem, especialmente quando há casos de pessoas consideradas portadoras de necessidades especiais entre aqueles.

Também posso afirmar que a metodologia de pesquisa-ação mostrou-se eficaz em alavancar processos de reflexão/ação capazes de gerar formas diferenciadas de desenvolver o



trabalho em turmas de progressão ou em outras turmas que envolvam situações de inclusão e/ou de fracasso na aprendizagem.

Da mesma forma, o referencial teórico alicerçado nas idéias de Vygotski atravessou todas as fases deste trabalho. O conceito de zona de desenvolvimento proximal, tanto na lógica proposta por este autor como por Lave e Wenger de certa forma sustentaram os alinhavos da trama que foi constituída coletivamente. Embora tenha cabido a mim, enquanto pesquisadora, redigir este texto, creio que representa apenas parcela do que poderia ser afirmado se fosse possível organizar uma Dissertação coletiva.

Creio que todos nós, participantes do processo de pesquisa-ação aprendemos muito, ampliando crenças em relação às possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento de todas as pessoas, independente da condição que estas apresentem no momento. Conforme brilhantemente nos apontou Vygotski (2001, p. 462): " A vida se revela como um sistema de criação, de permanente tensão e superação, de constante criação e combinação de novas formas de comportamento. Assim, cada idéia, cada movimento e cada vivência são uma aspiração de criar uma nova realidade, um ímpeto no sentido de alguma coisa nova."

Acolhendo algo não previsto diretamente no planejamento da pesquisa, gostaria de explicitar dados a respeito do avanço escolar dos alunos que estavam na turma de progressão, no início da pesquisa. Naquela época, maio de 2002 estavam freqüentando este espaço onze alunos e, no final da pesquisa (junho de 2003) grande parte dos alunos já haviam sido enturmados em outros níveis de escolaridade.

Dos alunos que ainda permanecem, provisoriamente, na mesma turma, dois tiveram problemas de freqüência à escola, em 2002 e outro ainda está na fase inicial da construção da lecto-escrita. Ele já está bem adolescente e tem idade para estar no terceiro ciclo. Alguns educadores defendem que ele deva permanecer na turma de progressão do segundo ciclo, continuando seu processo de aquisição da língua escrita. Outros defendem que deva freqüentar turma de progressão no terceiro ciclo e lá receber apoio dentro de suas necessidades.

Muitas vezes escutei falas, em diversos espaços, comparando as turmas de progressão das escolas da rede municipal de ensino de Porto Alegre às antigas classes especiais. Na sua gênese elas foram previstas para dar conta de situações em que houvesse discrepância, principalmente, entre idade e tempo de escolaridade, tendo em vista que os alunos que ingressavam em idade prevista ( seis ou sete anos) deveriam acompanhar sua

turma, até o final do ensino fundamental. Uma das características da turma de progressão é o número reduzido de alunos, em relação às turmas de ano ciclo.

Este aspecto, a meu ver, contribuiu para que em algumas escolas, fossem enturmados nas turmas de progressão alunos que estivessem apresentando problemas na aprendizagem. O essencial, segundo meu ponto de vista é que nas turmas de progressão, assim como nas demais turmas da escola, o objetivo a ser atingido diz respeito à aprendizagem e ao desenvolvimento dos aluno/as, enfrentando os desafios de acolher e ensinar a todos, revertendo os processos relacionados a *problemas no aprender*, independente das causas que lhes deram origem e/ou lhes dando sustentação.

Tendo em vista que mais de dois terços dos alunos incluídos na turma de progressão pesquisada avançaram para níveis de escolarização mais avançados, no período de um ano, torna-se claro que através das ações educativas vivenciadas houve *movimentos em direção ao aprender*.

Estes resultados, a meu ver, demonstram que as idéias de Vygotski a respeito da relação estreita entre possibilidades de aprendizagem / desenvolvimento e situações de ensino ligadas à zona de desenvolvimento proximal, auxiliam na mudança das representações sobre o potencial de aprendizagem de todos os alunos. Estas transformaram-se, tanto nos alunos como nos educadores.

Os alunos diminuíram os sentimentos de baixa auto-estima e passaram a confiar mais em sua capacidade de aprender e de produzir obras que pudessem ser valorizadas por eles e pelas outras pessoas. Os educadores passaram a confiar mais na eficácia de seu trabalho de ensinante, pois viram seus alunos *transformando-se* e aprendendo.

Além disso, outros profissionais e alunos de outras turmas, além dos familiares, notaram que uma *nova* turma de progressão estava surgindo, reconhecendo que nela estavam ocorrendo aprendizagens que ultrapassavam fronteiras em relação às representações circulantes na escola, que demarcavam o lugar de fracasso no aprender para alunos que nela estavam inseridos

Penso que as linguagens artísticas, especialmente a musical e a dramática contribuíram para que os alunos voltassem a acreditar em suas possibilidades de sucesso. Da mesma forma, a partir das apresentações artísticas, a comunidade escolar pôde deparar-se com *outra* turma de progressão, onde era produzido conhecimento para além do tradicionalmente

valorizado pela escola. Os alunos avançaram não só neste, mas nas demais áreas da personalidade. Vygotski (1998 a, p.13) trata do tema da criação artística e afirma: " Entre as questões mais importantes da psicologia infantil e da pedagogia figura a da capacidade criadora nas crianças, a do fomento desta capacidade e sua importância para o desenvolvimento geral e da maturidade da criança."

Os aspectos ligados à arte e a capacidade criadora foram destacados pelos alunos, em seus depoimentos. No final do ano de 2002, foi realizada entrevista com os alunos, para que se manifestassem a respeito de sua opinião quanto à sua participação na turma progressão, naquele ano. Os dados encontram-se no ANEXO H, nesta Dissertação.

Embora fosse final do ano, logo após o conselho de classe e os alunos estivessem vivendo um período de ansiedade em relação à continuação de sua vida escolar, foram atividades relacionadas a aspectos artísticos as que foram consideradas mais *legais* durante o ano. Dentre elas, as atividades que envolveram música (Coral), confecção de personagem (artes plásticas) e apresentações envolvendo arranjos de cenários e mostra de suas produções foram as mais citadas e, possivelmente, as mais significativas para eles.

Educar é um ofício que se constitui artesanalmente, tendo em vista que cada aluno é ímpar em sua essência singular e significa o que vivencia tanto a partir do seu mundo interno como pelas relações interpessoais em que participa. Tratando-se de atos educativos envolvendo alunos em situação de inclusão escolar e/ou problemas no aprender esta característica de singularidade é ampliada. Assim, o professor precisa constituir processos em cada momento e em cada contexto que atua, a fim de oportunizar situações de aprendizagem relacionadas às zonas de desenvolvimento proximal de cada aluno e isso exige o exercício da sua capacidade criadora.

Julgo que processos de formação continuada a educadores que estejam engajados em processos inclusivos, na perspectiva metodológica de pesquisa-ação e alicerçada nas idéias de Vygotski têm força para alavancar mudanças nas representações equivocadas a respeito do potencial de aprendizagem e desenvolvimento que está presente em toda a pessoa humana, independente das condições que esta apresente no momento.

Mudando-se representações, alteram-se formas de olhar e de agir e, assim, torna-se possível transformar práticas e através destes processos que se entrelaçam e influenciam mutuamente ampliam-se oportunidades para mudar a cultura. Nesta ainda encontram abrigo

idéias de exclusão de pessoas que são consideradas portadoras de necessidades educativas especiais dos espaços socioculturais, dentre eles a escola considerada regular.

Um dos argumentos em favor destas concepções, que escutei durante o trabalho em escolas de ensino fundamental referia-se à problemática de engajar-se em processos inclusivos sem ter formação para dar conta das necessidades que *estes* alunos apresentavam. Quando realizei a entrevista inicial com os professores da turma de progressão pesquisada, também foram realizadas várias afirmações neste sentido.

Em contrapartida, os depoimentos dos professores, na fase final da pesquisa (ANEXO I) demonstraram que foi possível desenvolver processos em direção a avanços na aprendizagem, aprofundando a concepção de *escola inclusiva*, ou seja, da escola que se propõe *estar incluindo* através da construção de caminhos que são sempre singulares e mutantes.

## 6.1 E A HISTÓRIA CONTINUA

Três meses após o término do trabalho no campo de pesquisa, encontrei a professora Ms. e esta me informou que os educadores que trabalham na Bp continuam a desenvolver propostas educativas ligadas à arte, proporcionando aos alunos a oportunidade de vivenciarem sua sensibilidade e percepções, navegando para dentro de si e estabelecendo novos caminhos de descobertas do mundo ao seu redor.

Os professores haviam re-escrito o projeto elaborado no início do ano, que baseava-se na idéia da qualidade de vida. O novo projeto (ANEXO L) foi nomeado *Educação do sensível*. Segundo a professora, os educadores continuavam a se encontrar sistematicamente, a fim de planejar, desenvolver propostas de forma articulada, refletir sobre o vivido e buscar novas formas de ação, dentro dos movimentos do ensinar e do aprender.

Embora muito ainda pudesse ser afirmado a respeito de processos de formação continuada a educadores que estão envolvidos em situações inclusivas, penso que a fala da aluna Me. nos traz profundas lições. Apresento aqui um trecho da entrevista da aluna Me., realizada no final do ano de 2002 (ANEXO H).

*Me.:* (...) O coral é onde tem um montão de coisas que acontecem, coisas boas. Às vezes umas coisas ruins, a gente briga. Mas a gente canta com muita firmeza, que a gente canta a felicidade que mora na gente, que anda escondida pela gente. E eu queria que todos compartilhassem essa felicidade comigo e também que eles compartilhassem com eles e eu com eles. Juntos nós poderemos

vencer o mundo, vencer as tragédias que tem aqui. Nós poderemos vencer as tragédias só com a cantoria do seu coração. Assim, a gente pode ir até o fim. Nunca deixe se enganar pela tristeza, sempre vá com firmeza até onde seu coração pode.

O que vivenciei e aprendi durante este trabalho, a respeito das necessidades e possibilidades de projetos envolvendo formação continuada de professores, metodologia de pesquisa-ação, em contextos escolares que desenvolvem processos inclusivos me levaram ao seguinte poema, afixado na sala dos professores da escola onde ocorreu a pesquisa, sendo atribuído à Fernando Pessoa. A meu ver, sintetiza os aspectos que nos auxiliaram a avançar coletivamente.

*De tudo, ficaram três coisas:*

*A certeza de que estamos sempre começando...*

*A certeza de que precisamos continuar...*

*A certeza de que seremos interrompidos antes de terminar...*

*Portanto, devemos:*

*Fazer da interrupção um caminho novo...*

*Da queda um passo de dança...*

*Do medo, uma escada...*

*Do sonho, uma ponte...*

*Da procura, um encontro...*

## 7 - CARTA PARA OS HABITANTES DO AMANHÃ

Um menino caminha  
E caminhando chega no muro  
E ali logo em frente  
A esperar pela gente o futuro está  
E o futuro  
É uma astronave que tentamos pilotar .

( Música Aquarela - Toquinho e Vinícius de Moraes )

Imaginemos, por alguns instantes que embarquei nesta astronave e pousei no futuro, tendo a oportunidade de conversar com as próximas gerações. Talvez eu lhes falasse mais ou menos assim:

Falo-vos do tempo de transição que vivenciamos no início do terceiro milênio. A humanidade encontra-se perplexa frente a várias questões. Alcançamos um desenvolvimento tecnológico fantástico nos últimos anos, mas em contrapartida os valores éticos não acompanharam esta acelerada busca de domínio das máquinas e dos recursos naturais.

Recebemos de nossos avós um mundo ainda não poluído, mas como vocês já devem saber, em nossa época, há muita devastação da natureza. Muita vida está sendo destruída em nome do progresso e do lucro.

É bem verdade que houve avanços em questões essenciais como na área da saúde, habitação e na universalização da educação. Porém, muitas vezes esta é confundida com acúmulo de informação, preferencialmente comunicada através da escrita.

No tempo de nossos avós poucos dominavam o código escrito, mas em contrapartida eram ensinados valores e crenças, presentes em cada cultura, que eram passadas

oralmente, de geração em geração. Nesta transmissão eram incluídos os novos conhecimentos que haviam sido produzidos, muitas vezes de forma anônima, e iam sendo incluídos no cotidiano.

Com isso, não estou querendo propor que naquela época a vida era melhor ou mais fácil que neste momento. Temos conquistas inegáveis como a energia elétrica, saneamento, medicamentos, máquinas que podem auxiliar nas tarefas e nos transportar, tanto em deslocamentos físicos como nos virtuais, através das redes informáticas.

Mas o que me intriga e me angustia, a ponto de estar lhes escrevendo esta *carta*, é o modo individualista de coexistência que os humanos desenvolveram. Às vezes, penso que parecemos crianças, a cada dia buscando um brinquedo novo, que se tornará ultrapassado pouco tempo depois. A maior parte dos humanos vive hoje em situação angustiante: grande contingente de pessoas está quase excluído das possibilidades de consumir, enquanto a outra parte divide sua vida entre o consumo excessivo, o acúmulo de bens e o medo de que estes lhe sejam tirados .

Pergunto-me sobre a quantidade/intensidade de felicidade que sentem uns e outros, mas não é possível obter respostas, pois esta questão remete para a análise da sensibilidade, componente ativo ou embotado em cada um de nós. Por muito tempo valorizamos o ter e o saber, mas eles são insuficientes para que possamos preencher nosso vazio interior. Muitos tentam preenchê-lo com dinheiro e tudo o que ele pode comprar, outros entopem-se de comida ou drogas, na tentativa de buscar um estado de euforia, sempre provisória e geradora de novas necessidades.

Temos muitas dívidas com vocês, gerações futuras, por termos sido irresponsáveis na condução do processo de desenvolvimento, através da destruição acelerada dos recursos naturais, que são finitos. Talvez muitos destes não estejam mais disponíveis, por estarem extintos. A cada dia entram nesta condição espécies animais e vegetais.

Mas como sempre acontece em épocas de crise, quando tudo parece encaminhar-se para o fim, alguns dedicam-se, em diversos movimentos de luta, na tentativa de conscientizar os humanos de que é fundamental desenvolvermos um sentido de humanização, tanto em nosso interior como em nossas relações com os outros humanos e com as formas de vida que ainda povoam este planeta.

Precisamos aprender, ou relembrar, que estamos em movimento, como peregrinos de uma trajetória que levará a possibilidades de recuperarmos, pelo menos em parte, os estragos que causamos a todas as formas de vida, modificando significados, a partir de nosso conhecimento e do desejo ético de viabilizar o aprofundamento do respeito à vida, independente da forma que ela se manifeste.

Poderia falar a vocês das lutas que travam os que se ocupam da conscientização em relação à necessidade de recuperação do meio ambiente. Felizmente este é um desafio que vem ganhando espaço e a cada dia mais pessoas engajam-se nele. Este embate tem vários desdobramentos, pois tem havido muitas formas de desrespeito à vida, inclusive entre os humanos.

Destaco a luta pela inclusão dos portadores de necessidades educacionais especiais nos lugares sociais, entendendo que este é um direito inerente a todos os seres humanos. Muitas são as pessoas que participa(ra)m desta luta. Algumas delas, como Vygotski, levantaram idéias e desenvolveram estudos e ações que buscaram viabilizar formas de potencializar o desenvolvimento de cada pessoa, através do ensino na cultura e que levasse em conta tanto aspectos afetivos como cognitivos, atravessados pelo pensamento e a linguagem associados. Ele acreditava que cada uma destas duplas só podia ser compreendida como faces de moeda, onde não é possível haver a separação entre os elementos.

Este autor também defendeu que vínculos de mediação semiótica, especialmente com a participação de outros humanos que tivessem intenção educativa e imersos em uma cultura repleta de signos, tornariam possível haver aprendizagem e desenvolvimento em cada pessoa humana, independente das condições que esta apresente no momento.

Isso poderá soar redundante no tempo em que hoje vocês vivem, mas na época em que o autor lançou estas idéias elas foram revolucionárias. Aliás, não lhes coloquei antes, mas sua luta estava profundamente enraizada nas idéias de Marx. Ele concordava com este autor, definindo o homem enquanto produto das ações sociais. Desta forma, a compreensão sobre o ser humano só pode partir do ser humano vivo, produzindo a partir de seu contexto histórico-cultural.

Isso não significa que uma geração copiará o modo de relacionar-se, tanto com os outros seres humanos como em relação ao meio ambiente. Através da possibilidade criativa, presente na espécie a que pertencemos, são inseridas transformações na cultura.



Na época e no contexto histórico-cultural em que Marx e Vygotski atuaram houve tentativa de construir uma nova forma de convivência humana, onde haveria espaço para todos os humanos e as relações não seriam ditadas pelo dinheiro, pois buscavam construir um novo modelo econômico e social que incluiria todos os habitantes nas possibilidades de usufruir as oportunidades presentes naquela cultura.

Lá, no aspecto educativo houve uma verdadeira ebulição, pois antes apenas os filhos de alguns podiam ter acesso à escola. Ela tornou-se direito universal, tanto no ensino para crianças quanto no ensino superior. Nesta efervescência também foram incluídos os portadores de necessidades especiais. Vygotski e outros autores, que desenvolveram suas idéias nos apontaram que o melhor lugar para haver desenvolvimento e aprendizagem é no meio social e não em instituições segregadas, onde a única vida encontra-se encerrada em seus muros.

Estas idéias continuam a nos desafiar. Apesar do direito inegável a todos os humanos de participar nas diversas instâncias da vida social, muitos ainda encontram-se alijados de usufruí-la. Apesar dos avanços em relação à inclusão dos portadores de necessidades especiais nos ambientes sociais, incluindo-se aí a escola, ainda estamos longe de poder dizer que obtivemos sucesso nesta empreitada.

Enfrentamos vários obstáculos, dentre eles as representações que foram gestadas por séculos no imaginário das pessoas que viveram em culturas que atribuíam às pessoas com necessidades especiais certas características que levavam a diferentes justificativas para promover seu afastamento do convívio nas instâncias sociais que ultrapassassem o círculo da família ou das instituições segregatórias que lhes eram destinadas.

Há ainda muito estranhamento em relação às pessoas que são consideradas *diferentes* do padrão de normalidade. Ocorre que foram os humanos que produziram, ao longo do tempo, estes referenciais e cabe a eles modificar concepções, que possam levar a um sentido ético de humanização que inclua a todas as pessoas, independente de questões de gênero, de raça, econômicas ou das condições cognitivas, sensoriais ou de alguma conduta diferenciada, ou atípica, como é conhecida atualmente.

Considero que é necessário acessar o sensível e o criativo em cada ser humano com quem entramos em relação, a fim de ampliar conhecimentos e representações sobre o potencial de aprendizagem e criatividade presente em todos nós, independente do que conhecemos ou pensamos no momento.

Acredito que aos poucos os seres humanos irão compreendendo que o fundamental no viver é buscar caminhos que levem ao crescimento pessoal e coletivo. Somos seres sociais e através de nossas produções, individuais ou coletivas, participamos não só do tempo atual, mas já estamos preparando o tempo do amanhã.

Neste sentido, procurando abraçar os tempos de ontem e hoje, através dos resultados que só se tornarão visíveis no amanhã, embarcamos juntos ( pesquisadora e profissionais ) no desafio de aprofundar possibilidades de ensino a todos os alunos incluídos na rede regular de ensino.

Durante este trabalho procuramos coletivamente novos caminhos, acreditando que poderíamos participar da construção de um novo amanhã, modificando a situação que hoje encontramos no campo educativo, onde muitos profissionais ainda não assumem como sua a responsabilidade de ensinar a alunos que não se adequem ao padrão de normalidade esperado.

Penso que formamos um time, onde, conforme nos apontou Arroyo (2000, p.67), seria necessário dialogarmos, enquanto professores profundamente humanos, tendo aprendido que educar é revelar saberes, significados, mas antes de mais nada revelar-nos como docentes educadores em nossa condição humana. Este é nosso ofício e nossa humana docência.

Imersos na tentativa de encontrar novos caminhos, não esperando provocar revoluções, mas buscando desenvolver processos criativos, a partir da reflexão teórico-prática, trilhamos juntos durante o período de um ano. Sempre acreditamos no potencial de cada pessoa humana e tivemos a esperança de concretizar nossos sonhos.

Coube a mim contar a história de nosso trabalho. Tenho certeza que outras versões, mais ricas e profundas, poderiam ter sido produzidas se pudessem ter sido escritas coletivamente. A partir de agora ela não nos pertence mais, pois cada pessoa que com ela entrar em contato tecerá novas considerações, que possibilitarão outras histórias, gerando a cada momento um novo tempo.

Espero que para vocês, habitantes do amanhã, as questões aqui trazidas sejam apenas relatos de um tempo de transição em que os seres humanos ainda não haviam amadurecido no sentido de compreender que este planeta, com seus recursos e possibilidades nem sempre renováveis, é a morada que compartilhamos. Se assim for, talvez já exista, em vosso meio, respeito ético a todas as formas de manifestação da vida.

Desse modo, com certeza vocês não olharão para uma floresta como um depósito de celulose, nem considerarão uma pessoa como inferior ou a excluirão das formas de participação social, baseados em suas características singulares ou nas possibilidades de lucro que poderá trazer ao setor econômico. Logicamente, também não haverá carência de recursos arquitetônicos ou protéticos que garantam a acessibilidade a todos os espaços.

Se os aspectos apontados no parágrafo anterior já estiverem consolidados, a educação e o ensino já estarão em outro patamar, pois a cultura em que hoje vivemos estará totalmente transformada. Nesse contexto, não será mais necessário desenvolver trabalhos voltados para a formação continuada de professores em processos de inclusão escolar.

Caso nossas previsões mais otimistas ainda não tenham sido concretizadas, pedimos que continuem nossa luta, pois acreditamos que haverá um tempo em que nossos sonhos serão alcançados. Muitos lutaram por eles antes de nós e hoje é o nosso tempo.

O amanhã que hoje vislumbramos pertencerá a vocês, mas será uma situação provisória, pois os tempos estão entrelaçados e após este, em que vocês vivem, virá outro. Retomando a tradição antiga, onde as gerações normalmente recebiam de seus ancestrais conhecimentos através de histórias e os passavam para os descendentes da mesma forma, escrevi a vocês como se estivesse lhes relatando oralmente impasses e tentativas de superação que afligem atualmente a humanidade.

Para finalizar, ensejo que mantenham acesa a esperança de que é necessário e possível transformar o mundo em que nos é dado viver. Penso que é possível encontrar formas de solucionar os desafios a partir do trabalho coletivo, fundado no diálogo e na reflexão teórico-prática, buscando aprofundar a convivência ética e humanizada entre todas as pessoas.

## 8 - BIBLIOGRAFIA

AMBROSETTI, Neusa B. Ciclo Básico: uma proposta vista pelas professoras. **Caderno CEDES**, São Paulo, n. 75, p. 57-70, nov. 1990.

ARROYO, Miguel G. Qualidade na Educação. **Paixão de Aprender**, Porto Alegre, n. 9, p. 64-73, dez. 1995.

\_\_\_\_\_. **Ofício de Mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis,RJ: Vozes, 2000.

AZEVEDO, José Clóvis de. Congresso Constituinte: eixos temáticos. **Cadernos Pedagógicos SMED**, Porto Alegre, n. 4, p. 7-8, abr. 1995.

BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a Aprendizagem Escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BELTRÁN, José M. Martinez. **La Mediación en el Proceso de Aprendizaje**. Madrid: Ed. Bruño, 1994.

BEYER, Hugo Otto. A Recuperação Cognitiva na Síndrome de Down. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1., 1994, Porto Alegre. **Em Busca de um Novo Paradigma Político-Pedagógico**: anais. Porto Alegre: UFRGS/FACED/DEE,DEBAS, 1994. P. 38.

\_\_\_\_\_. Vygotski: um paradigma em educação especial. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 4, n. 2, p. 27-46, set. 1999/fev. 2000.

BEZ, Volnei Martins (Ed.). O Revolucionário Professor Feuerstein. **Vivência**, São José, n. 15, p. 13-14, set. 1994.

BLANCK, Guilherme. Vygotsky: o homem e sua casa. In: MOLL, Luis C. **Vygotsky e a Educação**: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. P. 31-56.

BRUNER, Jerome. Concepciones de la Infancia: Freud, Piaget y Vygotsky. In: LINAZA, José Luiz (Comp.). **Jerome Bruner**: acción, pensamiento y lenguaje. Madrid: Alianza, 1984.

\_\_\_\_\_. **Introducción**: celebrando a Vigotski. In: EL DESARROLLO Cultural del Niño y Otros Textos Ineditos. Buenos Aires: Almagesto, 1998. P. 19-29.

CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. **Teoria Crítica de la Enseñanza: la investigación: acción en la formación del profesorado.** Barcelona: Martinez Roca, 1988.

CARVALHO, Maria Cecília M. de (Org.). **Construindo o Saber: metodologia científica: fundamentos e técnicas.** Campinas, SP: Papirus, 1995.

CARVALHO, M. F. **Aspectos da Dinâmica Interativa no Contexto da Educação de Jovens com Síndrome de Down.** São Carlos, SP: UFSCar, 1995. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1995.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo Barreiras para a Aprendizagem.** Porto Alegre: Mediação, 2000.

CASTANHO, Maria Eugênia; COSTA, Eliana A. Vygotsky e a Formação de Professores. **Revista de Educação,** Campinas, v. 3, n. 6, p. 45-51, 1999.

CECCIN, Ricardo Burg. Ninguém é Igual, mas Todo Mundo Pode se Tornar Especial. In: **EDUCAÇÃO Especial em Porto Alegre.** Porto Alegre: SMED/DAE, 1993. P. 12-24. (Cadernos de autoria & companhia, 1)

CERISARA, Ana Beatriz. Implicações Pedagógicas do Modelo Histórico-Cultural. **Caderno CEDES,** São Paulo, n. 35, p. 65-78, 1995.

CLAUS, Marilice Marques. Um Olhar de Acolhimento à Turma de Progressão. In: **TURMA de Progressão: a inversão da lógica da exclusão.** Porto Alegre: PMPA/SMED, 1999. P. 139-142.

COLE, Michael. Desenvolvimento Cognitivo e Escolarização Formal: a evidência da pesquisa transcultural. In: MOLL, Luis C. **Vygotsky e a Educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. P. 85-106.

COSTA, Marisa Vorraber. A Caminho de uma Pesquisa-Ação Crítica. **Educação e Realidade,** Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 47-52, jul./dez.1991.

\_\_\_\_\_. Elementos para uma Crítica das Metodologias Participativas em Educação. In: VEIGANETO, Alfredo José da (Org.). **Crítica Pós-Estruturalista e Educação.** Porto Alegre: Sulina, 1995. P. 109-157.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação.** Porto Alegre: Mediação, 1996.

\_\_\_\_\_. A Pesquisa-Ação na Sala de Aula e o Processo da Significação. In: SILVA, Luiz Heron (Org.). **A Escola Cidadã no Contexto da Globalização.** Petrópolis: Vozes, 1998. P. 239-256.

DAVIDOV, V. Analisis de los Principios Didácticos de la Escuela Tradicional y Posibles Principios de Enseñanza en el Futuro Próximo. In: SHUARE, Marta (Org.). **La Psicología Evolutiva en la URSS.** Moscú: Progreso, 1987. P. 143-154.

\_\_\_\_\_.; MÁRKOVA, A. El Desarrollo del Pensamiento en la Edad Escolar. In: SHUARE, Marta (Org.). **La Psicología Evolutiva en la URSS.** Moscú: Progreso, 1987. P. 173-193.

DEMO, Pedro. **Metodologia Científica em Ciências Sociais.** São Paulo: Atlas, 1995.

DUARTE, Newton. A Escola de Vigotski e a Educação Escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia histórico-cultural. **Cadernos Educ.,** Pelotas, p. 61-89, ago./dez. 1996.

DUBROVSKY, Silvia. El Valor de la Teoria Socio-Historica de Vigotski para la Comprensión de los Problemas de Aprendizagen Escolar. In: \_\_\_\_\_. (Comp.). **Vigotski: su proyección en el pensamiento actual**. Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas, 2000. P. 61-74.

ELKONIN, Daniil B. Problemas Psicológicos del Juego en la Edad Preescolar. In: SHUARE, Marta (Org.). **La Psicología Evolutiva en la URSS**. Moscú: Progreso, 1987. P. 83-102.

\_\_\_\_\_. Sobre el Problemas de la Periodización del Desarrollo Psiquico en la Infancia. In: SHUARE, Marta (Org.). **La Psicología Evolutiva en la URSS**. Moscú: Progreso, 1987. P. 104-124.

\_\_\_\_\_. **Psicologia do Jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FERNANDES, Marinês Cendron (Org.). Proposta Pedagógica da Escola Especial Tristão Sucupira Vianna. **Cadernos Pedagógicos SMED**, Porto Alegre, n. 2, p. 35-42, dez. 1994.

FERNANDES, Marinês Cendron. Desdobramentos das Fontes do Currículo nas Escolas Especiais da Rede Municipal de Ensino. **Cadernos Pedagógicos SMED**, Porto Alegre, n. 20, p. 44-48, jan. 2000.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Mediação Pedagógica na Sala de Aula**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_.; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Vygotsky e Bakhtin: psicologia e educação: um intertexto**. São Paulo: Ática, 1999.

GALEANO, Eduardo. **O Livro dos Abraços**. Porto Alegre: LP&M, 2000.

GALLIMORE, Ronald; THARP, Roland. O Pensamento Educativo na Sociedade: ensino, escolarização e discurso escrito. In: MOLL, Luis C. **Vygotsky e a Educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. P. 171-200.

GALPERIN. Sobre la Investigación del Desarrollo Intelectual del Niño. In: SHUARE, Marta (Org.). **La Psicología Evolutiva en la URSS**. Moscú: Progreso, 1987. P. 83-102.

GLAT, Rosana. Inclusão Total: mais uma utopia? **Integração**, Brasília, ano 8, n. 20, 1998.

\_\_\_\_\_. **A Integração Social dos Portadores de Deficiências: uma reflexão**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1998a.

GOODMAN, Yetta M; GOODMAN, Kenneth S. Vygotsky em uma Perspectiva de “Linguagem Integral”. In: MOLL, Luis C. **Vygotsky e a Educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. P. 219-244.

HADDAD, Clice Capelossi. Reflexões de um Professor. **Paixão de Aprender**, Porto Alegre, n. 5, p. 24-27, out. 1993.

HEDEGAARD, Mariane. A Zona de Desenvolvimento Proximal como Base para a Instrução. In: MOLL, Luis C. **Vygotsky e a Educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. P. 341-362.

- KOZULIN, Alex. **La Psicología de Vygotski**: biografía de unas ideas. Madrid: Alianza, 1994.
- LAVE, Jean; WENGER, Etienne. Prática, Pessoa, Mundo Social. In: DANIELS, Harry (Org.). **Uma Introdução à Vygotsky**. São Paulo: Loyola, 2002. P. 165-174.
- LEONTIEV, A. N. **Actividad, Conciencia y Personalidad**. México: Cartago, 1984.
- LIMA, Elvira Souza. **Ciclos de Formação**: uma reorganização do tempo escolar. São Paulo: GEDH, 2000.
- LÓPEZ, José Francisco Guerreiro. **Nuevas Perspectivas en la Educación e Integración de los Niños com Síndrome de Down**. Barcelona: Paidós, 1995.
- LURIA, A. R. **A Construção da Mente**. Barra Funda, SP: Ícone, 1992.
- MAZZEU, Francisco José Carvalho. Uma Proposta Metodológica para a Formação Continuada de Professores na Perspectiva Histórico-Social. **Cadernos CEDES**, São Paulo, n. 44, p. 59-72, abr. 1998.
- McLANE, Joan B. A Escrita como um Processo Social. In: MOLL, Luis C. **Vygotsky e a Educação**: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. P. 297-312.
- UM MENINO especial. [S.l.: s.n., 2002] Disponível em: <<http://www.grisoft.com>> Acesso em: ago. 2002.
- MOITA, Maria da Conceição. Percursos de Formação e de Trans-formação. In: NOVOA, António (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Ed., 1992. P. 111-120.
- MOLL, Luis C. **Vygotsky e a Educação**: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- \_\_\_\_\_.; GREENBERG, James B. A Criação de Zonas de Possibilidades: combinando contextos sociais para a instrução. In: MOLL, Luis C. **Vygotsky e a Educação**: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. P. 313-340.
- NEUMAN, Dennis; GRIFFIN, Peg; COLE, Michael. **La Zona de Construcción del Conocimiento**: trabajando por un cambio cognitivo en educación. Madrid: Morata, 1989.
- NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Ed., 1992.
- OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento um processo histórico. São Paulo: Scipione, 1997.
- PEREIRA, Helena B. C. **Michaelis**: minidicionário espanhol-português-espanhol. São Paulo: Melhoramentos, 1993.
- ROCHA, Sílvio (Org.). **Turma de Progressão**: a inversão da lógica da exclusão. Porto Alegre: SMED, 1999.
- ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo de. **Didática e Práticas de Ensino**: interface com diferentes lugares formativos. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SANTOS, Mônica Pereira dos; CARVALHO, Rosita Edler. Desenvolvendo Políticas e Práticas Inclusivas "Sustentáveis": uma revisita à inclusão. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 4, n. 2, p. 47-56, set. 1999/fev. 2000.

SANTOS Jr., Francisco Dutra dos. Propostas Pedagógicas das Escolas Especiais: apresentação. **Cadernos Pedagógicos SMED**, Porto Alegre, n. 2, p. 26, dez. 1994.

SARMENTO, Dirléia Fanfa. A Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural: pressupostos teóricos e metodológicos. **CADERNOS AOERGS**, Porto Alegre, ano 6, n. 4, p. 12-22, 2002.

SCHIFF, Michel. **A Inteligência Desperdiçada**: desigualdade social, injustiça escolar. Trad. de Walkíria Settineri. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SHUARE, Marta (Comp.). **La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS**: antologia russa. Moscú: Progreso, 1987.

SIRGADO, Angel Pino. O Social e o Cultural na Obra de Vigotski. **Educação e Sociedade**, Campinas, p. 45-78, 2000.

SKLIAR, Carlos (Org.). **Educação e Exclusão**. Porto Alegre: Mediação, 1997.

\_\_\_\_\_. A Invenção e a Exclusão da Alteridade "Deficiente" a partir dos Significados da Normalidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 15-32, jul./dez. 1999.

SMED. Concepção de Conhecimento. **Cadernos Pedagógicos SMED**, Porto Alegre, n. 9, p.35-36, dez. 1996.

SMED. Proposta Político-Educacional para Organização do Ensino e dos Espaços-Tempos na Escola Municipal: documento referência para a escola cidadã. **Cadernos Pedagógicos SMED**, Porto Alegre, n. 9, p. 6-32, dez. 1996.

TRIVINÔS, Augusto N. S. **A Pesquisa Qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1997.

UFRGS / FACED. Biblioteca Setorial de Educação. **Orientações para Elaboração de Trabalhos Acadêmicos**: teses, dissertações e outros. Porto Alegre, 2003.

VALLEJO, Ramón Porras. **Una Escuela para la Integración Educativa**: una perspectiva ao modelo tradicional. Sevilla: Morón, 1998.

VALSINER, Jaan; VAN DER VEER, René. **Vygotsky**: uma síntese. São Paulo: Loyola, 1999.

VERÍSSIMO, Mara R. A. Marques. O Materialismo Histórico e Dialético nas Abordagens de Vigotsky e Wallon acerca do Pensamento e da Linguagem. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 10, n. 9, p. 129-143, 1996.

VYGOTSKI, Lev Semiónovic. Pensamiento y Language y Conferencias de Psicología. In: \_\_\_\_\_. **Obras Escogidas**. Madrid: Visor, 1993. V. 2.

\_\_\_\_\_. Problemas del Desarrollo de la Psique. In: \_\_\_\_\_. **Obras Escogidas**. Madrid: Visor, 1995. V. 3.

\_\_\_\_\_. Psicología Infantil: paidología del adolescente: problemas de la psicología Infantil. In: \_\_\_\_\_. **Obras Escogidas**. Madrid: Visor, 1996. V. 4.



\_\_\_\_\_. Fundamentos de Defectología. In: \_\_\_\_\_. **Obras Escogidas**. Madrid: Visor, 1997. V. 5.

\_\_\_\_\_. Significado Histórico de la Crise de la Psicología. In: \_\_\_\_\_. **Obras Escogidas**. Madrid. Visor, 1997a. V. 1.

\_\_\_\_\_. El Papel del Ambiente en el Desarrollo del Niño. In: BLANCK, G. (Comp.). **La Genialidad y Otros Textos Ineditos**. Buenos Aires: Almagesto, 1998. P. 13-36.

\_\_\_\_\_. **La Imaginación y el Arte en la Infancia**: ensayo psicológico. Madrid: Akal, 1998a.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000a.

VYGOTSKI, Lev Semiónovic. O Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 71, p. 21-44, 2000b.

\_\_\_\_\_. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_.; LURIA A. R.; LEONTIEV, A.. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1998.

WERTSCH, James V. **Vygotsky y la Formación Social de la Mente**. Barcelona: Paidós, 1988.

## ANEXOS

### LISTA DE ANEXOS

<b>A-</b> Entrevista com os professores; modelo de autorização.....	242
<b>B-</b> Quadro referente aos professores da Bp, em maio / 2002.....	246
<b>C-</b> Quadro demonstrativo da turma Bp, em maio / 2002.....	247
<b>D-</b> Entrevista com aluno(a)s da Bp - maio/02; modelo de autorização.....	252
<b>E-</b> Quadro demonstrativo - expectativas quanto à formação continuada.....	257
<b>F-</b> Mapas dos períodos de aprendizagem da lecto-escrita.....	259
<b>G-</b> Avaliando o caminho já trilhado.....	264
<b>H-</b> Entrevista com alunos da Bp, em dezembro/02.....	265
<b>I-</b> Entrevista com professores, no final da pesquisa-ação.....	267
<b>J-</b> Relato sobre alguns aspectos do " Projeto Musical - Coral da Felicidade" - Turma Bp (2002); autorização para publicação.....	278
<b>K-</b> Relatório de impressões da área de Educação Física sobre a turma Bp; autorização para publicação.....	281
<b>L-</b> Projeto: " Educação do sensível" .....	284

## ANEXO A

## ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

## 1- DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

**Nome (opcional): B.** **Data Nasc:** 06.11.60- 41 anos

**Formação:** Magistério **Local:** Bom Conselho

Educação Infantil **Local:** OMEP

**Tempo de trabalho docente:** 18 anos **Tempo na Rede Mun. de POA:** 16 anos

**E: Séries/Ciclos em que já atuou como docente:**

**B:** *Quando era seriada: 1ª, 2ª, 3ª e 4ª Na escola ciclada: sempre no 2º ciclo e, agora, numa Bp.*

**E: Outras atividades que já desenvolveu, além da docência direta:**

**B:** *Diretora de uma creche comunitária, coordenação pedagógica dessa creche comunitária, aqui no Morro Alto, catequista das crianças do Morro Alto, delegada do orçamento participativo, quatro vezes e presidente de associação.*

**E: Como você era, enquanto aluna? Você consegue lembrar seus sentimentos e desejos em cada etapa de sua escolaridade?**

**B:** *Quando eu era criança, estudei no Od., que era o J. de Anc. na época. Eu era como sou até hoje. bastante ativa. Como era filha de professora eu estudava numa turma separada, assim: os ótimos, os bons, os regulares e os péssimos. Como eu era filha de professora eu sempre estava nos bons. Eu era muito agitada, não parava em sala. Então o que aconteceu, no último ano meu de primeiro grau (primário) eles me transferiram para uma turma dos terríveis e foram pedir autorização para a minha mãe que era professora na escola para ver se ela permitia isso. Me senti dentro daquele grupo, sempre tive um excelente relacionamento, nunca fui de briga, nunca tive problema com professor. Tinha abertura par conversa com meus professores: talvez pelo meu jeito de ser, de dizer as coisas que eu estava gostando ou não. Quando entrei para a quinta série era a mesma coisa, mesma relação que eu fazia. Conversava o que eu não estava afim. Depois, quando eu fui para o segundo grau, a mesma coisa. Quando fiz magistério, também. Muitas vezes eu enfrentava as freiras do B. C. Nunca tive problemas com as pessoas, com os professores que lidavam comigo. Então, essa mesma abertura que eu tenho, que eu tive com os meus professores eu admito, mas sempre eu tive com respeito. Porque isso, assim, eu fui ensinada; então essa mesma abertura com respeito eu dou é com minha relação com meus alunos. Por isso que meu trabalho tenho certeza que ele se desencadeia. Eu não tenho um monte de teórico, mas tenho certeza que ele se desencadeia muito bem, em função dessa relação que eu faço de abertura de afeto.*

**E: Motivo que o (a) levou a desejar ser professor:**

**B:** *Eu ouvi da Su. S., quando eu comecei o magistério, eu era estudante do Instituto de Educação, ela me disse: "B. se tu não for professora, tu tem que ser artista." Eu fui para o magistério porque eu vim de uma família que todo mundo é professor, todas as minhas tias são professoras. A minha mãe tinha uma preocupação. Segundo ela, eu era muito agitada, diferente do meu grupo familiar, que eram todos muito quietos; ela acho que eu tinha que ter uma profissão. Assim que eu terminasse o 2º grau, pelo menos, eu teria uma profissão. Quando eu comecei a trabalhar com criança eu vi o quanto eu tenho a ver com esse trabalho. Eu faço esse trabalho como aquelas coisas prós que as pessoas costumam dizer: eu amo a minha profissão, eu adoro ser professora. Eu realmente gosto do que eu faço gosto de educar, gosto de ter problemas para resolver em sala. Não gosto, até nem gosto de muito facilzinho porque eles já estão bem prontinhos, eu não gosto.*

## 2- CONSIDERAÇÕES SOBRE O TRABALHO DE PROFESSOR(A)

**E: Você lembra de um(a) professor(a) que você julgava "ótimo(a)", quando estudante? Por que você o considerava desta forma?**

*B: Professora Su. S., de artes. Porque a gente podia demonstrar exatamente o que sentia. Era uma pessoa que deixou marcas na gente, isso eu lembro bem: aquela questão do respeito, não tinha bagunça. Assim, se tu entrar na minha sala tu vai observar que não tem bagunça, baderna, não tem agito, nem quando estão jogando, eles estão jogando lá agora, eles estão jogando organizadamente porque a gente consegue conversar. Eu me lembro que com a Su. a gente conseguia conversar. Eram aulas de artes, que era para todo mundo ficar livre, mas tinha um respeito muito grande. Então, eu acho que a educação neste sentido, essa relação professor/aluno, para eles aprenderem tem que ter respeito.*

**E: Expectativas positivas e negativas geradas durante a sua formação acadêmica, em relação ao trabalho que você desempenharia quando formado:**

*B: Eu ia estar te mentindo se eu te dissesse que tive medo, se tive medo de alguma coisa. Não gostava de cantar pois eu tenho uma voz de deus me livre. Quem era minha colega na época era a Si., no B. C., que foi da prefeitura, e as irmãs diziam: "Bah, vão se juntar as duas. Elas vão revolucionar o colégio". Tinham tantas regras. Mas nunca tive medo de enfrentar nada na sala, nem quando estava me formando. Eu me via nas situações didáticas que eram passadas para gente, eu me via como aluna, eu sempre me coloco na situação.*

**E: Conte sobre suas primeiras experiências de docência:**

*B: Meu primeiro dia de aula, eu fui resolver ser estagiária no Od., ontem até eu estava comentando isso com a mãe. No primeiro momento, quando eu olhei aquela turma, naquela época eram quarenta alunos quase, eu olhei e a minha boca tremia e eu disse: "E agora, como é que eu vou fazer com essas crianças? Estão todos me olhando." Estavam esperando alguma coisa de mim, que saísse. Aí comecei a conversar e a coisa ficou super tranqüila. Eu fiquei tão nervosa nesse dia num primeiro momento, quando eu vi aquela platéia na minha frente. Naquela época, no planejamento, tinha que tomar a tabuada das crianças. Quando eu comecei a tomar a tabuada, tomar a tabuada: o nome já é uma coisa bem esquisita. Quando eu comecei a tomar a tabuada deles eu vi que nem eu sabia alguns. Daí eu abri o estojo disfarçadamente e comecei a olhar no meu lápis, o resultado. Então, pensei: "tá bueno vou ter que parar". Já naquela época eu comecei a modificar o modo de dar aula, já não era muito daquele tipo. Mas foi a única situação. Depois disso, sempre quando vem um desafio que nem esse ano por exemplo: "B., tu vai pegar uma Bp". Aí eu digo: "Ai, tá bem". Fui lá e não era nada daquilo que eu pensei que era: um horror pelas coisas que passavam para gente, então não tive problema.*

## 3- CONSIDERAÇÕES SOBRE O SEU TRABALHO ATUAL

**E: Como você caracteriza a turma em que você trabalha?**

*B: Na Bp eu tenho alunos com graves deficiências, dentro da sala: tenho Down, eu tenho alguns retardos, eu tenho alunos que ficaram retidos porque não vieram um período na aula, eu tenho uma diversidade noite de dia, água e vinho. Aí eu comecei a testar, nos primeiros dias. Como é que eu ia fazer esse trabalho com essas crianças e eu tentei fazer um igual e não deu. Comecei a separar em dois grupos e não deu, havia mais grupos dentro da sala. Não grupos específicos: aqui ficam os que sabem menos, aqui os que sabem mais e aqui os que não sabem nada, não. Grupos distintos e não deixei eles perceberem o que eu estava fazendo. Consigo ver e consigo ouvir das pessoas: eram uma turma bastante agitada. Tenho alunos da FEBEM ali dentro. Eu comecei a ouvir, às vezes: não adianta tu falar como é que está teu trabalho, tu tem que ouvir de fora. Eu comecei a ouvir assim: que as crianças estão ficando na sala, eles estão conseguindo trabalhar,*

*eles estão realmente aprendendo, eles estão fazendo parte, eles estão se sentindo. Porque o que eu via da Bp: eles se sentiam diferentes, eles eram os diferentes da escola. Agora, eles não são os diferentes, eu acho que é porque eu não os acho diferentes. Eu ,como tenho uma irmã com Síndrome de Down, eu sei trabalhar bem legal com esse tipo de criança. Como eu tenho os alunos da FEBEM, eu fico pensando: a gente precisa de uma mãe, para às vezes contar que tá com dor de garganta. Quantas vezes a gente dá um colo para um filho da gente, quando está em casa, porque ele está triste, chateado naquele dia e os meus, ali, não tem essa pessoa para fazer isso. Então, ao mesmo tempo que eu sou materna sem ser aquela, porque nem com os meus filhos eu sou de fica babando, melecando eu sou aquela mãe deles e sei que sou, me sinto assim, aquela que protege, que exige, que cobra, que dá um beijo. Com essas crianças da FEBEM, me dói bastante de ver isso e a Bp é uma diversidade incrível e que eu estou adorando esse trabalho, porque ele tá ficando... eu vou ficar com pena de progredir uns ali.*

**E: Quais os maiores desafios para exercer ações educativas eficazes nesta turma?**

*B: Como trabalhar com tanta diferença. O que fazer? Para ser bem honesta eu não tenho nenhum subsídio teórico. Teórico não tenho nenhum, eu tô precisando de teórico para mim. Prática de fazer um trabalho assim, essa eu tenho, não é esnobação dizer isso, sabe. Mas, esse eu tenho, é segurança, que eu sei fazer legal com eles. Então, o grande desafio é eu me aprofundar em algum estudo, em alguma coisa de entender porque ele está passando por aquilo o porque que em alunos como o E. não entra determinada coisa na cabeça dele. Se ele acabou de entender que era árvore, daqui há um minuto porque ele já esqueceu que era árvore? Eu não sei que processo se dá, acho que para trabalhar assim tinha que ser mais especialista nesta área. Qualquer um como eu, assim uma professora, não pode alcançar isso. Tu que trabalhar com crianças especiais, não é qualquer um que chega lá; tu pode chegar com o afetivo mas o cognitivo não, ali o aprendizado não vai conseguir, se tu não tiver subsídio para isso .*

**E: Quais os interesses e motivações dos alunos que compõem esta(s) turma(s)?**

*B: Eles gostam de ter aula, eles gostam de ser ensinados a aprender juntos, eles gostam de ver o crescimento deles através das coisa que eles estão construindo. Eles gostam que aquilo seja assim, bah. uma palavra que o cara consiga fazer ali, que tu dá um elogio em cima daquilo, ele se sente lá em cima ; que ele conseguiu vencer mais uma etapa.*

**E: Quais as formas de apoio que você dispõe para o desenvolvimento do seu trabalho e como este chega até você?**

*B: Eu tenho a estagiária que entra comigo na sala, eu tenho a Rs. que é itinerante. Primeiro eu vou te dizer os professores que trabalham comigo: eu tenho música, eu tenho inglês, que trabalho, biblioteca, artes, enfim. Eles tem uma gama grande de pessoal para trabalhar. Como é que eu vejo, graças a Deus eu consegui modificar essa idéia da Bp; que todos eles se sentem como parte dessa turma. Então, o pessoal para me apoiar são eles mesmos, porque uma das coisas que eu percebia antes é que os professores evitavam a BP, porque era só problema que tinha lá dentro, antes não, este ano. Agora, eles gostam de entrar, esses professores, e eu me sinto bem das pessoas dizerem: " Pô, B., tá super legal entrar na Bp, a gente consegue trabalhar com eles. Ah, só hoje o fulano incomodou". Antes era: toda turma incomodou. Então, eu tenho agora, todo esse grupo que me ajuda: a direção, a supervisão, a Ma. me ajuda com material e esse apoio. E, como eu tive esse medo de início, esse empurrão que elas deram, essa valorização é que eu faço com os meus alunos, o que eu quero dizer nessa história toda é: se tu não trabalha muito bem a auto-estima dos caras, tu não vai conseguir que eles vão para frente. Assim como se dissessem: " Ah, B., acho que o teu trabalho na Bp está uma porcaria". Alguma coisa assim, e eu ia dizer não faço mais nada, a mesma coisa o aluno.*

**E: Quais as maiores dificuldades na aprendizagem apresentadas pelos(as) alunos(as) inseridos(as) na(s) turma(s) e , na sua opinião, quais as causas das mesmas:**

*B: A Ca., Síndrome de Down, problema genético. O Vi., que tem um retardo na hora do parto, no nascimento, falta de oxigênio no cérebro. E., Max e Me., da FEBEM: amor e empurrão. O And., a mãe tem nove filhos, eu acho, não dá conta de nenhum. Ele é só mais um dentro de casa,*

então ele é super ativo não tem condições de parar. Ro. teve um problema quando nasceu também, no hospital. Os outros não sei ainda, a maior parte me parece: partos e afeto.

**E: Quais os instrumentos metodológicos você utiliza no seu trabalho cotidiano?**

**B:** Jogos, a gente trabalha muito com busca em recorte, nós estamos trabalhando com a ecologia. A nossa turma, inclusive, ela vai ser denominada em seguida aí: a turma ecológica da Bp, porque eu faço todo um trabalho ligado à educação ambiental, como eu tenho muito a ver com essa área. Eu faço um trabalho ligado à educação ambiental. Então eu uso, faço muitas fichas de jornal, faço jogos, faço em aula, no quadro, vamos ler, vamos escrever um texto, vamos re-escrever, vamos mudar o final, vamos fazer conta, vamos contar o material para essa conta, variados.

**E: Em que situações você considera que a instrumentalização metodológica utilizada não é suficiente para as necessidades do trabalho?**

**B:** Quando às vezes, eu vou usar material de jornal com eles, fichas de jornal, por exemplo. Fiz umas fichas lindas, maravilhosas, feitas em casa. Eu descobri, como a gente está montando um livro sobre ecologia, o caderno Eureka do jornal Zero Hora. Nele, vêm coisas sobre escola e vem material ecológico para trabalhar ecologia, aí eu tenho que ler o jornal. Primeiro, eu cheguei dando, não adiantou. Então tem que ler, discutir, repensar, rever as questões. Acho que até agora é a única coisa que eu senti.

---

## Documento autorizando divulgação de dados ( modelo)

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
PROFESSOR ORIENTADOR: Hugo Otto Beyer  
ALUNA: Marinês Cendron**

**PESQUISA-AÇÃO: Construindo caminhos em processos de inclusão escolar: uma experiência de pesquisa-ação com professores da Rede Municipal de Ensino / Porto Alegre**

**Local:** Escola Munic. G. J.

**Participantes:** Equipe Diretiva, professores, alunos da Bp1 e pesquisadora

**Período da pesquisa:** ano de 2002/2003

Autorizo a utilização de imagens e material gravado em áudio pela pesquisadora, durante a realização deste trabalho. A identidade dos entrevistados não será divulgada.

Autorizo também publicação de texto de minha autoria, escrito com a finalidade de servir de testemunho de participação neste trabalho. Neste caso, o texto conterá identificação do autor.

Nome completo:.....

Assinatura:....., em ...../...../200.....

---

### ANEXO B - Quadro referente aos professores da Bp, em maio / 2002

Prof./a	se xo	Ida-de	Formação	Tempo de experiência docente	Tempo de trabalho na RME/POA	Séries / ciclos em que já atuou como docente	Outras atividades já desenvolvidas
Rm.	f.	44	Letras, com especialização em Língua e Literatura Portuguesa e Inglesa	21 anos	10 anos	Da 2 <sup>a</sup> à 8 <sup>a</sup> série, Do primeiro ao terceiro ciclo	Professora na biblioteca e de português
C.	f.	34	Educação Física / UFRGS	5 anos	5 anos	Do primeiro ao terceiro ciclo	Coordenação de turmas
L.	m.	43	Licenciatura em Música, Bacharelado em Regência, Mestrado em semiótica	16 anos	5 anos	Do primeiro ao terceiro ciclo	Oficineiro, na Federação de Cordas/RS, Sociedade Calabreza e regente de coral, na Vila Bom Jesus
Rs.	f.	55	Licenciatura em Estudos Sociais / UNISC	38 anos	6 anos	Do pré até o ensino superior/ do primeiro ao terceiro ciclo	Professora na UNISC, de Cultura Brasileira, Problemas Brasileiros, História, História do Brasil e do Rio Grande do Sul
B.	f.	41	Magistério e Educação Infantil/OMEP	18 anos	16 anos	Nas séries iniciais e no segundo ciclo	Direção e coordenação pedagógica em creche comunitária, catequista, delegada do Orçamento Participativo e presidente de Assoc. de Moradores
Mi.	f.	34	Magistério, Graduação em Desenho/UFRGS, especialização em Educação Infantil e alfabetização PUC/RS	7 anos	7 anos	2 <sup>a</sup> série - regente de classe / artes- do pré ao ensino médio e 1 <sup>o</sup> e 2 <sup>o</sup> ciclos	

**ANEXO C - Quadro demonstrativo da turma Bp, em maio / 2002**

Aluno/a	Sexo	Idade atual	Grupo de convívio	Cidade de origem	Endereço atual	Ingresso na turma	Escolaridade anterior	Dados nos registros escolares	Dados / registros de outras áreas	Atendimentos que frequenta
Ro.	m.	12a 6m	família	Porto Alegre	Morro Alto	2001	A31 <sup>1</sup>	Dificuldades de organização, ligadas ao emocional; interesse em brincar; atitudes de desrespeito a colegas e professores; gosta de trabalhar com mapas		SIR e Laboratório de Aprendizagem
Max.	m.	13a 1m	FASE <sup>2</sup>	Porto Alegre	Ipanema	2001	Ap <sup>3</sup>	Parece ter medo de mostrar o que sabe; autonomia no uso do computador; memoriza informações a partir de mapas; resiste a que outras pessoas "entrem em seu mundo"; dificuldades de concentrar-se nas atividades ligadas à música; problemas nas relações com colegas		SIR e Laboratório de Aprendizagem
Vi.	m.	19a 6m	família	Porto Alegre	Ipanema	1998	2ª série (1997) B11 <sup>4</sup> (março a set. de 1998)	Egresso de classe especial O aluno tem uma modalidade de aprendizagem que demonstra dificuldade de conservação dos conhecimentos aprendidos, bem como outras características que fazem parte do quadro de crianças portadoras de necessidades especiais. Busca controlar informações no/do ambiente escolar; quando		SIR , Laboratório de Aprendizagem e psicologia

<sup>1</sup> Turma do terceiro ano do primeiro ciclo.

<sup>2</sup> Fundação de Assistência Sócio Educativa, que foi criada em substituição à FEBEM / RS

<sup>3</sup> Turma de Progressão do Primeiro Ciclo.

<sup>4</sup> Turma do primeiro ano do segundo ciclo.



								lê ou escreve sem apoio, "atropela' sílabas ou palavras inteiras; problemas nos conceitos matemáticos; dispersivo nas atividades; não consegue ficar parado por muito tempo; organizando melhor os trabalhos; solidário e prestativo; baixa tolerância à frustração; envolve-se em confusões.		
Gra.	f.	11a 3m	Família	Porto Alegre	Campo Novo	2002	B21 <sup>5</sup>	Melhorou na produção textual; resistência nas atividades ligadas à matemática; bom desempenho nas atividades esportivas e na área musical; envolvimento em brigas; não faz todas as atividades/ temas; medo de errar; criativa em história.		Laboratório de Aprendizagem
Fa.	f.	10a7 m	família	Giruá / RS	Morro Alto	2002	Ap <sup>6</sup> / A31 <sup>7</sup>	Insegurança, medo de errar; necessidade de apoio para confirmar suas hipóteses; baixa auto-estima; dificuldades de relacionamento; habilidades na parte motora; gosta de "ler" livrinhos a partir das figuras.		Laboratório de Aprendizagem
Ca.	f.	19a8 m	família	Porto Alegre	Camaquã ( Utiliza dois ônibus para ir à escola.)	1999	Ap <sup>8</sup>	Portadora de Síndrome de Down, dificuldades nas relações interpessoais, participa das aulas dentro de seus limites e singularidades, afetiva, cooperativa, tem bom humor, dificuldades em lidar com o corpo, entende o que é explicado, criativa nas histórias , organizada e disciplinada, interesse em aprender pelas aulas de ciências, bem		Psicologia, SIR

<sup>5</sup> B21- refere-se à turma do segundo ano do segundo ciclo.

<sup>6</sup> Ap - refere-se à turma de progressão do primeiro ciclo. Iniciou nesta turma em março de 2001, vinda de outra escola. Esta turma foi fechada em abril do mesmo ano, pois nela haviam apenas quatro alunos que foram re-enturmados.

<sup>7</sup> A31 - refere-se ao terceiro ano do primeiro ciclo.

<sup>8</sup> Ap - refere-se à turma de progressão do primeiro ciclo.

								integrada ao grupo, cada dia mais independente, auxilia o colega E. a aprender, registra com urgência o que sonha e o que vive, mostra-se muito feliz, dramatiza muito bem, necessidade de material concreto, boa memória musical, aprendeu a ler e escrever.		
J.	m.	10a2m	Família	Viamão	Morro Alto	2001	B11 <sup>9</sup>	Esforço em aprender, ritmo lento, poucos avanços; bom entendimento musical; cooperativo, principalmente nas atividades na área motora/jogos. Dispersivo quando não tem apoio presente / não pede auxílio; dificuldades na busca de significados; necessita muita intervenção; avançou na área matemática, mas não na produção textual		Laboratório de Aprendizagem
Rd.	m.	13 a	Família	Porto Alegre	Morro Alto	2002	2ª série (escola estadual)	Aluno oriundo de ensino seriado. Frequentava a segunda série e foi reprovado. A transferência foi realizada através da Central de vagas, sendo designado para Bp, pela idade e defasagem de conhecimentos.		Psicologia
Js.	f.	9a 2m	família	Porto Alegre	Morro Alto	2002	A31 <sup>10</sup>	Interesse em brincar e jogar; pouco investimento na aprendizagem; problemas leves na fala; às vezes parece não compreender o que está sendo falado; boa participação em educação física; planeja o que vai desenhar; diminuiu medo de mostrar seus erros; boa interação com colegas; agitada e dispersiva durante as	Assistente Social : Família carente; sete filhos; residência pequena,	Encaminhada para avaliação visual e fonoaudiológica, Laboratório de

<sup>9</sup> Refere-se à turma do primeiro ano do segundo ciclo.

<sup>10</sup> A31 - refere-se à turma do terceiro ano do primeiro ciclo.

								aprendizagens; gosta de criar histórias oralmente; não consegue elaborar sínteses de idéias.	em construção; solicitação de que SUS faça ligadura de trompas gratuita.	Aprendizagem
E.	m.	18 a	FASE	Porto Alegre	Ipanema	2001	Ap <sup>11</sup>	Apesar de não "conservar" o que lhe é explicado, tenta fazer as atividades à sua maneira; avanços e retrocessos em uma mesma atividade; às vezes, nos jogos, segue a lógica, mas de forma intuitiva; dificuldade de compreensão, inclusive na área musical; oralidade com problemas; dispersividade; entusiasmo ao ouvir/contar histórias e na leitura de imagens; desejo de atenção exclusiva; melhora no humor e na comunicação oral; aceitando auxílio; na aula de música quer cantar o que já conhece e domina; quando o assunto lhe interessa, pede silêncio aos demais; envolve-se em brigas; gosta de mapas.		SIR, Laboratório de Aprendizagem
Me.	f.	11a 7m	FASE	Porto Alegre	Belém Novo		B11 <sup>12</sup>	Dificuldades de concentração; às vezes se irrita, chora e se afasta do grupo; boa produção textual; domínio de conceitos na matemática; desenha bem; tem atitudes		Laboratório de Aprendizagem

<sup>11</sup> Ap - refere-se à turma de progressão do primeiro ciclo.

<sup>12</sup> B11 - refere-se à turma do primeiro ano do segundo ciclo.

								"chatas", para que seja notada pelos outros; por ser a única menina na turma, sofre hostilidades dos colegas (ano 2000); experimenta diferentes técnicas e materiais nas aulas de artes; progressos no domínio corporal em jogos coletivos; expressa as suas idéias e respeita as dos colegas; professores acreditam no potencial de aprendizagem da aluna.		
--	--	--	--	--	--	--	--	---	--	--

---

## ANEXO D

### ENTREVISTA COM ALUNO(A)S

#### 1-Dados de Identificação

Nome ( opcional ): *Me.*

Data de nasc.: *29 de outubro, 11 anos*

História do nome: *Minha mãe ou minha nona, porque meu pai deixou a minha mãe. Porque me disseram que meu nome é de princesa, mas eu não sei eu me acho feia porque ninguém gosta de mim.*

Apelido: *Duda e de Maria Degolada, todos os guri da minha sala, todo mundo me chama de bruxa, um monte de coisa.*

#### 2- Dados dos familiares

E: Com quem mora?

A: *Moro com os meus tio eles são muito legal, Luis e Carlos meus dois irmãos, Gi., Je., St., Jés., Ac, Ra., Já. e Lu., Ju. e Va. que é a bolita, é que eu chamo ela assim.*

E: E adultos que moram com vocês?

A: *Tio Zi., tia Ge., tia Lú., tia Fá., tio Pe., tio Lu. e tia C..*

E: Tu mora numa casa da FEBEM?

A: *Sim.*

E: Aonde é que fica?

A: *Estrada do Lami, ali numa casa rosa no lado de uma casa verde perto do Neyta.*

E: Faz tempo que tu mora na FEBEM?

A: *Sim.*

E: Tu mãe te visita?

A: *Sim.*

E: Teus pais ou responsáveis foram para a Escola, sabem ler e escrever?

A: *Minha mãe mais ou menos ela tá estudando num colégio de pessoas grandes, adultos, minha avó fica em casa lavando roupa e meu irmão vai pra escola de grandes.*

E: Eles já contaram para você como se sentiam na Escola e/ou como aprendiam?

A: *Ela disse que é legal que ela gosta de ir pra lá ela se sente bem que ela vai conseguir fazer um montão de coisa o meu desejo é vira o mundo de volta.*

E: Como assim?

A: *Tirar essas coisas e deixar a natureza.*

E: Quais as coisas que tu gostaria de tirar?

A: *Carro, ônibus, gasolina essas coisas ali sabe fogo u8m montão de coisa que eu não gosto eu queria ver o mundo mais bonito e eu queria assim conhece todo mundo eu queria que não tivesse violência eu queria que todo mundo fosse bom, que eu gosto de todo mundo pelo menos que eu não conheço as pessoas quando eu vejo na rua eu olho as pessoas passando e eu digo oi.*

#### 3- Desenvolvimento e início da vida escolar

E: Conte um pouco sobre sua vida, desde o início... (gestação, nascimento, retirada de fraldas, uso do bico, linguagem, andar, quem cuidava dele, brincadeiras, jogos, amigos, bichinhos de estimação...)

A: *Vinha alguém me implica eu dava eu sentia as pessoas e aí eu brigava com as pessoas.*

E: Tu não brincava?

A: *Não, só tinha uma que morreu.*

E: Uma o que?

A: *Uma amiga.*

E: Ela morreu de que ?

A: *De uma coisa que eu não sei o que é.*

E: Faz tempo?

A: *Sim. Ela era minha melhor amiga, eu morava ainda com a minha mãe e aí depois eu fui pra FEBEM e eles viram que eu não enxergava muito bem e eu tinha medo de todo mundo, lá todo mundo era grande eu era a única pequena e eu tinha medo queria me mete com todo mundo e brigava com todo mundo. Só a única coisa que eu queria te é amigo.*

E: E hoje em dia ?

A: *Eu brigo só com uns só aqueles que me implicam que querem bate nos meus irmãos e eu defendo né meus irmãos.*

E: E sobre o início da vida escolar, conte um pouco:

A: *Ainda eu tava cega um pouquinho, ainda eu não enxergava muito bem e eu briguei com uma guria e ela era mais grande do que eu e aí a guria me disse: "Oh, guria: ou tu me dá o lanche ou eu te dou em ti." Aí todo mundo fico olhando. "A guria é cega e a guria fica implicando com a coitadinha". E eu, bem assim: "não dou". E aí eu, briguei com a guria e a guria deu um montão em mim e aí o meu olho ficou mais cego do que eu tava quase perdi o olho.*

E: Aonde é que você foi pra escola a 1ª vez?

A: *Foi uma de cegos porque pensavam que eu era cega porque antes eu não via mesmo as coisas direito eu nasci cega e só que aí arrumaram meu olho.*

E: Quem foi?

A: *Um médico tri legal, ele cuida de mim eu tava muito doente com febre, vomitei bastante eu estava a ponto de morre também só que me cuidaram bastante. Aí eu fui me alimentando, antes eu não gostava de come, antes eu odiava todo mundo, não ia com a cara de ninguém, eu não dizia oi pra ninguém.*

E: Agora tu enxerga bem as coisas?

A: *Agora sim. Só que o médico disse que eu posso te o meu olho mas às vezes eu vou te que me senti mal.*

E: Porque tu tem que te senti mal as vezes?

A: *Não sei ele disse que eu não to muito recuperada.*

E: Tu te sente mal?

A: *Sim no ônibus, eu quase desmaio, esses dias eu vi uma senhora ela tava machucada aqui no olho ela tava com uma faixa uma pessoa bate nela e eu disse: "Oh, moço, não vai pedir desculpas pra moça"? E ele pediu: "desculpa, moça."*

E: Depois da escola dos cegos a 1ª escola que tu veio mesmo normal?

A: *Foi a F. da C. ( escola estadual), lá na praça de Belém Novo, onde tem uma igreja.*

E: Fale um pouco das tuas primeiras professoras:

A: *O nome dela era Mg., eu adorava ela, ela era muito legal.*

E: Porque ela era legal?

A: *Não sei ela me ajudava nas coisas eu não sabia fazer nada só desenhava na sala de aula e aí depois eu vim pra essa escola.*

E: Como é nessa escola?

A: *Mais ou menos bom, porque a única coisa que eu odeio é nome feio, que eles falam aqui. Eles falam: oi vagabunda e eu odeio isso, eu só queria que eles parassem de fala nome.*

#### **4- Continuação da vida escolar**

E: Você consegue fazer as atividades na sala de aula?

A: *Sim, eu consigo fazer umas e outras não. A sora B. me ajuda muito e a sora Ro. também. Na aula de laboratório ela me ajuda nas coisas e quando eu to na sala de aula com ela daí ela ajuda os outros. E aí eu fico tentando fazer e quando eu peço ajuda pra ela e ela me ajuda de montão.*

E: Tu acha que teus colegas tem as mesmas dificuldades que tu ou eles aprendem mais rápido?

A: *Não sei. Eu acho que mais ou menos uns tem e outros não.*

E: Como tu lida com isso de te dificuldades e como tu ver que teu colegas lidam?

A: *Não sei porque eu vejo que tem alguns cegos (que eu tinha antes) e aí eu acho que eles tem dificuldades, porque uns são doentes, coitadinhos, e todo mundo implica com as pessoas doentes, e eu odeio isso, e eu protejo eles.*

E: Tem colegas doentes na tua turma ?

A: *Sim, a Ca. porque ela tem dificuldade e todo mundo passa a perna nela. E eu vou lá defende ela. A coisa que eu mais odeio é as pessoas passarem a perna nos próprios amigos, não sei se eles gostam dela, mas eu gosto de coração dela. O Vi., ele é bolero.*

E: O que é bolero?

A: *Fica colocando pilha em todo mundo e depois ele briga e depois ele quer fazer as pazes, e as vezes ele briga comigo, mas eu gosto dele de coração.*

E: Isso é ser doente?

A: *Não sei, eu não sei o que é ser doente.*

## 5- Momento atual

E: Fale um pouco de você, como você é?

A: *Eu sou meia criançinha mesmo eu adoro fala com voz de criança adoro brinca com as pessoas, eu adoro assim brinca fazendo palhaçada esses dias eu tava com a minha amiga e eu falei uma besteira e minha amiga tava no vaso e eu falei uma besteira e ela quase caiu do vaso e eu bem assim: " Oh, tio, tu é do time dos humanos ou dos Ets, dos bolitos?" E ela quase caiu do vaso, e eu adoro falar besteira, não besteira mas brincadeira. Eu adoro isso, brincar com as pessoas, é o meu jeito de ser. Eu adoro mais é crianças sorrindo.*

E: Você tem amigos?

A: *Todos só sabem brigar comigo, mas pra mim eles são meus melhores amigos, os que brigam comigo são meus melhores amigos mesmo.*

E: Sobre o que conversam?

A: *Sobre namorados, que elas botam um guri que eu gosto pra cima de mim. Sobre muitas coisas quem manda na brincadeira, muitas coisas pra mim não importa o que importa é brinca e te amizade nesse meio eu só quero isso porque briga não leva a nada esperança é que é mais bom.*

E: Você tem planos para o futuro? O que você gostaria de fazer?

A: *Da floresta, ser que nem o Tarzan , cuida dos bichos, dá mais atenção pros bichos. Porque não dar atenção assim pros outros e pros bicho? As pessoas deixam o bichos atirado por ali e não dão bola pras pessoas. Umam dão, porque os outros não tem que dá mais atenção pros bichos e pras pessoas? Não só pras pessoas, tem que cuida dos machucadinhos dos doentes, dos coitados, que estão passando mal. Eles não dão bola pros que estão na rua, pobres e com frio. Por isso, que eu quero mudar o mundo.*

E: Você acha que isso poderá acontecer de verdade?

A: *Eu acho que sim.*

E: O que é necessário para tornar isso possível?

A: *Eu acho que achando mais amigos, pra me ajudar de confiança, que me ajude a muda o mundo. Eu acho que é assim. não é assim: " ahhh, se tu não me ajuda eu te arrebento." Não, tem que dizer assim, com sinceridade: "Por favor, me ajuda, o mundo está em perigo. Eu não quero que o mundo fique assim, eu quero o mundo bonito, lindo. O que você acharia de um mundo assim: flores, passarinho cantando, bichos passeando por ali, olha pra um leão, o leão vai ali e dá carinho. É isso*

*que eu queria, por isso que os bichos estão sendo nossos inimigos, porque vocês tratam mal os bichos e eu não quero isso.*

E: Fale sobre os professores.

A: *São legais eu adoro elas.*

E: O que você diria para cada um deles?

A: *Encontrei uma rosa, encontrei um buque, encontrei um amigo, encontrei vocês, eu amo muito vocês, professora Ro., principalmente a professora B..*

E: Fale um pouco da turma em que você é aluno hoje.

A: *Eles são todos bagunceiros, eles são tudo bagunceiros mas eu adoro eles de coração.*

E: Tu é bagunceira junto com eles?

A: *Às vezes, às vezes, às vezes porque às vezes eu fico olhando assim e às vezes eu mando eles para porque eles me deixam com dor de cabeça eu me sinto mal e dá vontade de desmaia e de vomita eles não sabem que eu tenho uma doença mas eu nunca quis fala porque eles iam me fala que eu sou doente.*

E: Quais as atividades que você gosta?

A: *Tudo, gosto de fazer ginástica com a professora de física ela é muito legal eu acho ela muito criativa muito boa nas coisas e também adoro escreve com a professora Rs e B. e gosto de desenhar coisa que eu mais gosto é desenhar de tudo. Eu desenho bastante no meu caderno pode ver no meu caderno só tem desenho.*

E: O que você acha difícil?

A: *Escreve, porque quando eu era criança eu não conseguia escreve e eu escrevia tudo errado, escrevia devagarinho, tudo eu faço devagar.*

E: Hoje você escreve certo?

A: *Algumas coisas.*

E: E ler?

A: *Devagar e tem algumas coisas que eu não entendo o que tá escrito.*

E: O que você está precisando aprender?

A: *Lê mais, escreve mais e fazer mais exercício, porque eu não quero fica gorda e desenha mais, fazer mais desenho e poesias linda, que eu adoro.*

E: Como você aprende melhor?

A: *Todos os jeito, o meu jeito é vendo o país lindo sem te essas coisas, queimando as coisas e fazendo essas coisas. Se alguém me ajudasse a mudar o mundo, eu até agradeceria.*

E: Como você gostaria que fossem as aulas?

A: *Com crianças felizes, não crianças brigando, professoras gritando. Queria te uma professora alegre, não que elas não são alegres, elas são muito alegre, eu adoro. Elas são as melhores professoras ainda mais a Ms..*

E: Porque a Ms. é legal?

A: *Ela me ajuda nas coisas e ela gosta de mim, eu acho que nela tem um coração muito valente, lindo, lindo cheio de flores.*

E: Na sua opinião, quais os assuntos importantes para os adolescentes e que poderiam ser estudados na Escola?

A: *Te muita fantasia, pensa no bem das pessoas, que eles ensinam isso e muda o mundo. ajudar as pessoas que estão mal por ali e também trazer o mundo de volta de fantasias, de alegrias. Este aqui está bagunçado, não tá arrumado.*

E: Você gosta de histórias?

A: *Adoro.*

E: Quais são as histórias que você mais gosta?

A: *Branca de Neve, porque tem florestas lindas, isso que eu adoro, os Ratinhos em Perigo e o Gato de Sete Botas e Pernalonga, Tom e Jerry.*



E: Você gostaria de falar mais alguma coisa?

A: *Queria. Estou mandando este telegrama pra sora B.: Sora B., você é a professora mais linda do mundo, você foi a minha esperança, foi a minha confiança do meu coração que agora nunca vou esquecer de você, que você está no fundo do meu coração. Te amo.*

---

## Documento autorizando participação dos alunos ( modelo)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
 FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
 PROFESSOR ORIENTADOR: Hugo Otto Beyer  
 ALUNA: Marinês Cendron

**PESQUISA-AÇÃO:** *Relacionada a proposta de formação continuada de professores de turmas de progressão, onde estivessem sendo desenvolvidos processos de inclusão escolar*

**Local:** Escola Munic. G. J.

**Participantes:** Equipe Diretiva, professores, alunos da Bp1 e pesquisadora

**Período da pesquisa:** ano de 2002/2003

### Participação dos alunos:

1. Entrevista inicial
2. Observações em sala de aula
3. Participação em fotos, vídeos e discussão sobre seus avanços, sentimentos, dúvidas, depoimentos sobre o trabalho realizado durante o período da pesquisa

AUTORIZA A PARTICIPAÇÃO DE -----

( ) SIM      ( ) NÃO

FAMILIAR OU RESPONSÁVEL

NOME:-----

ASSINATURA-----

Em...../.....200.....

**ANEXO E - QUADRO DEMONSTRATIVO –  
EXPECTATIVAS QUANTO À FORMAÇÃO CONTINUADA**

TEM <sup>1</sup>	TEMAS PARA ESTUDO	TOTAL DE PONTOS <sup>2</sup>	CLASSIFICAÇÃO
A	A inteligência desperdiçada: paralelo entre as condições dos alunos e as crenças dos educadores	49	1º lugar
B	Desenvolvimento das funções cognitivas superiores ( memória, imaginação, percepção, ... )	34	7º lugar
C	Zona de Desenvolvimento Proximal – onde é possível incidir a ação pedagógica?	40	2º lugar
D	Instrumentalização metodológica para trabalhar com aprendizagem e desenvolvimento	35	6º lugar
E	Fases da vida, crises na passagem entre as fases, desenvolvimento mental, funções rectoras em cada fase	36	3º lugar
F	Mediação no trabalho do professor: critérios de mediação e desenvolvimento das operações mentais como ferramentas para todas as aprendizagens	36	3º lugar
G	Considerações sobre a ação pedagógica com crianças com problemas na aprendizagem	31	8º lugar
H	Considerações sobre o trabalho didático, a fim de que as propostas do professor potencializem aprendizagens	36	3º lugar
I	O papel do jogo e da arte no desenvolvimento de crianças com problemas de aprendizagem	09	10º lugar
J	Trajetórias - dados de pesquisas atuais sobre ciclos de formação, dificuldades encontradas nas turmas de progressão	01	13º lugar
K	Ciências cognitivas , idéias de Gardner	08	11º lugar
L	Semiótica na educação	07	12º lugar
M	Como atender alunos com desejos / necessidades especiais e o restante do grupo ao mesmo tempo, na educação física?	10	9º lugar

**TABELA DEMONSTRATIVA - CÁLCULO SOBRE EXPECTATIVAS QUANTO À FORMAÇÃO CONTINUADA**

<sup>1</sup> Os itens denominados de A até H foram propostos pela pesquisadora. Os demais foram sugeridos pelos educadores.

<sup>2</sup> O total de pontos foi obtido através de cálculo, onde à primeira escolha foi atribuído peso dez, à segunda escolha foi atribuído peso nove e, assim sucessivamente. O número máximo de escolhas feito pelos educadores foi dez, em razão disso, à décima escolha foi atribuído peso um.



## ANEXO F

### MAPAS DOS PERÍODOS DE APRENDIZAGEM DA LECTO-ESCRITA<sup>1</sup>

*Marinês Cendron, Thaís Bernardes Marçal*

#### **1-Período pré-silábico:**

- ✓ Não faz correspondência entre sons e letras;
- ✓ Não realiza a hipótese que a escrita tem a ver com a pronúncia de cada parte da palavra;
- ✓ Lê em desenhos, gravuras, fotos, ou seja: em imagens gráficas;
- ✓ Associa as imagens à capacidade de expressar aspectos do real;
- ✓ Quando escreve com letras ou sinais gráficos, pode relacionar ao número de letras com o tamanho ou forma do objeto;
- ✓ As categorias lingüísticas (letras, palavras, frases e textos), não estão claramente definidas. Seus significados estão amalgamados. Exemplos:

CAVALO

BORBOLETA

CACHORRO

GATO

GATO

BEBE

LEITE

MIISNBPO ( BRUXA )

SN (SEMENTE)

DNBA ( ESTRELINHA)

MDE ( MÃO)

MELSR ( A BRUXA VOA NA VASSOURA )

#### **Nesta fase o aluno precisa:**

- ✓ Realizar a vinculação do oral com o escrito;
- ✓ Reconhecer que letras desempenham um papel na escrita;
- ✓ Perceber que uma palavra é sempre escrita da mesma forma;
- ✓ Conhecer as letras e seu valor sonoro.

#### **Características da proposta didática do nível pré-silábico:**

- ✓ Criação de um ambiente rico em materiais e atos de leitura e escrita;
- ✓ Contato com todas as letras e com qualquer palavra e textos significativos;
- ✓ Ausência de análise silábica;
- ✓ Análise de palavras quanto ao número de letras, letra inicial e final, ordem das letras, tamanho e posição da palavra;

---

<sup>1</sup> Este material foi elaborado no ano de 1999, com o objetivo de apoiar professores que desenvolviam trabalho de alfabetização com alunos em situação de inclusão escolar. Na época, as autoras trabalhavam na mesma SIR, na RME/POA, enquanto educadoras especiais.

- ✓ Memorização de palavras significativas;
- ✓ Vinculação do objeto ou figura com a palavra.

### **A passagem de um nível a outro:**

Origina-se da tomada da consciência, pelo aluno, da insuficiência das hipóteses por ele formuladas, até então, para explicar a leitura e a escrita. Não se dá por ter atingido certo patamar de conhecimentos, mas porque suas hipóteses esbarraram num obstáculo. A consciência nasce do obstáculo, do problema que não consegue resolver, sendo portanto o resultado do produto de uma ignorância/conhecimento: a de que foram feitas hipóteses insuficientes, as quais não explicam a realidade. Estas hipóteses se chocam com a explicação da realidade dada pelo aluno.

## **2- Período silábico**

Se caracteriza pela correspondência entre a representação escrita das palavras e as suas propriedades sonoras. É a descoberta de que a quantidade de letras com que se vai escrever uma palavra pode ter correspondência com a quantidade de partes que se reconhece na emissão oral; ou seja: cada letra representa uma sílaba. Esta hipótese é falsa e verdadeira. Colocar uma letra para cada sílaba é descobrir que a escrita representa os sons da fala. É um erro construtivo, que representa um grande avanço.

### **Características:**

- ✓ Vinculação da pronúncia à escrita. O aluno dá-se conta que a escrita representa a fala;
- ✓ Palavras escritas adquirem estabilidade e permanência;
- ✓ As letras devem respeitar uma ordem;
- ✓ É com letras que se escreve;
- ✓ Não se pode escrever como se deseja, mas de acordo com a pronúncia;
- ✓ Permite escrever qualquer palavra, mas não assegura a leitura.

- ✓ Exemplos: UI ( Bruxa)                      UA ( Bruxa)  
                   PTIA (estrelinha)              E3IA ( estrelinha)  
                   PAT ( semente)                      EET ( semente )  
                   PTE ( mãe)                              ME ( mãe )  
                   AUOAA (\*)                              A VA AO A VOA(\*)  
                   (\*) A bruxa voa na vassoura.

### **O aluno, na fase silábica, precisa:**

- ✓ Perceber que o que ele escreve os outros não lêem;
- ✓ Perceber que, após algum tempo, ele também não consegue ler o que escreveu;
- ✓ Iniciar a micro-vinculação do oral com a escrita, na primeira sílaba da palavra;
- ✓ Conhecer as letras e seu valor sonoro.

### **Características da proposta didática do nível silábico:**

- ✓ **Com palavras:**
  - ênfase sobre a análise da primeira letra, no contexto da primeira sílaba;
  - contraste entre palavras memorizadas globalmente e a hipótese silábica: contagem do número de letras, desmembramento oral de sílabas e hipótese de repartição de palavras escritas.
- ✓ **Com letras:**
  - Reconhecimento do som das letras pela análise da sílaba inicial. Prosseguimento do estudo das formas e da posição das letras.

✓ **Com textos e frases:**

- Uso preferencial de textos cujo conteúdo já está memorizado, para leitura;
- Pesquisa de palavras e frases, no texto.

**3- Fase intermediária 3 ( I 3)**

Momento de conflito, que pode ser mais intenso que os anteriores, provocando até alterações de comportamento nas crianças em aula: apatia, agressividade, choro, agitação, irritação, desinteresse, instabilidade. A perda da hipótese silábica ocorre:

- ✓ A partir do momento que o aluno dá-se conta de que os outros não lêem os seus escritos ( dizem que não dá para ler);
- ✓ Os outros lêem, mas ele não reconhece no texto lido aquilo que ele quis escrever;
- ✓ Após algum tempo da escrita o próprio aluno Não consegue ler o que escreveu.

Isso provoca no aluno um grande impacto. Ele conseguia adequar a leitura à escrita silábica, e isto lhe dava enorme prazer. Descobrir que esta hipótese é incompleta, que não soluciona seu problema em relação ao ler e escrever representa uma perda muito grande ( luto). A partir deste momento pode escrever assim:

- ✓ Descobrimo que sua hipótese de escrita era incompleta, faltavam letras, conserva a produção silábica e acrescenta outras letras quaisquer ( normalmente muitas letras) Ex.: GTMHBFGX ( gato), UACFGBO (luva);
- ✓ Descartando radicalmente a hipótese silábica, passa a escrever com qualquer letra. Embora sua escrita fosse apenas incompleta, aqui ele nega tudo: concepção silábica, valor sonoro, sendo seu luto total. Ex.: PFHJKNV ( gato )

**Importante:** A fase intermediária 3 ( I 3) é o momento de conflito mais produtivo do processo de alfabetização, por anteceder o nível alfabético, no qual o aluno se apropria do código social de língua escrita.

Só podemos avaliar uma produção escrita como sendo intermediária 3 quando tivermos elementos (produções escritas anteriores) que nos mostrem que o aluno já escreveu silabicamente.

**Características da didática para a fase intermediária 3 ( I 3)**

- ✓ Se a criança conserva a hipótese silábica, e acrescenta outras letras quaisquer na sua escrita, cabe ao professor organizar desafios que valorizem o que já foi construído por ela: hipótese silábica e valor sonoro. A partir daí, usando as letras que ela escreve como sílabas montar cruzadinhas, completar palavras, reforçando que aquelas letras fazem parte dos nomes em estudo, mas que faltam outras para completá-los e que é preciso pensar em cada uma delas, no seu som; pois qualquer letra não serve para que possam ser lidos por pessoas que sabem ler.
- ✓ Mas, se a criança perder até a hipótese silábica e passar a escrever com qualquer letra, a problematização deverá ser direcionada para o resgate dos saberes anteriores ao conflito desta fase: letra inicial/final, sílabas faltando uma letra, etc.

**4- Período silábico-alfabético**

A evolução do nível silábico leva a criança a estabelecer que as partes sonoras semelhantes entre as palavras se exprimem por letras semelhantes. Ela começa a escrever alfabeticamente algumas sílabas, permanecendo com a hipótese silábica em outras.

Exemplos: PAT ( pato)

GLO ( gelo)

QRIDA ( querida)

Abandona a idéia de que a cada sílaba oral corresponde uma letra escrita, porque:

- ✓ É impossível ler o que se escreve silabicamente;
- ✓ Não consegue ler o que os alfabéticos escrevem.

### **5- Período alfabético**

Nesta etapa do processo de alfabetização, o aluno descobre que a cada emissão de fala corresponde uma ou mais letras na escrita. No entanto, dependendo de suas experiências com atos e materiais de leitura e escrita pode ser mais ou menos próxima da escrita ortográfica.

Caracteriza-se pela correspondência entre fonemas e grafias. Existe a compreensão da escrita alfabética. A análise es aprimora. A princípio, tem dificuldades de separação das palavras, quando escreve uma frase ou um texto e não se preocupa com ortografia.

#### **O aluno que está neste período precisa:**

- ✓ Fazer a micro-vinculação interna das sílabas;
- ✓ Avançar no sentido ortográfico e convencional, na separação das palavras na frase;
- ✓ Avançar no conhecimento das unidades lingüísticas;
- ✓ Conhecer as letras e o valor sonoro.

#### **Didática para o período alfabético:**

- ✓ Produção e leitura de textos;
- ✓ Reconhecimento de letras, palavras e frases no texto;
- ✓ Análise quanto ao número de letras e sílabas, nas palavras;
- ✓ Ditado: palavras e frases relativas ao texto e contexto;
- ✓ Contagem de palavras, espaços e frases;
- ✓ Completar lacunas de palavras.

**Bibliografia:** Textos diversos sobre o processo de alfabetização segundo as idéias de Emília Ferreiro e anotações organizadas pelas autoras, a partir de cursos, palestras e seminários.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
PROFESSOR ORIENTADOR: Hugo Otto Beyer  
ALUNA: Marinês Cendron

**PESQUISA-AÇÃO: Construindo caminhos em processos de inclusão escolar: *uma experiência de pesquisa-ação com professores da Rede Municipal de Ensino / Porto Alegre***

**Local:** Escola G. J.

**Participantes:** Equipe Diretiva, professores, alunos da Bp1 e pesquisadora

**Período da pesquisa:** ano de 2002/2003

Autorizo utilização ( durante pesquisa-ação ) e publicação, do texto: "*Mapas dos períodos da aprendizagem da lecto-escrita*", escrito por mim e pela professora Marinês Cendron, no ano de 1999. Concordo também com a divulgação de meu nome completo, junto ao referido texto.

Nome completo:.....

Assinatura:..... em .... / ..... / 200...



## ANEXO G

### AVALIANDO O CAMINHO JÁ TRILHADO

Na sua opinião, como está indo nossa Pesquisa-ação?

- ◆ Pontos positivos:
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
- ◆ Pontos negativos:
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
- ◆ Relevância para sua prática pedagógica:
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
- ◆ Conselhos à pesquisadora:
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
- ◆ Conselhos aos demais participantes:
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
- ◆ Auto - conselho:

Participante  
(Opcional)

Em \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / 2002

## ANEXO H

ENTREVISTA COM ALUNOS DA BP, EM DEZEMBRO/02<sup>1</sup>**Vamos entrevistar agora a aluna Me. que é da turma Bp.**

**Ent:** Me., primeira pergunta, como é que é a turma Bp? Como é que está a turma Bp?

**Me:** *É legal. Está bem. Também a gente aprendeu um montão de coisas, aprendi umas coisas que não são da escola, mas eu aprendi a amar. Tudo que a minha professora me ensina é o coração, que Deus existe. A professora B. me ensina como é a vida lá fora, como pode ser na rua quando vocês crescer. Ela nos ensina a amar todo mundo, ela nos ensina a falar um monte de coisas.*

**Ent:** E além do trabalho da professora B., que outras coisas vocês fizeram esse ano?

**Me:** *Matemática, inglês e espanhol, parece. Não, não foi espanhol. Matemática, com a professora Rs eu fiz matemática; com a professora B. nós fizemos exercícios assim, de escrever. Só.*

**Ent:** E eu não sei, mas eu acompanhei a turma Bp e aconteceram algumas coisas diferentes com a turma Bp esse ano. Inventaram algumas coisas, fizeram outras atividades fora de sala de aula que foram muito legais.

**Me:** *Eu também acho legal por causa da parte deles. Agora eles pararam de brigar. Antes eles brigavam bastante. A única coisa que eu não gosto naquela sala é que eles só gostam de ver vídeo, e quando a professora quer ver vídeos eles querem estudar. Quando a professora quer dar aula, aí eles querem ver vídeos, outras coisas. Aí eles querem incomodar, só. Isso que eu não gosto. Eu queria que eles fossem mais potencial, que estudassem mais. Não só fizessem as professoras de bobas. Por causa que eu acho que essas crianças também tem que ter mais respeito, não podem passar dos limites. Aqui, quem são as professoras são vocês, a Sh., a professora B., a professora A. Ca. Que eu converso com ela, às vezes. A professora Rs, a professora Pa., e a professora de inglês, a professora Rm. também. São duas professoras com o mesmo nome: uma de inglês e a outra do laboratório.*

**Ent:** E o que tu achou chato ou difícil esse ano?

**Me:** *Deixa eu ver. Eu achei chato? Essas crianças, por causa que elas me tratam tão mal. Não sei que eu fiz para elas. Eu acho que eu fiz alguma coisa para elas, mas eu não sei. E também a coisa que eu gosto é estudar.*

**Ent:** Me diz uma coisa, tu fala 'essas crianças', e tu? Tu já é uma moça?

**Me:** *Claro, eu tenho 12 anos.*

**Ent:** Esse ano deu para ver que no segundo semestre a Me. se esforçou demais, estudou demais, que ela realmente gostava era de estudar, né?

**Me:** *E também eu gosto de brincar, de ter amigos. Às vezes, eu me sento num canto, quando eu não tenho ninguém para brincar, me sinto sozinha e começo a chorar um pouco, depois eu fico passeando. Depois eu fico triste quando eu fico furiosa e eu digo que eu não nunca mais vou falar com ninguém. Mas depois eu começo a falar com todo mundo.*

**Ent:** É, eu acho que nessa turma todo mundo gosta de brincar um pouco, de estudar. E, às vezes, uns querem estudar, outros querem brincar. Faz parte. Me diz uma coisa, como é que vai ser o ano que vem, que tu acha?

**Me:** *Eu acho que eles vão crescer um pouco. De mim? Eu acho que eu vou conseguir passar e aí se eu me formar no outro, outro ano... não sei, quando eu tiver dezoito, dezenove, aí eu vou trabalhar e vou ajudar minha família.*

<sup>1</sup> Entrevista realizada durante continuação da pesquisa. Os familiares e / ou responsáveis já haviam autorizado a participação dos alunos. Em razão disso, não consta aqui modelo de nova autorização.

**Ent:** E se tu for para uma turma mais adiantada o ano que vem, como é que vai ser?

**Me:** *Ah! Eu não sei, eu acho que eu me esforçar bastante.*

**Ent:** Tu gostaria de falar mais alguma coisa para a gente?

**Me:** *Gostaria. Eu posso mandar um beijo para as minhas professoras? Professora Marinês, para a professora B., professora Rs, a professora Rm de Inglês, a professora Pa. e a professora ali, dos livros, a professora T., e a professora Is.. Todas essas professoras que estão aqui nesse colégio, eu gosto muito delas e eu mando um beijo de coração, porque eu quero que elas sejam muito felizes. E ainda mais a professora B., que perdeu o seu pai e a sua mãe. Eu queria que ela nunca ficasse triste, que ela sempre abrisse o seu coração para todo mundo, porque aí ela vai ver que não foi vencida por causa que a mãe dela e o pai dela morreram. E aí quer dizer que ela ainda está vivendo. Se ela deixar a tristeza segurar ela, aí ela vai mostrar pros pais dela, que estão lá no céu, que ela não está viva, que ela não está bem de vida, que aí ela pode até ficar mal. Então, eu acho que como ela está agora eu quero que ela sempre esteja, com Deus e sempre fique do lado de Deus e nunca chegue a pensar em outra coisa. Te amo professoras. Eu gosto muito de vocês e gosto dessas crianças daqui.*

**Ent:** Obrigada Me., foi muito bonita a tua entrevista.

A Me. vai querer falar mais um pouquinho, continuar a sua entrevista.

**Me:** *Ah! Eu me esqueci do coral. O coral é onde tem um montão de coisas que acontecem, coisas boas. Às vezes umas coisas ruins, a gente briga. Mas a gente canta com muita firmeza, que a gente canta a felicidade que mora na gente, que anda escondida pela gente. E eu queria que todos compartilhassem essa felicidade comigo e também que eles compartilhassem com eles e eu com eles. Juntos nós poderemos vencer o mundo, vencer as tragédias que tem aqui. Nós poderemos vencer as tragédias só com a cantoria do seu coração. Assim, a gente pode ir até o fim. Nunca deixe se enganar pela tristeza, sempre vá com firmeza até onde seu coração pode.*

---

## ANEXO I

### ENTREVISTA COM PROFESSORES, NO FINAL DA PESQUISA-AÇÃO<sup>1</sup>

**P: Considerando os processos na BP, de maio/02 a junho/03, Ma., como é que você viu todo esse tempo?**

**Ma:** Como tu sabes Marinês, a Bp é uma turma que nos preocupa no sentido que é uma turma que a característica dela, dos alunos que estão ali, são aqueles alunos que, na verdade, foram excluídos da escolarização normal. Então, é uma turma que tem ali alunos com várias características individuais. E a nossa escola, como tem essa preocupação da inclusão, nós recebemos esses alunos, mas na verdade nos falta bastante eu acho até, esse suporte teórico. Mas, nós temos muita vontade, eu acho o mais importante de tudo é esse acolhimento. Então, a gente acolhe esses alunos, e a gente vai em busca deste conhecimento para poder dar conta da aprendizagem de cada um deles. Então, tendo estas características essa turma, eu acho que o teu trabalho na nossa escola veio contribuir para essa nossa formação. Porque, na verdade, ninguém aqui, nenhum professor, nenhuma de nós, tem essa formação de educação especial, ter uma formação para trabalhar mais diretamente com esses alunos, apesar da gente sempre estar em busca. A gente procura ler, a gente procura se informar para poder dar conta. Então, o que eu percebo? Que, na verdade, foi um ganho para nós. Porque assim, tu trouxeste através dos teóricos e desses estudos que a gente se propôs a sentar e pensar sobre isso, tu contribuíste para nossa formação também, e também para que esses alunos pudessem avançar.

Obrigada Ma..

---

#### **Professora C.**

Eu penso assim, que eles cresceram muito, muito como turma, e também individualmente os alunos. Porque foram incluídos alunos novos esse ano, mas eu sinto assim, que a turma, que está junta desde o ano passado, está consistente a ponto de ter encaixado esses novos que chegaram, eles logo entraram e se integraram. Pelo menos assim, nessa parte da Educação Física, que tem sempre que prestar atenção nessa coisa mais social, como eu não tenho a obrigação da produção escrita, da leitura, eu sempre tenho esse outro foco, que é essa coisa das relações. E eu noto eles muito mais solidários, entende? Respeitando... Claro que eles têm aquelas coisas de brigar, da diferença, do negro, do babão. Porque agora entrou esse novo aluno, o Fel., que tem essa coisa dessa (não entendi). Então ele baba e eles chamam ele de babão. Mas, ao mesmo tempo, eu sinto que eles estão percebendo essa diferença e aprendendo a conviver. Não é nem a palavra respeito, eu acho, mas aprendendo a conviver. É aquilo...a realidade é essa, a situação é essa, nós estamos todos aqui. Às vezes eu sinto isso, e eu acho que eles cresceram muito nessa coisa do afetivo, da coragem. Sinto eles mais corajosos. Até agora, tu vê o trabalho que a gente apresentou ontem foi assim um marco para mim. Porque a Bp sempre teve um histórico aqui nessa escola de um lugar, sempre excluída, a turma dos diferentes, dos "louquinhos", como às vezes os outros falam, porque eles falam mesmo, e nunca apresentavam nada. Chegava fim de ano tinha mostra de trabalhos, todo mundo preparava mil coisas, e shows, e a Bp sempre de fora. O ano passado a gente fez apresentação do coral, que aquilo já deu uma levantada e eles sempre ansiosos, porque como eles me relacionam com essa

---

<sup>1</sup> Tendo em vista que a entrevista ocorreu durante a pesquisa-ação, não consta modelo de autorização da entrevista, pois todos os professores já haviam assinado sua anuência às entrevistas e depoimentos que seriam realizados.

coisa da educação física, das apresentações, porque eles sabem que eu tenho outras turmas, que eu preparo trabalhos com os outros, eles tinham essa cobrança comigo também, "e nós?". O ano passado eles chegaram a falar, vamos fazer um show de imitação. Então, o E. veio com as imitações que ele tinha de voz e de bichos. O Re. veio com a bola e me mostrava as habilidades que ele tinha. Então, eles tinham sempre essa coisa assim, essa ânsia de também ter aquele espaço ali. E ontem assim, toda essa dedicação que a gente foi tendo, porque eu sinto isso, sabe Marinês. Desde que tu começou este trabalho é que eu acho que as coisas foram assim concomitantes. Tu começou este trabalho e eu acho que as pessoas também começaram a despertar assim, num se debruçar melhor, então vamos ver melhor quem são mesmo esses alunos e as possibilidades deles. Então, isso para mim foi muito importante, porque até então a Bp era uma turma meio... sabe, faz o que dá, porque às vezes não dá para fazer nada porque eles enlouqueciam todo mundo e a gente não tinha um fio condutor. Então, desde que a gente começou a se reunir sistematicamente, estudando, porque o estudo é que traz toda essa vontade, essa fé de que vai dar certo. Em cima de coisas que a gente vai vendo que no mundo, na história deram certo, porque que aqui não ia dar? Tinha que dar. Então, isso foi muito legal de estudar e dentro desse estudo a gente ver essa possibilidade, eles tem um tempo, é mais lento, mas é possível. Essa questão da leitura, da grafia, isso eu acho que é uma questão de tempo só porque eles têm muitas capacidades. Eu sempre olho o outro lado deles e vejo eles todos muito inteligentes, muito sabidos, uma coisa de estarem presentes. Então, isso foi muito bom. Acho que foi uma pena o Re. ter se excluído, porque na verdade foi ele que se excluiu. ...várias idéias dentro da coreografia... a música junto com o L., cantamos lá no dia da aula de música. Daí na sexta-feira, que era o dia seguinte, eu trouxe as músicas, bom, agora nós vamos dançar. O Re. foi o primeiro a entrar no ritmo e mostrar como é que se entra no ritmo, tem no sangue aquilo. Não sei como é que isso acontece, mas é uma química dele. E aí não teve a paciência suficiente, embora a gente investisse nele, "então tu fica de monitor, tu me ajuda", mas ele não teve a paciência. Então, eu achei uma pena isso de ele ter se excluído, porque daí aconteceu até um ponto que a gente insistia, insistia, vamos lá, e aí ele começou a criar problemas entre os colegas, mexia com um, mexia com outro. Justamente assim, para né... então, não vai dar nada, então, não vamos fazer mais nada, se eles não aprendem mesmo, tu vê como eles são? Ninguém aprende nada aqui. Isso era a fala dele.

**P:** Tu lembra o ano passado a Gra., na época que a gente estava preparando, que ela chegou um dia no pátio "não adianta, nós somos burros mesmo, para que continuar se não vai sair nada?" Parece que o Re. está repetindo um pouco a fala da Gra. o ano passado. Ele ainda está com medo.

**C:** É verdade. Ele ainda tem medo. E foi uma pena porque ele teria adorado, ele teria dado show, um salto, mas...tudo bem, é o tempo dele. Acho que com calma a gente também vai conseguir trabalhar estas questões dele. Ele está crescendo também, é um rapaz, ele é maior de corpo também, então tem essas coisas. Eu acho que agora com a progressão dele para o turno da manhã eu acho que ele vai se sentir melhor. Senti falta também do El., que o El. tem um crescimento, demonstrou assim, para mim ele demonstrou um crescimento imenso. Porque eu conheço o El. já de quando ele era da A21. ... até de apanhar a bola quando se jogava para ele, não conseguia prender a bola. Hoje em dia eu vejo o El. correndo, brincando, com medo ainda, mas muito mais corajoso, muito mais. A Ka., o And., todos eles, para mim todos cresceram muito nessa coisa de enfrentar. Ontem foi engraçado, na última hora ainda o Mic., ele sendo ali o maior naquela grupo, porque a Ka. não veio, o Felipe não estava, o Re. não estava, só E. que é mais velho. Mas o E. bem compenetrado, já imbuído do que ele tinha que fazer, estava bem imbuído. E o Mic. naquela ansiedade, aí uma hora antes da gente sair, que a gente chegou na escada ele me olhou, "se eles fizerem alguma coisa errada eu vou descer correndo essas escadas." Eu peguei ele pela mão e disse "olha bem aqui para mim, tu não vai sair correndo, tu não vai, porque eu vou fazer junto com vocês." Porque já que faltaram vários tinha que completar para eles até não se perderem, a coisa do espaço. Eu disse "eu vou fazer junto com vocês, vocês todos podem errar, mas eu vou ficar ali. Vou ficar porque agora é a hora de ficar ali e mostrar o que a gente sabe, então, eu vou segurar até o fim e tu vai segurar comigo, sim

senhor." Fui bem autoritária com ele, "tu vai segurar." Aí ele me olhou "se tu segura, eu vou segurar também." Aquela coisa da confiança. Daí quando terminou ele veio, bateu na minha mão, "sôra, foi legal." Eu senti eles, Marinês, em êxtase, quando acabou. Eu acho que eles não vão esquecer, não vão esquecer porque eles estavam em êxtase. Sentaram ali, ficaram assistindo os outros, o que normalmente eles também têm dificuldade. Quando a gente vai ao teatro, cinema, a gente sempre... eles não se mexiam. Eu olhava para eles, 'eu não reconheço'. Eles estavam extasiados, plenos. Eu sentia a plenitude, isso, o meu sentimento mesmo da Bp do ano passado para cá é que eles estão ficando plenos de vida, de vontade, e de coragem de enfrentar as coisas. Esse medo a gente tem que transpor, a gente não pode... todo mundo tem. Isso é o que eu acho mais legal. Espero que a gente também consiga dar segmento, porque aqui na escola eu tenho as outras turmas, a Mi. também, o L. também, muita demanda, lá pelas tantas a gente não consegue mais se encontrar e fazer a coisa bem amarradinha. Mas eu tenho a impressão assim, que o fio condutor está bem claro para todos. Então, é só uma questão de a gente sempre articular, se falar, "eu vou indo por aqui", a gente vai dar continuidade ao projeto dos índios. A Ms. é uma pessoa muito dedicada, muito assim, também acredita muito em cada um, e a gente sente isso, e ela passa isso para eles. Também sabe colocar o limite. Essa coisa do Re. ela foi a primeira a dizer, "olha, Cláudia, eu acho que aqui é o ponto de dar o limite, agora a gente tem que dizer para ele que ele não vai mais mesmo, mesmo que ele queira, mesmo que ele mude de idéia a gente vai ter que ser firme e dizer: bom agora..." Para saber também que não é uma brincadeira. Mesmo que tenha esse tom gostoso, que a gente se sinta feliz, tudo, é sério. São coisas sérias que estão ali vindo para fora. Teve um dia que a gente ensaiou com os chocalhos, e lá pelas tantas eles estavam se jogando aqueles chocalhos, a gente se olhou, a Ms. "meu Deus, não vai dar certo Ms., vamos mudar". Sempre a gente encontra aquela coisa, aparentemente o caos, aí a gente quer mudar, "não, vamos por outro lado, isso aqui não vai dar certo". E aí com calma, para lá, para lá, segura, vai dar. Gente, o chocalho é para marcar o ritmo, é para tocar, não é para jogar um no outro. Isso é incansável, isso tem que se...

**P:** E ontem eles marcaram direitinho.

**C:** Direitinho. Depois a Ms. disse "tu viu quando começou?" eu disse: "eu vi! É possível!" É incrível, e eles têm muitas demandas emocionais, e muitas carências, mas isso fica como que esquecido se a gente consegue viver aquele momento bem vivido, acho que é o que importa. E isso eu disse para eles hoje, daí quando a gente entrou, vamos dar uma avaliada rápida. Porque daí eu fui a primeira a estar com eles no dia seguinte. Daí eu cheguei e era o primeiro período. E aí eu disse para eles "não, vamos fazer uma avaliação rápida" e eles "não, não..." tipo assim "escrever, ou..." eu disse não, vamos só falar como é que cada um se sentiu. Daí eles falaram coisas ótimas, que foi muito bom. A Ka. assim, outra, porque ela sempre tinha uma coisa muito preocupada com os outros, e da performance ela tinha uma preocupação, a estética, que tinha que ficar bonito. Enquanto outros ainda estão naquela coisa do acertar. Porque tem a música, tem o tempo da música, e a gente tem que dançar nesse tempo, não pode passar ou fazer qualquer coisa a qualquer momento. Essa era a idéia desde o princípio. Então, isso a Ka. ajudou muito, o And. também, parece que eles têm uma outra percepção, uma outra consciência, eu sinto, mais preocupados com a coisa estética, com a coisa do todo. Enquanto tem alguns que ainda muito... na sua, o Jon. mesmo, muito ali, com a coisa dele, se perdia. Daí os outros ficavam brabos com ele porque ele se perdeu e tal. Mas tudo isso foi muito bom, eu acho que eles cresceram muito com isso. É um outro lugar a escola, eu acredito assim.

**P:** Realmente, a apresentação de ontem fechou com chave de ouro.

**C:** Fechou não, fez um intervalo para a próxima.

**P:** Continuar, porque agora não tem mais como parar.

**C:** É por aí. É despertar essa sensibilidade. Ah! Era isso que eu queria comentar contigo, coisa que eu disse para Mi. também, que às vezes, dentro da música, com aquela preocupação, porque eu falava desde o início "olha gente, a música tem um tempo e a gente tem que dançar dentro desse tempo". Então, muitas vezes, eu sinto neles que eles ficam... é assim, o corpo está aqui, mas a cabeça está lá, lá adiante onde ela quer que a gente chegue. Onde ela está dizendo que a gente tem que chegar. E não o corpo sentindo onde é que pára. Então, eu acho que isso ainda é uma coisa a ser muito trabalhada por todos nós. Eu acho que com todos nós, essa coisa do presente, de viver o presente, de saborear o presente. Aquilo que a Nan. falava ontem, do saber, saborear aproveitando. Então, teve uma hora assim que a gente fez mais rápido do que o de costume e aí eles me olharam, a gente se olhou "bom, agora a gente fica parado?", "não, segue dançando como dá." Porque foi mais rápido do que o combinado. Então isso..

**P:** Mas eles perceberam?

**C:** Perceberam, perceberam que sobrou tempo, mas daí o que fazer com aquele tempo?

**P:** Aí tem que enrolar um pouquinho.

**C:** E eles perceberam isso. Então, foi legal mesmo. Muito pano para manga. Porque daí eles também se empolgam com isso, e aí falam "vamos escrever, vamos adiante". A Ms. agora já falou comigo "nós vamos fazer um almoço de índio, vamos assar um peixe, uma história", já estão planejando.

**P:** Ah! Na telha ou na folha da bananeira?

**C:** Na folha da bananeira. Estamos planejando essa função, então, vai ser muito legal. Porque eu achei legal o gancho, a coisa da descoberta, de descobrir mesmo o mundo e, ao mesmo tempo, dentro de si mesmo. Porque então tinha isso, então, sente a música, tem que sentir. Se a gente faz todo mundo junto, a gente tem que todo mundo ouvir e sentir, o tempo, que é agora. Então, isso, para mim, é a tônica do trabalho ainda, essa coisa de sentir o tempo entre os que estão ali, o que os outros estão esperando e fazendo. Acho que é por aí.

---

### **Professora T.**

**T:** Para mim, é assim, o que eu vejo de diferente na Bp e que tem a ver, acredito, com o estudo da gente. Eu vou falar em mim, T., com o que eu consegui estudar, com o que eu consegui aprender, eu consigo chegar mais perto das crianças, e eu consigo ajudá-los mais. Eu acho que eu estou mais presente e eu posso auxiliar mais. A diferença que me chama mais atenção é a coragem que eles têm para fazer as coisas hoje em dia. Eu os achava antes com um pouco... mais medo, e atualmente, eu vejo as crianças com mais vontade de tentar, com mais vontade de fazer as coisas. Sem tanto medo. Não sei se eu consigo ser clara. Eu acho assim, eles não têm mais medo de tentar ler, no meu caso, que trabalho ali com a literatura. Eles não têm mais aquele medo do fracasso de não conseguir ler. Com a ajuda, com as coisas que eu li, que eu posso ajudá-los, eles estão ali, estão tentando, e estão conseguindo. E essa coisa está fazendo bem, me parece que está fazendo bem para eles. Essa é a grande diferença que eu vejo. Eu os vejo mais dispostos a tentar fazer as coisas hoje em dia, do que eles estavam a um ano atrás. Eu sinto as crianças mais confiantes, eu sinto mais felizes. Sem conversa fiada, eu vejo que eles estão mais felizes, parece que eles estão conseguindo mais as coisas. eu acho... acho não, é isso que eu vejo neles.

Obrigada T.

---

**Professor L.**

**L.:** A questão desse caminho que percorreu a Bp de maio/02 até agora, que é junho/03, é uma espécie de contínuo. O grupo de professores se manteve o mesmo, e além do grupo de professores, se manteve uma filosofia de trabalho onde assim, tínhamos o norte do trabalho, que é a questão da concepção de sons, concepção de sons que eles criam, um estado de movimento, de disponibilidade, que a turma continuou se mantendo. Vários alunos trocaram, vários alunos vieram, mas essa filosofia foi mantida, de uma integração assim, (não entendi). Ao mesmo tempo que a gente trabalha com idéias tipo acadêmicas, de dar um texto construído, de a partir deste texto construído fazer uma imitação, nós podemos ir um pouco mais além porque essa imitação não foi imitação porque nós procuramos desconstruir, no caso, os textos musicais para que eles se sentissem apropriados dos termos que exigiam. Então, se ano passado nós tínhamos todo um trabalho, que era o trabalho coral. Um coral essencialmente assim com movimentos corporais que se adequassem ao texto. Geralmente eram textos narrativos, onde eles viram a importância da socialização, não só da música para si, para os colegas, como do gesto, que tinha toda uma proposta, idéias de gestos reiterativos da música. Se foi colocando a vontade e o prazer deles estarem participando de uma coisa que eles tinham o domínio. Fomos trabalhando uma espécie de desconstrução do que lhes foi dado, e dessa desconstrução eles se apropriaram. Eles então, fizeram uma resignificação do que tinha aquele sentido primeiro. Porque a música, ela é uma coisa que é feita no espaço, e por ser feita no espaço ela tem um dado único. Porque ela é feita naquele momento e a partir dali se reproduz mas nunca de uma forma totalmente igual, sempre tem alguma diferença. E isso eles foram se apropriando. Ainda que, de uma forma mais intuitiva, mas uma forma intuitiva que eles criaram técnicas. Por exemplo, nós estamos hoje, sexta-feira, dia 06/06/03, eles fizeram apresentação ontem, dia 05/06, eu não estava nem um pouco preocupado com a questão de que eles não pudessem fazer o que eles fizeram no ensaio. Porque que eles iriam fazer, tinha uma tendência muito forte de fazer bem o que eles fizeram, no caso, sobre índios. Aonde teve um movimento maio, continuou a seqüência do trabalho coral, não com a preparação vocal que se tinha, mas com todo um background que eles estavam trazendo já, desde o ano passado, e que passaram para os novos. Mas eles criaram técnicas mentais para eles individuais e de grupo, de como proceder, tanto no ensaio, quanto na apresentação. Eles conseguiram ter em vista um objetivo delineado. Isso é uma filosofia que a gente tinha, que a gente passou. É claro, essa filosofia vai se esboroar se no caso, os alunos, o grupo da Bp, não sentisse como um procedimento deles, tem sentido deles. Porque eles se apropriaram e, inclusive, rediscutiram várias coisas. Então, é um caminho. Um trabalho coral inicial, um trabalho assim, de descoberta de corpo, através da voz, de gestos que se trabalhava a música até o chegar dos tempos atuais, 2003, onde foi feito um ponto máximo de alguns outros que nós vamos fazer. Porque a partir daqui a gente vai começar a construir instrumentos, vai fazer instrumentos a partir de sucata. Eles chegaram assim, numa espécie de climax assim, de um tempo escolhido para o projeto, que no caso é um índio, da questão terrena, da terra, envolvendo a natureza, e de músicas que falam sobre índios, e de músicas que são de índio. É claro que, nós tendo a nossa descendência, os nossos antepassados têm, todo nós temos sangue indígena, né? Nós não somos mais índios como aquelas pessoas que conceberam aquelas músicas que nós cantamos e dançamos ontem. Mas nós abordamos isso como se nós estivéssemos incorporados o personagem índio, porque aquele texto foi compreendido. Se for falar na língua da tribo Uburucu ou da Tupi-guarani, a tradução foi feita. Dessa tradução foi incorporado o movimento, e esse movimento se transformou em canto com a participação do público. E da outra música que foi feita, que falava sobre o índio, que era (não entendi), falava em português, uma pesquisa, onde o autor dessa música, ele justamente, pegava palavras que tinham origens da língua Tupi, que afinal, é nossa língua materna, apesar claro, do português, etc. Mas nós temos coisas até hoje que a gente carrega com a gente daqueles tempos. Então, ele faz uma pesquisa disso aí e, nesse



caso, também foi feita a desconstrução dos termos, seja em cartazes que iriam, de animais, de frutas, de lugares, cartazes que eles ilustravam ou que estavam vestidos, que foi deles.

**P:** Como foi feito ano passado a escolha do nome do coral da Bp.

**L:** Claro, o conceito que foi chegado a felicidade, ou até outros termos, foram todos criados por eles. Porque se foi dado, digamos assim, a idéia de ter um nome do coral, foi a partir do movimento que nós estávamos fazendo, de todo o processo de cantar, de se agrupar, de ter vários professores juntos, cantando juntos, e as crianças viram que aquilo era brincadeira sim, e era brincadeira séria também. Porque era uma coisa que eles tinham compromisso pela qualidade, para aprender, no caso, a cantar. Ou seja, a gente estava em um processo de ensino-aprendizagem, quem ensinava o que aprendia, não se sabia. Se tinha, digamos assim, uma fonte de iniciar a coisa, mas a partir dessa fonte inicial, depois ensino-aprendizagem era um canal dialógico, que não tinha assim, "eu vou dar.." não, não, não. Não adiantava eu passar se as crianças não recebessem. Não, tinha resposta. E pelas respostas que eles foram criando e que eles foram percebendo neles movimentos legais, coisas boas, coisas positivas, eles começaram a se remontar para se buscar a questão do conceito. Então, todos os termos que nós criamos, nós não, nós enquanto grupo total, mas que partiu das crianças era coral da felicidade, coral do amor... A felicidade foi o mais votado dentre o grupo dos alunos. Então, foi o conceito que arraigou e que a partir daí se foi. Esse nome nesse ano não ficou presente, não ficou presente ali, mas ele teve uma espécie assim de, de uma idéia tácita sobre isso, porque essa idéia tácita no sentido assim, ela estava implícita de algo legal que eles estavam fazendo. Porque os antigos participantes, eles ao verem uma nova proposta dentro de uma filosofia que já estava tendo, eles assumiram aquela proposta e delegaram para esses novos colegas, esses novos colegas alunos e os professores juntos trabalhando também. Então assim, esse coral da felicidade de nome não estava mais tendo 'coral da felicidade', mas a idéia, o significado, e principalmente o sentimento de. Porque foi uma coisa assim, não sei se foi feito em vídeo ontem, mas enfim, quem viu ontem a apresentação no dia 05/06/03, viu que era uma coisa que estava neles, eles não estavam fingindo ser felizes, não estavam fingindo a felicidade, eles estavam sendo eles, eles estavam vivendo aquilo, eles forjaram personagens que eram parte deles e eles estavam mostrando o que eles entenderam. E eles compreenderam aquele trabalho. Eles fizeram um trabalho assim... a questão da aprendizagem deles foi plena. Porque eles incorporaram a expressão da nossa língua portuguesa, (não entendi ) com a Tupi, cantar, utilizaram o aparelho fonador para projetar todo aquele trabalho e utilizaram gestos, a dança. Foi toda uma dança que reiterava aquelas músicas. Então assim, que áreas que estavam envolvidas lá? Estavam envolvidas estudos sociais, português, hermenêutica - que seria a interpretação do texto que eles fizeram -, fizeram o desempenho vocal, fizeram um desempenho corporal. Quer dizer, eles se apropriaram daquilo e transformaram aquilo de uma competência, de algo assim grande, eles transformaram aquilo numa performance, mas que foi uma performance de uma forma muito ampla e muito bem recolhida, muito bem feita.

Obrigada L.

---

### **Orientadora Su.**

**Su.:** Acho que houve bastante mudança do ano passado para cá, a começar pela coordenação maior do grupo, que é a própria professora, a mudança da professora. Isso é muito significativo. Acredito que o grupo de professores desde o ano passado vem crescendo com as oportunidades de formação, e de se reunir, por um dado momento, além do que já estava previsto no planejamento, na rotina da escola, que já previa também reuniões. Foi mais uma possibilidade com alguém que é de fora, então está trazendo uma outra contribuição, que não é deste espaço, não pertence a este espaço. Pelo menos, anteriormente, não tem os mesmos vínculos. E acho que isso é

importante, porque é um outro olhar, com outras contribuições. Então, foi mais uma oportunidade de estudo desde o ano passado. O projeto em si, se eu pensar no ano passado, eu acho que os professores foram mais beneficiados. Então assim, acho que o grupo de professores cresceu mais no ano passado do que o propriamente o grupo de alunos. Apesar de que, também houve, foi muito significativo o projeto ano passado porque talvez tenha sido uma das únicas coisas, única coisa que deu um sentido maior àquela aprendizagem enquanto estudo, enquanto fio condutor para aprendizagem o ano passado. Mas com tudo, como esse trabalho que teria que ser gerenciado pela professora, que é a coordenadora maior nesse grupo, que é a professora referência, essa pessoa estava muito atrapalhada, com muitas dificuldades pessoais e tudo, isso fez um contraponto negativo para o trabalho. Então, eu acho que o produto, vamos dizer assim, em relação às crianças, ficou muito prejudicado por esse fator. Agora, o que não invalidou todo o crescimento do grupo de professores, principalmente os professores ligados à Bp. Mas também os outros professores, também participaram das reuniões coletivas, houve avanço no sentido de rever algumas coisas, de fazer nova síntese. Agora, desse ano para cá, daí a gente realmente teve um plus. Porque, como o grupo Bp se constituiu efetivamente, em função da professora referência sim, os outros professores praticamente se mantiveram. Se bem que também em função do prejuízo do ano passado se deu toda uma prioridade maior ainda para a Bp do que já vínhamos dando. Então, eles tiveram a inclusão em todos os programas, os projetos que a escola vislumbrou a Bp está incluída, pensamos quais referências que iriam trabalhar ali, aliás, quais as especializadas que iriam trabalhar. E aí o grupo assim, já vinha com uma caminhada do ano passado e aí só aprofundou, só melhorou, só ampliou essa questão do coletivo. Então, isso assim, veio num crescimento para esse ano, acho que foi muito bom. E aí que acontece? As crianças conseguem aproveitar muito mais, porque aí não é um trabalho que está mais localizado na ação da pesquisadora, quando vem e tal, e aí então, chama atenção para o projeto. Mas o projeto se constitui enquanto é da Bp, e aí a pesquisa ela entra contribuindo, somando, mas ela não entra puxando, de carro de frente.

**P:** Inverteram as forças.

**Su:** Exatamente, que é o que a gente queria, que seria isso. Então, engraçado, acredito que para o grupo maior, para a escola, para o coletivo maior da escola, eu acho que a inserção do que a pesquisa trouxe de possibilidade, ela também foi mais expressiva esse ano do que no ano passado. No ano passado havia uma ambivalência em relação ao grupo. Um grupo de professores querendo e tal, outros assim, achando que talvez aquele espaço fosse melhor aproveitado em planejamento e tal, porque aquelas coisas já eram conhecimentos que já tinham, e tal. Enquanto o outro grupo não. Mas esse ano, com a possibilidade da tua inserção, por exemplo, na questão... até na escola como um todo, tanto que tu foste para o turno da manhã. Em função do trabalho da tarde o turno da manhã também solicitou a tua fala sobre aprendizagem, mais o teu fechamento, sobre algumas características do processo de aprendizagem das crianças com necessidades especiais. Então, essa fala ela teve mais eco agora do que o ano passado. Quer dizer que eu acho que foi uma construção, eu acho que hoje a pesquisa e a pesquisadora tem maior reconhecimento do grupo todo do que tinha o ano passado. Talvez até, por uma questão também de reflexo da maneira como se expressou o trabalho e a influência que houve, os pontos negativos que houve o ano passado com a professora referência. Talvez isso também tenha ajudado a relativizar um pouco a pesquisa, no sentido assim: do que vai ser importante para mim, que não estou trabalhando lá? E aí eu acho que isso modificou esse ano. Também isso, não é só porque tu é uma pessoa hoje mais conhecida, não, eu acho que o teu trabalho consegue ter mais expressão hoje á medida em que ele não é mais uma coisa isolada, ele está inserido no coletivo. E aí eu acho que tem um reconhec<sup>TM</sup>mento maior de todo o grupo. E isso para nós, da escola, e principalmente para a equipe diretiva, que a gente na verdade já tinha essa idéia, de que a coisa fosse assim, para nós é muito gratificante. Porque então, em concluindo a pesquisa a gente conseguiu alcançar o objetivo que lá no início se tinha. Por exemplo, a gente tem

que ver também os objetivos. Bom, a pesquisadora vem com o objetivo do seu trabalho, da produção do seu trabalho, de deixar claramente uma contribuição para escola. Mas que a escola espera? Aquele grupo escolhido, o foco da pesquisa, enfim, o grupo seja beneficiado, mas que a escola como um todo possa aproveitar de alguma forma, que possa crescer. Então, essa é preocupação nossa enquanto equipe para todas as pesquisas que vem sendo desenvolvidas aqui na escola. Então, eu acho que hoje, eu por exemplo, tinha muita frustração no ano passado em relação a alguma queixa do grupo que, às vezes eu acho que tu percebeste isto, não achava tão válido aquele encontro, aquela discussão teórica e tal.

**P:** As pessoas não consideravam a Bp como seu problema, uma turma incluída na escola.

**Su:** É, acho que não, acho que não como *gueto*, Marinês, mas acho que não tanto para si. Então, como muitos professores que estavam naquele coletivo maior também eram da Bp, os que não eram não se incluíam, não se viam incluídos naquilo e não conseguiam aproveitar da forma como a gente esperava. Por isso, porque até nem era tua idéia fazer esse trabalho com todos os professores, foi uma coisa que nós da equipe propusemos e tu topaste. E aí nós estávamos frustrados porque nós não estávamos conseguindo alcançar este objetivo, do reconhecimento do pessoal de estudar. Sendo que era uma meta, foi um ponto avaliado no final do ano anterior, de que a gente deveria estudar mais. Então, bom, ali estava a possibilidade mas o pessoal não estava conseguindo aproveitar. E esse ano veio assim num crescente nesse ponto, que nos surpreendeu bastante e isso nos gratificou, porque era justamente isso que a gente esperava da pesquisa.

**P:** Foi um amadurecimento que foi acontecendo.

**Su:** Exato, exato. É isso.

### **Vice diretora Sh.**

**Sh:** Bem, acho que tem assim, dois níveis que dá para sentir o quanto acrescentou para a escola e, conseqüentemente para os alunos. Um é a nível de turma mesmo, Bp, o olhar dos professores. Acho que o ano passado a gente teve assim, questões difíceis que envolviam questão profissional tanto de professor, quanto de estagiário, enfim. Agora, teve outros professores que o olhar se modificou, qualificou, isso o ano passado. E, numa outra instância é o turno todo da tarde. Que é ilusão falar que existe homogeneidade, a turma pode ter a mesma idade, mas também tem as suas diferenças. E é claro que tudo aquilo que foi estudado, que foi visto, pode ser aproveitado, qualquer professor pode usar. Eu acho que isso aí acrescentou bastante também ao grupo, qualificou. E esse ano, acho que os frutos são bem grandes. Não só pela mudança dos profissionais que atendem a turma. Na verdade uma, que é a professora referência. Eu acho que qualificou mais ainda. Então assim, dá para ver os frutos do que foi, do que se iniciou o ano passado, e também se estendeu, embora tenha sido uma vez só, no terceiro ciclo, quem queria ouvir, quem estava aberto para ouvir aprendeu bastante. Eu acho que fez diferença, fez diferença. Para quem não queria ouvir, nem tu abrindo a cabeça e botando lá dentro. Ninguém vai fazer. Até que a pessoa esteja disponível. E adulto, sabe como é adulto, né? Mas, de uma maneira geral é isso que eu vejo. E, especificamente, claro, assim, como a escola sempre teve esse olhar da inclusão, acho que foi... tu vieste somar a equipe diretiva, principalmente, o SOE, o trabalho da Su.. Acho que somou bastante. E para nós também, acho que a gente aprendeu um montão.

**P:** E eu aprendi com vocês também, foi dupla a via.

**Sh:** Então, de maneira geral, acho que... embora não tivesse no dia-a-dia de classe. Mas assim, como tu vê o fora. Acho que é isso. Não sei que mais tu queria saber.

**P:** Nada, é à vontade. Agradeço demais a Sh., a vice-diretora atual da escola, que será diretora, de coração, sempre.

---

**Professora Ms.**

**Ms:** Como eu não participei de todo o processo com a Bp, então eu vou falar da experiência que eu tive contigo agora, bem mais próximas que nós começamos em março. Eu acho assim, que tu nos deste um suporte muito bom para trabalhar com a Bp. E esse acompanhamento que tu nos deste vindo aqui, trabalhando conosco, estando sempre interessada, trazendo coisas para que a gente pudesse estudar mais, eu achei isso muito interessante. Vou sentir muita falta. Esses dias eu até estava dizendo.... até eu ia comentando com a Bea. hoje de manhã, falando justamente assim, do trabalho que tu estavas fazendo aqui conosco, que tu fizeste, que pena que ele terminou, não é? Eu gostaria de ter aproveitado mais este trabalho, eu acho que ele vai fazer falta porque a Bp, me parece que a Bp daqui para a frente ela está começando a se organizar de uma maneira diferente. Então, eu acho assim, que esse trabalho é uma parceria que eu vou perder. Tive por muito pouco tempo e que eu vou sentir muita falta, Marinês, assim. Mas eu acho que de vez em quando eu vou dar uns alô.

**P:** Pode dar, pode me chamar aqui.

**Ms:** A Bp passa por um processo assim, que é fantástico. Eu às vezes fico pensando assim, observando as crianças, e mesmo o Re. que às vezes entra naquele surto que "não quero fazer isso, não quero fazer aquilo, não quero participar", mas aí tu vê quanto ele participa quando ele vai lá para a SIR e vem com um disco que tem tudo a ver, com um CD que tem tudo a ver com o que eles estão trabalhando. E eu estava organizando um trabalho deles esta semana para o conselho e daí eu parei para ver o quanto na realidade eles cresceram, e que tu não te das conta nesta ebulição de coisas que acontecem. Tem dias que estão tranquilos, tem dias que se desorganizam, mas eu acho que o processo da Bp é esse mesmo. É organização, desorganização, parece que eles precisam se desorganizar para se organizar de novo. É um processo que caminha: organização, desorganização, organização, desorganização, e a gente como professora tem que trabalhar também dentro desse processo. Eu acho que é isso.

**P:** Obrigada Ms., valeu. Na verdade quem vai perder sou eu, que não vou ver essas coisas maravilhosas que estão acontecendo agora na Bp.

---

Diretora da escola, **Ros.**

**Ros:** Considerando 2002 e 2003, eu acho que a gente tem um grande crescimento de grupo, que mostra que o estudo, a aposta que a escola fez em dar um tempo a mais para esses professores terem um espaço de sentar e discutir, tanto contigo como sozinhos, com outras questões, mostra que isso valeu a pena porque realmente o grupo cresceu muito. O ano passado o trabalho já foi bom, e esse ano está melhor. Mostra que o grupo cresceu bastante, que este estudo veio ajudar nesse crescimento: as considerações da teoria, com os eixos que conseguiram estabelecer com a prática dentro da sala de aula.

**P:** Então tá, agradecemos a Rosângela pelo depoimento dela hoje.

---

**Professora Rm.**, trabalhou com Inglês na Bp, no ano de 2002.

**Rm:** Eu trabalhei com eles até o final do ano passado, final de 2002. E agora eu olho para eles e sinto uma grande diferença, eu vejo como se fosse outra turma. Eu sinto como se fossem outras pessoas, com muitos avanços, com outras dificuldades. Um grupo bem diferente daquele inicial. E eu vejo que as mudanças aconteceram quando, na medida em que eles foram sentindo firmeza no grupo de professores. Não só firmeza, mas unidade de ação no grupo dos professores. O trabalho que nós tentamos fazer juntos, do coral, e que o início foi muito difícil, muito estressante para nós professores. E, aos poucos, eles foram nos observando, vendo a seriedade do trabalho, vendo que nós estávamos ali na mesma condição deles, de aprender a cantar. Quando a gente pedia para o professor repetir porque a gente não tinha... eles viam que nós estávamos na mesma condição deles. E aí eles começaram a ter confiança em nós e, como foi visto, a gente formou um coral de verdade. E aí todas aquelas tentativas deles de destruir com aquele trabalho foram perdendo o sentido e eles realmente começaram a cantar e, até a dançar, né? Porque a gente dançou.

**P:** É . Eles ensinavam a gente a dançar.

**Rm:** Eles ensinavam a gente a dançar. Hoje, naquele dia quando eu vi o desfile, a apresentação, não era desfile deles, era a apresentação deles, do índio, fiquei encantada, encantada. Eu fiquei olhando, 'como eles conseguiram fazer isso', e eu vi o quanto era importante para eles. Quando eu vi o E. cumprimentando todas as pessoas, beijando as pessoas no rosto, fazendo... mesmo as pessoas que ele não conhecia, fazendo questão de ter aquele contato e de mostrar "oh, eu estava ali, eu fiz aquilo ali". Eu achei muito gratificante, e a gente vê que ainda tem aluno que não se alfabetizou, que tem dificuldade, mas a expressão deles é outra. Eles parecem que acreditam que eles, de alguma forma, vão conseguir vencer as dificuldades deles sejam elas quais forem. Confiança nos professores agora. Parece que eles sentem que eles não vão ser abandonados. E eu acho isso fundamental, eles sentem que nós temos confiança neles, eles sentem que nós também mudamos o nosso projeto em função das necessidades deles e das dificuldades deles. Que eles não são obrigados a alcançar aquilo que nós queremos, que nós também vamos até eles, nós também queremos alcançar coisas que eles conseguem e nós não. Então assim, muito positivo as reuniões que nós fizemos, as nossas trocas foram muito valiosas. Eu vejo que deu trabalho, está dando trabalho para as pessoas, mas eu vejo muita satisfação dos professores que estão trabalhando com eles. Fugiu aquele ar de frustração, aquele respirar fundo antes de ir para a sala de aula e de pensar "pô, eu tenho que ir lá enfrentar aqueles alunos de novo". Não, eu vejo satisfação dos professores porque os professores estão vendo resultado no trabalho e isso é importante.

**Professora Mi.**

**Mi:** Bom, eu vejo que a mudança, o ano passado começou no momento em que eu me coloquei , ao invés de propor um trabalho com o teatro, eu comecei a pedir que eles propusessem para mim. E aí o E. e outros colegas que tinham uma capacidade, nesse sentido, bem grande, começaram a mostrar e se sentir mais fortes, auto-estima e organizar os colegas, e a turma toda começou a apresentar alguma coisa que para eles mesmo estava proibido. Porque eles queriam trabalhar só com desenho. Em seguida veio o trabalho com o coral e eles puderam unir toda essa aprendizagem, essa vivência, com o trabalho que a gente conseguiu desenvolver com o coral. Nesse ano, a mudança da professora referência, eu vejo que foi muito importante para nós, como professores também, de área, de artes, de educação física. Da gente poder olhar o trabalho de uma outra forma e reorganizar muitas vezes horários para ter entrada juntos. Inclusive, nesse ano, meu trabalho é de parceria, não sou professora oficial do currículo da turma, mas tenho um horário considerável com turma em função dessa necessidade desse olhar. E tornou assim, a equipe mais criativa, mais interativa, mais unida. Inclusive nosso trabalho com os alunos, muitas vezes, ele é

diferente daquela metodologia tradicional, em que cada um entra. Não, a gente teve entradas várias vezes, mais de um professor, dois, três trabalhando juntos. Isso muda o referencial da turma também, de enxergar as coisas. eu sinto a turma organizada, mais disposta para o trabalho, com maior tolerância às dificuldades, às limitações, até às mudanças de humor de um e de outro. Não que elas não existam, ainda existem, mas eles têm uma outra atitude, que não tinham no ano passado. E essa união no sentido criativo de trabalhar artes, coreografias em educação física, isso traz uma outra perspectiva, desde a construção das primeiras idéias, o lançamento das primeiras idéias, o processamento lúdico no desenvolvimento do trabalho, seja plástico, da coreografia, cênico, musical, favorece as aprendizagens, e um olhar muito rico e diferente dos alunos. Então, quebra aqueles preceitos interiores que eles têm de que eles não podem aprender, de que eles têm que mostrar as coisas daquele jeito que a escola exige. Porque a escola está se colocando em uma outra postura, numa postura criativa de valorizar tudo que eles trazem. Então, é um aprendizado para eles e para nós também. Então, é um trabalho muito profundo e rico que a gente está se sentindo muito emocionado. Houve também união com outro projeto da UFRGS, da Eco-Arte. Então, todas as coisas colaboraram para que a gente pudesse chegar a um resultado profundo. Achei muito interessante assim, as visões do Vygotski sobre arte, sobre imaginação, e isso está me servindo muito. Eu agradeço a possibilidade de poder participar desse trabalho, e poder ter aprendido muito através dele.

---

## ANEXO J

### RELATO SOBRE ALGUNS ASPECTOS DO "PROJETO MUSICAL – CORAL DA FELICIDADE" - TURMA BP (2002)<sup>1</sup>

*Laércio Guedes de Faria<sup>2</sup>*

O denominado "Projeto" surgiu a partir de diversas constatações acerca das dificuldades de aprendizagem da turma. Grupo heterogêneo quanto a idade, conhecimento escolar e principalmente dos interesses de cada um. As demandas individuais sobrepujavam na maioria das situações de aprendizagem, questões sobre obtenção de entendimento em termos grupais. O desejo pelo saber, conhecer em primeira instância o eu e de forma "mais ou menos" conseqüente transmitir esta volição aos outros era muito difícil de ocorrer.

Outra característica do grupo era o aspecto da pouca valorização pela auto-estima: pouca crença em si e por extensão no restante da turma, a desconcentração exacerbada e em vários momentos de aula, a exposição da agressividade de um colega para o outro, eventualmente com os professores.

Acreditamos que diante das peculiaridades destes alunos quanto a dificuldades de promover um processo de significação com as informações propostas e da organização que se mostrava precária para auxílio das respostas a serem expressas pode provocar uma espécie de "deslocamento" da insatisfação pelo fracasso da não realização de tarefas – leituras, trabalhos escritos, canto – para a agressão aos colegas em forma de deboche ou mesmo de violência física.

O quadro de desalento, tipo "somos burros mesmo", baixa auto-estima e agressão, enfim, o emocional da turma comprometido provocava no grupo faltas de referências, quanto a diferenças de produção, discussões sobre melhor qualificação de seus trabalhos e sobretudo, a manifestação positiva de cada um, integrado num coletivo escolar.

Nesta realidade, o grupo de professores da BP constatou que os alunos estavam criando personagens cuja identidade era evidente. Este tipo de "espelhamento" nestes personagens permitiram de uma certa forma à turma o apropriar-se de noções sobre afetividade, reconhecimento, qual seja, a construção de referências em termos individuais e grupais.

---

<sup>1</sup> Texto elaborado durante participação no processo da pesquisa-ação. A autorização para divulgação do nome completo e publicação encontra-se inserida logo após o término do texto.

<sup>2</sup> Professor de música .

Desta idéia inicial, foi proposto a criação de um "Projeto Coral". O objetivo de atividades sobre o coro é a descoberta de sua imagem vocal, a participação de todos para a criação sonora em conjunto e a interpretação coletiva do repertório musical em si. Em essência, a pretexto da música os participantes – alunos e professores da BP – experimentam a socialização, ou seja, o resgate de sua estima, o saber de que é capaz e o quanto pode acrescentar neste "Projeto".

Especificamente na parte musical, o grupo da BP – alunos e professores – praticou nos ensaios exercícios vocais com a finalidade de utilizar de forma mais adequada o aparelho fonador e a respiração diafragmática-intercostal. Tais exercícios propõem a integração do grupo de maneira sonora. Pelo som, as pessoas se sentem acompanhadas, estão integradas ao processo de socialização. A escolha do repertório musical em si – cantigas de roda, canções folclóricas e populares brasileiras -, *grosso modo*, são situações que narram momentos de diversos personagens. Através das letras musicais e do conseqüente canto, a prática de alfabetização esteve atuante no estabelecimento dos fonemas e idéias dos textos musicais. Acrescido a isto, movimentos corporais que reiteravam o sentido da letra musical. Devemos ressaltar que o canto de um repertório musical propõe continuamente a significação e a resignificação pelo que se atua, sem o quê inviabilizaria a compreensão do texto musical em si. Durante os ensaios, os alunos votaram pelo nome de "Coral da Felicidade", demonstrando que a atuação musical em conjunto, necessariamente observa a afetividade, a disciplina para se disponibilizar ao trabalho e o desejo para desempenhos cada vez mais qualificados.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
PROFESSOR ORIENTADOR: Hugo Otto Beyer  
ALUNA: Marinês Cendron**

**PESQUISA-AÇÃO: Construindo caminhos em processos de  
inclusão escolar: *uma experiência de pesquisa-ação com  
professores da Rede Municipal de Ensino / Porto Alegre***

**Local:** Escola G. J.

**Participantes:** Equipe Diretiva, professores, alunos da Bp1 e pesquisadora

**Período da pesquisa:** ano de 2002/2003

Autorizo publicação do texto de minha autoria: *Relato sobre alguns aspectos do " Projeto Musical - Coral da Felicidade" - Turma Bp (2002)*; escrito com a finalidade de servir de testemunho de participação neste trabalho. Concordo também com a divulgação de meu nome completo, junto a este texto.

Nome  
completo:.....

Assinatura:....., em  
...../...../200.....

## ANEXO K

### RELATÓRIO DE IMPRESSÕES DA ÁREA DE EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE A TURMA BP<sup>1</sup>

*Cláudia Maria da Cunha*<sup>2</sup>

No início do ano letivo fiquei feliz com o grupo de alunos que foram reunidos nesta turma, pois alguns já haviam sido meus alunos em outros anos, com outras turmas. Gosto de acompanhar o crescimento dos alunos, de ver seus corpos crescendo e as habilidades sendo desenvolvidas.

Com esta turma o trabalho é diferenciado das outras, porque eles não têm a mesma idade e não estão na mesma fase de desenvolvimento motor. Por exemplo: enquanto alguns já sabem jogar voleibol, outros ainda estão recém começando. Então é necessário oferecer outras atividades, inicialmente, a fim de acolher e contentar a todos, tais como: ginástica e alongamento, atletismo e jogos cooperativos.

Porém, planejar aulas para a Bp não é uma tarefa fácil, porque nunca se sabe como vão estar emocionalmente. Geralmente são uns tanto resistentes! Mas, no fundo, eles são muito receptivos e afetivos, necessitam ser tocados e amados.

Tivemos algumas aulas muito legais, como no dia em que fomos para o casarão ( no andar de cima) e trabalhamos com alongamento e, logo em seguida, ginástica olímpica nos colchões. Os exercícios eram: rolo para frente e para trás ( cambalhota), parada de mãos ( bananeira) e salto mortal para frente. Foi muito bom, porque eles se soltaram e ficaram muito à vontade, sem apontar os erros uns dos outros, deixando o movimento fluir.

Alguns faziam "mil piruetas", com muita habilidade, enquanto outros ficavam satisfeitos só pelo fato de correr e se atirar no colchão! Neste dia a "Florinha" também foi para a aula e participou das atividades. No final fizemos a brincadeira do "rolo compressor": todos deitaram de barriga para baixo, bem encostadinho um do outro, no colchão e o que estava na ponta saiu rolando por cima dos

---

<sup>1</sup> Texto elaborado no final do ano de 2002, face ao desafio proposto durante pesquisa-ação. A autorização para publicação e divulgação da autora encontra-se inserida logo após o texto.

<sup>2</sup> Professora de Educação Física, desenvolveu trabalho na turma Bp, no decorrer de todo o processo da pesquisa-ação que gerou esta Dissertação.

outros. No início, ficaram agitados e "incomodados", mas no decorrer da atividade perderam a "malícia", entregando-se ao simples prazer de se divertirem muito.

Houveram muitas outras situações interessantes, mas o que ficou foi a satisfação de vê-los crescer e mudar de opinião.

---

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
PROFESSOR ORIENTADOR: Hugo Otto Beyer  
ALUNA: Marinês Cendron

**PESQUISA-AÇÃO** Construindo caminhos em processos de  
inclusão escolar: *uma experiência de pesquisa-ação com  
professores da Rede Municipal de Ensino / Porto Alegre*

**Local:** Escola G. J.

**Participantes:** Equipe Diretiva, professores, alunos da Bp1 e pesquisadora

**Período da pesquisa:** ano de 2002/2003

Autorizo publicação do texto de minha autoria: *Relatório de impressões da área de Educação Física sobre a turma Bp*, escrito com a finalidade de servir de testemunho de participação neste trabalho. Concordo também com a divulgação de meu nome completo, junto a este texto.

Nome  
completo:.....

Assinatura:.....em .../...../200.....

## ANEXO L

### **PROJETO: "EDUCAÇÃO DO SENSÍVEL"<sup>1</sup>**

#### **EMEF G. J.**

**Turma:** Progressão do II Ciclo - Bp1

**Número de alunos** - 11

**Professores envolvidos** - Ms. ( referência ), Mi. ( Ed. Artística), C. ( Ed. Física), L. (Música), T. ( Hora do conto), Mst. ( Língua espanhola) e Rs. ( volante )

**Período:** ano letivo de 2003

#### **Justificativa**

Partindo da Proposta Político-Pedagógica da nossa escola onde " todos os alunos podem aprender; todos os alunos devem permanecer na escola; diferença não é deficiência; o trabalho em grupo qualifica a aprendizagem; aprendizagem e 'disciplina' não são aspectos excludentes, mas ocupam espaços diferentes", focalizamos a turma Bp para o desenvolvimento do projeto. A turma vem desde o ano de 2002 realizando um trabalho coletivo entre os professores, na tentativa de alcançar avanços mais significativos para esses alunos. A experiência anterior da escola mostrou que iniciativas docentes individuais, embora muito qualificadas, não conseguiam tirar esses alunos do lugar de fracasso. Durante este ano chegou à escola a professora Marinês Cendron, com sua dissertação de mestrado (UFRGS), onde o foco era a formação de professores de turmas de progressão, baseada, principalmente, nas teorias de Vygotski. Os professores se reuniam, sistematicamente, para estudos e planejamento, com o objetivo de encontrar estratégias pedagógicas comuns. Com isso, o grupo começou a compartilhar experiências e conhecimentos, encontrando nas diferentes linguagens da Arte ( visual, música e dança) o principal veículo condutor do trabalho.

Começamos, assim, a descobrir efetivamente a prática interdisciplinar aproveitando espaços e tempos que a escola já proporcionava dentro da organização dos módulos.

Em 2003, manteve-se a vontade de dar continuidade às descobertas anteriores, intensificando-se o trabalho através da inclusão de novos professores. Ao mesmo tempo, no II Ciclo, os alunos apontavam para a necessidade de um trabalho voltado para a qualidade de vida e nesse momento chegou a proposta de parceria entre a escola e a UFRGS, num projeto que pretende trabalhar as questões ambientais no viés da arte e da dança. "O objetivo do Projeto Eco-Arte é oportunizar o desenvolvimento artístico-estético-visual na perspectiva eco-sócio-histórico-cultural, explorando o criar e o fazer artístico

do e com o plástico e suas múltiplas possibilidades de presença no processo ensino-aprendizagem. O Eco-Arte se fundamenta num entendimento que essa dinâmica se institui como parte do conjunto de ações que compõem um processo que muda hábitos (postura, consciência) com relação às questões ambientais por parte, inicialmente, dos alunos da escola, estendendo-se à comunidade local, à região e à cidade."

A proposta do projeto veio ao encontro do trabalho já desenvolvido pelos professores da turma Bp: o estudo e a utilização das diversas linguagens da Arte, que proporciona aos alunos a oportunidade de trabalhar suas sensibilidades e percepções, navegando para dentro de si e estabelecendo novas rotas de descobertas do mundo em seu redor.

### **Objetivos:**

- ❖ Realizar ações que envolvam o coletivo da escola buscando sensibilizar a todos nas questões ambientais;
- ❖ Comprometer o coletivo dos professores da turma com o processo de aprendizagem de todos os alunos;
- ❖ Trabalhar questões ambientais usando a linguagem artístico-expressiva para despertar a sensibilidade dos alunos e professores;
- ❖ Possibilitar a construção de conhecimento nas diferentes áreas para todos os alunos;
- ❖ Interpretar cantigas folclóricas de origens étnicas diversas, tais como indígenas, africanas e européias;
- ❖ Expressar a comunicação através de linguagens não-verbais;
- ❖ Favorecer a socialização do aluno por intermédio do desempenho musical e cantos realizados de forma uníssona;
- ❖ Vivenciar o sentimento de alegria e pertencimento que a dança proporciona;
- ❖ Construir confiança para se comunicar livre, sensível e imaginativamente dentro do contexto escolar;
- ❖ Experimentar gestos e posturas para além dos movimentos cotidianos que poderão ser utilizados para uma performance;
- ❖ Construir um produto final artístico-expressivo instituído pelas experiências realizadas;
- ❖ Explorar as diferentes potencialidades dos materiais artísticos, em especial o plástico, na construção de obras individuais e coletivas;
- ❖ Possibilitar o resgate da auto-estima e identidade como sujeitos capazes de aprender e realizar diversas manifestações de expressão;
- ❖ Experimentar diferentes técnicas gráfico-plásticas ( desenho, pintura, recorte, colagem, monotipia...);
- ❖ Oportunizar momentos de interação com a literatura, atividades desenvolvidas em aula e qualificação de leitura individual.

---

<sup>1</sup> Este projeto foi escrito pelos professores responsáveis da Bp, no final do primeiro semestre/2003.