

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

JUSSARA OLIVETO MIRALHA

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DO ENSINO
FUNDAMENTAL NA PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO
DE QUALIDADE PARA TODOS**

Presidente Prudente
2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

JUSSARA OLIVETO MIRALHA

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DO ENSINO
FUNDAMENTAL NA PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO
DE QUALIDADE PARA TODOS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr.^a Elisa Tomoe Moryia Schlünzen

Presidente Prudente
2008

M637p Miralha, Jussara Oliveto
A prática pedagógica dos professores do ensino fundamental na perspectiva da educação de qualidade para todos. / Jussara Oliveto Miralha. - Presidente Prudente : [s.n], 2008
xii, 251f.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia
Orientadora: Elisa Tomoe Moryia Schlünzen
Banca: Maria Tereza Eglér Mantoan, Fátima Aparecida Dias Gomes Marin
Inclui bibliografia

1. Inclusão escolar. 2. Prática pedagógica. 3. Diferença. I. Autor. II. Título. III. Presidente Prudente - Faculdade de Ciências e Tecnologia.

CDD(18. ed.)370

TERMO DE APROVACAO

JUSSARA OLIVETO MIRALHA

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL NA PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE PARA TODOS

Dissertação de Mestrado aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora: _____

Prof.^a Dr.^a Elisa Tomoe Moryia Schlünzen
Depto. de Matemática. Universidade Estadual Paulista. Campus de Presidente Prudente/SP.

Prof.^a Dr.^a Maria Tereza Eglér Mantoan
Depto. de Ensino e Práticas Culturais. Universidade Estadual de Campinas/ SP.

Prof.^a Dr.^a Fátima Aparecida Dias Gomes Marin
Depto. de Educação. Universidade Estadual Paulista. Campus de Presidente Prudente/SP.

Presidente Prudente, 03 de outubro de 2008.

*A meus pais – Lério e Odete, exemplos de vida, de dedicação, de afeto e de carinho,
por terem me ensinado a olhar a vida com garra e com amor,
sem os quais não seria quem sou.*

*Às minhas irmãs, Priscila e Jamila, a meus sobrinhos Vitória, Enzo e Giovanna e a meu
enteado Gabriel, por suas existências em minha vida.*

Ao Eduardo: por seu amor, seu apoio e presença ao meu lado.

AGRADECIMENTOS

“Cada um que passa em nossa vida, passa sozinho, pois cada pessoa é única e nenhuma substitui a outra. Cada um que passa em nossa vida, passa sozinho mas não vai só, nem nos deixa sós; leva um pouco de nós mesmos, deixa um pouco de si mesmo.”

Antoine de Saint - Exupéry.

AGRADEÇO A DEUS por colocar em minha vida os desafios e obstáculos que me permitem crescer, e, ainda, as pessoas certas para ajudar a superá-los.

AGRADEÇO A TODOS OS PROFESSORES que passaram por minha vida, pelo que cada qual contribuiu e deixou e que me levaram a escolher a ser professora.

AGRADEÇO À MINHA ORIENTADORA ELISA, pelas orientações, apoio e incentivo constantes; pelo exemplo de vida e dedicação, e em especial, por ter me permitido ser quem eu sou.

AGRADEÇO À PROFESSORA MARIA TEREZA, pelas orientações e reflexões e acima de tudo, pelo exemplo de luta, paciência e disponibilidade em continuar a lançar sementes, ainda que nem sempre a colheita pareça próxima.

AGRADEÇO À PROFESSORA FÁTIMA MARIN, cujas contribuições foram fundamentais para o desenvolvimento do trabalho.

AGRADEÇO À SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, e, em especial, nas pessoas do Secretário e do diretor do DOCP, Sr. Eustásio de Oliveira Ferraz e Sr. José da Silva Pontes Fº, por entenderem a importância deste trabalho para minha formação profissional e compreenderem minhas ausências neste período.

AGRADEÇO A TODAS AS PROFESSORAS “protagonistas deste filme”, que contribuíram para a efetivação deste trabalho abrindo a porta de suas classes e com certeza, de seus corações.

AGRADEÇO ÀS MINHAS COMPANHEIRAS DE TRABALHO, em especial as professoras do Atendimento Educacional Especializado e as outras coordenadoras pedagógicas: Marli, Mariquinha, Márcia, Simone D., Simone G. Cíntia, Sandra, pelo apoio e incentivo em todos os momentos.

AGRADEÇO ÀS PROFESSORAS VERA SÔNIA E NADIEGE, pelo carinho e eficiência na revisão ortográfica de toda a dissertação, e a PROFESSORA TEREZA HIGASHI, pelo apoio e correções do documento realizadas ao longo do caminho.

*Qualquer realização sem ajuda, afeto e apoio torna-se muito difícil.
Assim, a todas e a todos que estiveram presentes nesta caminhada, os meus sinceros agradecimentos. Com carinho.*

Mãos dadas

*Não serei o poeta de um mundo caduco.
Também não cantarei o mundo futuro.
Estou preso à vida e olho meus companheiros.
Estão taciturnos mas nutrem grandes esperanças.
Entre eles, considero a enorme realidade.
O presente é tão grande, não nos afastemos.
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.
Não serei o cantor de uma mulher, de uma história,
não direi os suspiros ao anoitecer, a paisagem vista da janela,
não distribuirei entorpecentes ou cartas de suicida,
não fugirei para as ilhas nem serei raptado por serafins.
O tempo é a minha matéria, o tempo presente, os homens presentes,
a vida presente.*

Carlos Drummond de Andrade.

*Para ser grande, sê inteiro: nada
Teu exagera ou exclui.
Sê todo em cada coisa.
Põe quanto és
No mínimo que fazes.
Assim em cada lago a lua toda
Brilha, porque alta vive.*

Ricardo Reis - pseudônimo de Fernando Pessoa.

RESUMO

O presente estudo vinculado á linha de pesquisa Práticas Educativas e Formação de Professores, pretende contribuir com o processo de inclusão. Para tanto, investiga quais são as práticas pedagógicas que os professores do 1º ciclo do Ensino Fundamental consideram as mais adequadas para a valorização das diferenças na sala de aula em um município do Estado de São Paulo. Durante anos, alicerçada num paradigma segregacionista que separava as crianças “normais” das crianças com deficiência, a escola perdeu uma grande oportunidade de rever suas práticas para garantir a aprendizagem de todos os seus alunos. A construção de uma escola inclusiva alicerçada no princípio de qualidade para todos, constitui-se em um grande desafio. Exige reconhecer e valorizar as diferenças e a adoção de uma prática pedagógica que possibilite a participação, a interação, a cooperação e a melhor aprendizagem de cada um dos alunos. Implica ainda em mudanças na compreensão das diferenças, na concepção de aluno, do que é ensinar e aprender, do papel do professor e de seus saberes neste contexto. A pesquisa, constituída por meio da metodologia “estudo de caso”, teve como sujeitos os professores que receberam no ano de 2006 alunos com deficiência mental em suas classes. Optou-se por escolher professores de alunos com deficiência mental uma vez que tal deficiência, via de regra, põe em cheque a maneira como a escola lida com o conhecimento. Os dados foram coletados por meio de questionários e da realização de entrevistas grupais do tipo grupo de discussão. Como resultado, constatou-se que os professores têm desenvolvido várias alternativas para valorizar as diferenças na sala de aula como, por exemplo, a metodologia de projetos, trabalho em grupos, trabalho com apoio dos colegas, atitudes de acolhimento, dentre outros. Tais alternativas guardam aproximações com discussões recentes do cenário educacional e documentos oficiais, porém, de maneira difusa, nem sempre consolidada. As práticas adotadas vêm se constituindo em saberes experienciais, importantes na medida em que validam a experiência e passando a compor o campo dos saberes profissionais dos docentes.

Palavras – chave: Inclusão escolar, Prática Pedagógica, Valorização da diferença.

ABSTRACT

The present study linked on the research line of Educative Practice and Teachers' Development, wants to contribute with the inclusion process. For this, it investigates which are the pedagogical practices that teachers from the 1st grade of the Fundamental Studies consider the most adequate to the valorization of the differences in the classroom in a city in the state of São Paulo. During years, based on a segregationist paradigm that divides "normal" children from the ones with disabilities, the school lost a great opportunity to review its practices to guarantee the learning of all its students. The construction of an inclusive school based on quality for all, becomes a big challenge. It demands recognizing and valorizing the differences and adopting choice a pedagogical practice that makes possible the participation, interaction, cooperation and the best learning of each student. It also involves changes in the comprehension of the differences, conception of student, what is teaching and learning and the teacher's duties and knowledge in this context. The research, made through "case study" methodology, had as subject the teachers who got in 2006 students with mental deficiency in their classrooms. The option chosen was teachers of students with mental deficiency, since this deficiency, generally, put in check the way how the school deals with knowledge. The information was collected through questionnaires and group interviews, in a kind of group discussion. As a result, it has been observed that teachers have developed many alternatives to valorize the differences in the classroom, for example, the project methodology, group work, task with friends' help, welcoming attitude, and more. These alternatives keep an approach with recent discussions of the educational view and official documents, however, in a diffuse way, not really consolidated. The practices adopted are being constituted in experienced knowledge, important in such a way that validate the experience and start to be a part of the joint professional knowledge of the teachers.

Key words: School Inclusion, Pedagogical Practice, Valorization of the difference

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Roteiro-guia das entrevistas grupais

Quadro 02 - O que é necessário para que alunos com DM aprendam – palavra-chave:
“preciso”

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - Tipo de participação dos sujeitos da pesquisa.

Tabela 02 - Diagnósticos dos alunos com DM em 2006.

Tabela 03 - Idade das professoras.

Tabela 04 - Tempo de docência.

Tabela 05 - Ano Escolar em que atuavam em 2006.

Tabela 06 - Descrição da formação profissional.

Tabela 07 - Convívio direto com pessoas com deficiência.

Tabela 08 - Tipo de deficiência com que conviveu/ convive.

Tabela 09 - Justificativa para o atributo “nenhum contato”.

Tabela 10a - Experiência profissional anterior com alunos com deficiência.

Tabela 10b - Experiência profissional anterior no ensino regular.

Tabela 10c - Experiência profissional anterior em instituições especializadas.

Tabela 10d - Inexistência de Experiência profissional anterior.

Tabela 11 - Lembranças e percepções do tratamento de alunos com dificuldades na história de vida escolar.

Tabela 12 - Percepções e lembranças de si quando alunas.

Tabela 13a - Participação dos gestores escolares.

Tabela 13b - Envolvimento dos professores da escola.

Tabela 14 - Síntese geral das tabelas hierárquicas léxicas

LISTA DE ABREVIATURAS

MEC - Ministério da Educação

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SARESP - Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SEESP - Secretaria de Educação Especial

SEDUC - Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente

HTPC - Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo

UNESP - Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
Origem e relevância da pesquisa	12
Objetivo geral	25
CAPÍTULO I - PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	27
1.1. Contexto histórico da Inclusão	27
1.1.1. <i>Educação básica para todos</i>	27
1.1.2. <i>“Quem cabe no seu todos” ou: o paradigma da inclusão</i>	30
1.2. Diversidade, diferença e escola	33
1.2.1 <i>Diversidade, diferença e identidade: quem sou eu? Quem é o outro?</i>	33
1.2.2 <i>A diferença na escola</i>	36
1.2.3 <i>A proposta de educação inclusiva nos documentos oficiais</i>	42
a) A escola comum e as diferenças nos documentos oficiais.....	44
b) O Atendimento Educacional Especializado.....	53
1.3. A tecitura da escola inclusiva	55
1.3.1. <i>Escola: formação para a vida</i>	55
1.3.2. <i>O que eu aprendo? O que o outro aprende? Como aprendemos juntos?</i>	59
1.3.3. <i>Eu ensino... Identidade e saberes dos professores</i>	62
CAPÍTULO II - DELINEAMENTO METODOLÓGICO	66
2.1. Metodologia	66
2.2. Etapas da construção da pesquisa	69
2.2.1. <i>Procedimentos Metodológicos</i>	71
2.2.1.1. Coleta dos dados.....	71
a) Instrumentos utilizados.....	71
b) Procedimento para coleta dos dados.....	75
2.2.1.2. Resultados e análise dos dados.....	78
2.2.2. <i>Contextualização</i>	80
2.2.3 <i>Os sujeitos da pesquisa</i>	84
2.2.3.1. Perfil dos sujeitos da pesquisa.....	85
CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	88
3.1 Sujeitos: trajetórias de vida, experiências profissionais e a prática pedagógica ..	87

3.2	Experiências pedagógicas que as professoras consideram de sucesso.....	94
3.2.1	<i>Atitudes</i>	95
a)	Intervenção direta da professora e presença de auxiliar em sala de aula.....	97
b)	Atitudes de acolhimento.....	102
c)	Cobrança de regras.....	106
d)	Uso de reforço positivo.....	108
3.2.2.	<i>Planejamento e Metodologia de ensino</i>	110
3.2.2.1	Planejamento para a diversidade.....	112
a)	Planejamento á parte somente para o aluno com dificuldade ou deficiência.....	113
b)	Mesma temática para a classe toda e adaptação de atividades para o aluno.....	116
c)	A mesma proposta para a classe toda.....	119
d)	Várias atividades para a classe toda escolher.....	121
3.2.2.2	Atividades significativas.....	124
3.2.2.3	Trabalho com a metodologia de projetos.....	128
3.2.2.4	Uso de diferentes formas de expressão e materiais de apoio diversos.....	131
3.2.2.5	Trabalho em grupo com ajuda dos colegas.....	137
3.2.3	<i>Avaliação da aprendizagem</i>	141
3.2.3.1	Avaliação diária da criança.....	141
3.2.3.2	Avaliação da aprendizagem pela participação oral e outras formas de expressão.....	147
3.2.4	<i>Estrutura organizacional</i>	148
3.2.4.1.	Manter a mesma professora por mais de um ano.....	149
3.2.4.2.	Retenção do aluno.....	151
3.3	Critérios para considerar a prática como adequada.....	154
3.4	Práticas pedagógicas e pressupostos oficiais da Educação Inclusiva.....	157
 CAPÍTULO IV - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....		159
4.1.	Perspectivas futuras.....	170
 REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA.....		173
 BIBLIOGRAFIA.....		178
 ANEXOS.....		181
 APÊNDICES.....		184

INTRODUÇÃO

Origem e relevância da pesquisa

*A verdade dividida
A porta da verdade estava aberta
mas só deixava passar meia pessoa de cada vez.
Assim não era possível atingir toda a verdade,
porque a meia pessoa que entrava
só conseguia o perfil de meia verdade.
E sua segunda metade voltava igualmente com meio perfil.
E os meios perfis não coincidiam.
Arreentaram a porta. Derrubaram a porta.
Chegaram ao lugar luminoso
onde a verdade esplendia os seus fogos.
Era dividida em duas metades diferentes uma da outra.
Chegou-se a discutir qual a metade mais bela.
Nenhuma das duas era perfeitamente bela.
E era preciso optar. Cada um optou
conforme seu capricho, sua ilusão, sua miopia.*

Carlos Drummond de Andrade

O foco desta pesquisa está relacionado diretamente com minhas experiências profissionais, inicialmente como professora de educação infantil da Rede Municipal de Educação de Presidente Prudente; posteriormente, como coordenadora pedagógica efetiva do quadro interno desta mesma secretaria e nos últimos anos, responsável pelos projetos de inclusão escolar. Em vista disso, considero importante retomar alguns momentos desta trajetória profissional, engendrada, em muitos momentos, com a trajetória da proposta de Inclusão Escolar da Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente (SEDUC).

Em maio de 1989, ao finalizar o curso de 2º grau: Habilitação Específica para o Magistério, então com dezenove anos de idade, iniciei as minhas atividades profissionais como professora da Rede Municipal de Educação.

A sala em que atuei era de uma escola estadual, em empréstimo para o município. A realidade encontrada era de total inadequação da estrutura física para o atendimento a crianças

pré-escolares, com cadeiras e carteiras do ensino fundamental. Para superar este problema e com o intuito de tornar o ambiente o mais adequado possível, chegava antes do horário todos os dias, para agrupar as carteiras em grupos de quatro, tirar do único armário os brinquedos, cadernos, lápis, materiais de recorte, entre outros, para serem organizados numa estante improvisada com tijolos e tábuas e deixá-los ao alcance das crianças. Também pendurava os cartazes de chamada, calendário, aniversário e as atividades feitas pelas crianças, que eram retiradas ao final de cada dia para não serem destruídas por alunos de outras séries. Esta organização foi orientada pela antiga professora da sala, um referencial valioso para o início de minhas atividades profissionais.

Nesse contexto, convivia com 32 crianças de idades variadas entre 3 e 6 anos, provindas do bairro, de classe média baixa. Dentre elas, várias crianças de um abrigo para menores situado no mesmo bairro.

A proposta metodológica da Rede Municipal neste período pautava-se no Programa de Educação Pré-escolar (PROEPRE¹), fundamentado na teoria piagetiana que previa, de forma geral:

- Uma organização sistemática da classe através de propostas diversificadas, os “cantos”, na qual a professora apresenta a proposta da atividade e cada criança escolhe e planeja o que irá realizar no dia, de acordo com seu ritmo, suas possibilidades e interesses;
- Um planejamento detalhado e pré-definido de todas as atividades a serem realizadas com os diferentes aspectos do desenvolvimento (aspectos: psicomotor, afetivo/social, lógico-matemático, linguagem). Para cada atividade, são descritas considerações e intervenções que o professor deve fazer em cada nível de desenvolvimento apresentado pela criança.

No decorrer destas atividades minha inexperiência era evidente; porém, a vontade e o desafio que movem os principiantes e a definição do “como fazer” em classe determinada pelo PROEPRE (ainda que pouco compreendesse os seus porquês), foram fundamentais. Além disso, o acompanhamento do “coordenador de núcleo”² me auxiliou bastante.

¹ PROEPRE – Programa de Educação Pré-Escolar, organizado pela prof^a. Dr^a. Orly Zucatto Mantovani de Assis, a partir dos estudos de sua Tese de Doutorado: “*A solicitação do meio e a construção das estruturas lógicas elementares na criança*”, Campinas: UNICAMP, 1976, e implantado na SEDUC através de convênio com a autora.

² O coordenador de núcleo atuava nas classes isoladas de pré-escola, uma vez que a SEDUC, nesta época, não contava com rede física própria. Após o início de construção de rede própria e alteração do Estatuto do Magistério em 1999, passou a ser chamado de Orientador Pedagógico e a integrar o núcleo de apoio das escolas.

Na sala encontrei “Nenê”, assim chamada por seus coleguinhas, sequer sabiam seu nome verdadeiro, na época com 5 anos. Sua fala era bem lenta, pausada, em alguns momentos, difícil de entender sua pronúncia. Andava de maneira diferente das demais crianças, demonstrando uma certa rigidez em um dos lados do corpo, pouca coordenação motora para atividades da vida diária que as demais crianças já realizavam, como: desabotoar a blusa, abaixar o shorts para ir ao banheiro, levar a comida até a boca. Parecia ter certa dificuldade para aprender, demorava a entender as propostas, perdia-se ao escolher as atividades do dia. Enquanto as crianças em pouco tempo já reconheciam suas fichas com nomes, cadernos, pastas, Nenê sempre precisava ser auxiliada. Utilizava os jogos sempre da mesma maneira, como uma atividade muito mais motora (empilhava, juntava, derrubava) que simbólica (não seguia suas regras, não compreendia porque ganhou ou perdeu). Apesar de suas dificuldades, estava sempre sorridente e disposta a fazer tudo o que lhe era proposto, demonstrava gostar de estar na escola, relutando e reclamando na hora de voltar para o abrigo.

O fato de Nenê não saber seu nome me incomodava muito. Procurei a direção do abrigo e somente no último dia da semana consegui finalmente descobri-lo. No decorrer das atividades, buscava ajudá-la a desenvolver sua independência, a fazer suas opções, escolhas...

Hoje, analisando minha primeira experiência como professora, não tenho certeza se consegui ajudá-la em seu desenvolvimento. Não tenho dúvidas de que esta criança apresentava uma deficiência, talvez até um quadro de paralisia cerebral; não havia um diagnóstico clínico, nem tampouco o solicitei. Atualmente sei que ela precisava de outras intervenções. No entanto, acredito que o fato de não conhecer sua patologia talvez tenha me ajudado a olhar para ela sem me prender em sua dificuldade e tratá-la de forma natural como fazia com as demais crianças, ou seja, propondo situações para que todos pudessem se desenvolver e aprender, oferecendo ajuda, intervenção e carinho.

No meu caminhar profissional, este foi o primeiro contato que tive com uma pessoa com deficiência. Percebo que enquanto a Rede Municipal era composta apenas pela educação infantil, minha experiência foi muito parecida com o que ocorria em outras classes, em toda a Rede. A preocupação estava em grande parte em pensar o que propor para que cada criança aprendesse. Se o agrupamento de crianças de diferentes idades trazia problemas de ordem metodológica, por outro lado a diferença de ritmos não era motivo de aflição ou desespero como hoje, muitas vezes, é questionado pelos professores. O desafio estava em propor simultaneamente diferentes atividades para serem escolhidas pelas crianças e estimulá-las para que se interessassem por aquelas de maior complexidade, como a escrita.

Em 1994 concluí o curso de Pedagogia e deixei a sala de aula para assumir o cargo de coordenadora pedagógica, a princípio como substituta eleita entre o grupo de professores, e, posteriormente, após concurso público para o referido cargo, integrando em caráter efetivo, o quadro técnico interno da SEDUC. Minha função passou a ser a de propor diretrizes pedagógicas, também coordenar a equipe de orientadores pedagógicos (anteriormente denominados coordenadores de núcleo) e a organizar a formação de professores.

Nesta fase do trabalho meu olhar começa a mudar. Antes voltado para o ensino-aprendizagem na pré-escola, passo a estudar a formação dos professores em seu trabalho com as crianças.

A partir de 1998, devido ao processo de municipalização do ensino, a SEDUC assumiu, além da Educação Infantil e da Educação de Jovens e Adultos, também o Ensino Fundamental de 1ª à 4ª série. Seguindo o mesmo referencial da Educação Infantil, em nenhum momento cogitou-se internamente na SEDUC se as crianças com deficiência poderiam ou não frequentar a comum. Ao invés disso, a discussão acerca dessa inserção começou a ser realizada: constitui-se uma equipe composta por um pedagogo, uma assistente social, uma psicóloga para acompanhar especificamente os alunos com deficiência, com o objetivo de propor ações de formação na Rede. Posteriormente esta equipe foi diluída, uma vez que seus membros exerciam funções análogas ao restante da equipe técnica já existente anteriormente: coordenadores pedagógicos, supervisores de ensino, equipe de ações complementares (assistente social, psicólogo escolar, educador de saúde).

A preocupação com a inclusão de alunos com deficiência na rede comum não foi apenas da Rede Municipal, uma vez que a UNESP de Marília, em convênio com a Diretoria de Ensino Estadual, realizou no município o Curso de Pós-Graduação intitulado Especialização em Educação Especial. Participei desse curso juntamente com outros profissionais da Rede Municipal de Educação. Vale ressaltar que o curso foi marcado por uma tendência maior na linha da integração.

A UNESP de Presidente Prudente no mesmo período, realizou também outros dois cursos na área de Educação Especial, sendo um deles de Especialização em Educação Especial e Inclusiva e o outro em nível de extensão universitária, com a mesma denominação, ambos trazendo uma perspectiva um pouco diferente, provocando discussões mais voltadas para a linha da inclusão.

Nesta época, a temática começou a ganhar espaço em Presidente Prudente, com a realização de fóruns e seminários.

Na Rede Municipal, tais discussões desencadearam diferentes ações que, embora com outras nuances, muitas delas permanecem até hoje, das quais destaco:

- Formação continuada (grupos de estudo, cursos, palestras com profissionais referência na área, enfoque nas HTPCs³ das escolas, entre outros), com temáticas gerais e específicas;
- Implantação de serviços de apoio especializado (salas de recursos para alunos com deficiência mental, física, visual, auditiva e condutas típicas/transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, Serviço de Itinerância, Centro de Avaliação e Acompanhamento, promovendo alguns atendimentos clínicos).

No decorrer deste processo, no ano 2000, assumi a coordenação dos projetos de apoio especializados e ações que buscavam promover a inclusão escolar.

Neste momento cabe destacar ainda a ajuda da Prof. Dra. Marilda Moraes Garcia Bruno. Na época ela era consultora do MEC em assuntos de inclusão, além de estar em fase de conclusão de seu doutorado no curso de pós-graduação da UNESP campus de Marília. Através de um contrato com a Secretaria Municipal de Educação, a professora nos prestou uma assessoria valiosa, nos auxiliando a discutir com a escola a necessidade, dentre outros aspectos, de se rever seu Projeto Político Pedagógico, a avaliação da aprendizagem, bem como os serviços de apoio especializados. Foi uma ajuda importante, num momento de direcionamento de ações.

No ano de 2003, o município de Presidente Prudente tornou-se pólo do Programa “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade” do MEC/SEESP, viabilizando outras ações de formação, como seminários internos, seminários regionais envolvendo outros municípios da região (área de abrangência estabelecida pelo MEC/SEESP), bem como a participação da coordenação do programa em seminários nacionais. Junto a uma colega de trabalho assumi a coordenação desse programa, na SEDUC. Tal experiência foi relevante, pois dentre a aprendizagem, por meio dos seminários, pude perceber que muitas das dificuldades presentes em nosso município são semelhantes às enfrentadas pelos demais municípios do Brasil. Ao conhecer outras experiências, tornou-se um pouco mais claro o que ainda nos falta construir, mas também pude valorizar o caminho já percorrido.

A direção tomada pela Rede Municipal com relação ao processo de inclusão passou por situações peculiares: a princípio, acreditávamos que o essencial era a sensibilização profissional para aceitar as pessoas com deficiência e que bastava compreender e saber “*como*

³ HTPC- Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo que, na Rede Municipal, corresponde a 4 horas semanais remuneradas, fora do horário de trabalho da sala de aula.

é o deficiente” e “conhecer as características das deficiências” e oferecer serviços especializados para efetivar um processo de inclusão. Foram organizados vários cursos, palestras, oficinas, justamente com esse objetivo: sensibilizar, conhecer quem é a pessoa com deficiência.

Embora tais ações tenham possibilitado uma maior aceitação da criança com deficiência, não ofereceram resultados significativos para a sala de aula. De certa maneira, elas acalmaram os professores- muitos relatavam sentirem um mínimo de segurança mediante essas informações. Porém, surgiram outros questionamentos tanto nas situações de formação quanto nas visitas do professor itinerante⁴, tais como:

- O que fazer para possibilitar a aprendizagem de alunos com ritmos tão diferentes?
- O que propor para que avancem na leitura e na escrita enquanto grande parte da classe já lê e escreve com fluência?
- Como fazer para que compreendam conceitos matemáticos abstratos quando o pensamento é pré-operatório e poucos realizavam ações em nível de pensamento?
- E os casos de deficiência com quadros mais severos? O que fazer para incluí-los nas atividades da classe?
- Dentre outros.

Ao pensar nas ações necessárias para promover a inclusão escolar, cabe refletir ainda sobre a figura do “professor itinerante”. De acordo com os documentos oficiais, caracteriza-se por ser um:

serviço de orientação e supervisão pedagógica desenvolvida por professores especializados que fazem visitas periódicas às escolas para trabalhar com os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais e com seus respectivos professores da classe comum da rede regular de ensino (MEC/SEESP, 2005a, p.50).

O serviço de itinerância na SEDUC foi implantado com alguns cuidados e peculiaridades em relação ao documento oficial: os professores itinerantes são os mesmos que trabalham em sala de recursos (no intuito de compreender melhor a criança) e seu enfoque está em estabelecer um trabalho conjunto com o professor da sala comum e refletir conjuntamente sobre as necessidades da criança. Em suas visitas a sala comum, eles observam a criança em sala de aula e discutem com a professora e gestores escolares possibilidades de trabalho. Não trabalham diretamente com a criança nesse momento, uma vez que para isso

⁴ O Parecer 17/2001 do CNE/CEB que fundamenta a Resolução n. 2 também do Conselho Nacional de Educação aponta a itinerância dentre os serviços de apoio pedagógico especializado que ocorrem no espaço escolar.

existe a sala de recursos. Também em hipótese alguma assumem o papel do orientador pedagógico ou do diretor da escola, no sentido de assumirem a formação do professor em serviço, possibilitando a reflexão sobre todo o processo de ensino-aprendizagem.

Ao professor itinerante cabe a orientação técnica específica relativa à área da deficiência na qual atua, para todas as escolas da Rede Municipal, enquanto que ao orientador pedagógico cabem a orientação e o acompanhamento da prática pedagógica efetivada para todos os alunos da escola pela qual responde.

A presença dos professores itinerantes auxiliou, pois apresentavam respostas às solicitações iniciais que acreditávamos serem as necessárias; mas, por outro lado, fez emergir dúvidas para as quais o especialista (atento às necessidades específicas provindas da própria deficiência) também não tinha resposta ou pouco podia contribuir.

A ideia presente para muitos era a de que alguns problemas de aprendizagem deviam ser resolvidos mediante ações ‘externas’ à escola, como o encaminhamento dos alunos para psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, etc. Na prática, tal “solução” pouco ajudava, uma vez que mesmo tendo tais atendimentos clínicos, as dificuldades provenientes da aprendizagem permaneceram.

Para atender a demanda por atendimentos clínicos (Fonoaudiologia, Psicologia, Terapia Ocupacional, etc.) escassos na área da Saúde do município, a SEDUC criou um Centro de Avaliação e Acompanhamento (C.A.A.), conforme citado anteriormente, ainda em 1999. Tal ação também revelava nossas contradições e confusões uma vez que, ao pensar nos aportes necessários à inclusão escolar, acabamos por adotar modelos tradicionais de trabalho junto às crianças com deficiência, misturando atendimento clínico (de competência da Secretaria de Saúde⁵) com atendimento educacional especializado (de competência da Secretaria de Educação).

A falta de atendimentos clínicos realmente é um problema para as crianças que deles necessitam principalmente se consideramos que o atendimento à saúde ainda não está universalizado. Porém, a ideia de que tais encaminhamentos podem resolver o problema das diferenças em sala de aula é um equívoco.

A realidade mostra que a relação entre esses atendimentos e a melhoria da aprendizagem em sala de aula não é uma relação direta ou subordinada. Problemas de aprendizagem, sejam

⁵ A Lei Orgânica do Município de Presidente Prudente estabelece em seu artigo 202, inciso IX que compete ao Sistema Único de Saúde “zelar pela saúde das pessoas portadoras de deficiência, garantindo profissionais especializados para diagnosticar, avaliar e acompanhar”; e em seu inciso XI “garantir o atendimento de serviços especializados em habilitação e reabilitação, às pessoas portadoras de deficiência, desde o nascimento até a velhice”.

de qual natureza forem, necessitam de uma ação pedagógica sistemática em sala de aula, uma vez que ensinar e desenvolver o conteúdo curricular não é tarefa dos atendimentos clínicos nem tampouco do atendimento educacional especializado.

Ainda que os atendimentos clínicos e o atendimento educacional especializado possam colaborar numa dimensão subjetiva e pessoal do processo de conhecimento, é importante esclarecer que são os profissionais do ensino regular os responsáveis por escolher as melhores estratégias e a forma de abordar cada conteúdo, de maneira que cada criança possa compreendê-lo, instigando o interesse e a motivação através de atividades significativas.

Para resolver o problema do fracasso escolar, Perrenoud (2000a) alerta que não basta encarregar-se do aluno pessoalmente, através de um atendimento individualizado, transformando a aula em uma relação dual, multiplicando as “aulas particulares”. Tal medida nem é possível nem tampouco desejável. O referido autor salienta que não basta mostrar-se totalmente disponível para um aluno, mas principalmente compreender o motivo de suas dificuldades e saber como superá-las. Além disso, ressalta ainda que certas aprendizagens só ocorrem em virtude das interações sociais, tanto por favorecer situações comunicativas como por provocar conflitos cognitivos e cooperação, principalmente em espaços onde se vença a “tentação” de dividir alunos em grupos homogêneos ou de recriar grupos supostamente passíveis de mesmo “tratamento”. A sala de aula é um espaço, pois, de aprendizagem coletiva.

Tais situações nos permitiram perceber o desafio lançado pela inclusão: implica mudança de paradigma educacional, numa mudança pedagógica que não se encerra com as orientações específicas para os casos de deficiência, nem tampouco com atendimentos clínicos, mas sim com a valorização das diferenças. Implica ruptura com as ideias e expectativas acerca de aluno “normal”: padronizado, idealizado, abstrato, só existente no imaginário.

Essa pesquisa possibilita, pois, tanto produzir conhecimento acerca do processo de construção de uma escola que atenda as diferenças como, através do conhecimento das práticas que vêm sendo desenvolvidas e das reflexões desencadeadas, possibilitar novos olhares em minha ação como coordenadora pedagógica.

A seguir explico a justificativa e os objetivos que nortearam o desenvolvimento dessa pesquisa, baseada em leis e pesquisadores que influenciaram esta investigação.

Justificativa

Durante anos, alicerçada num paradigma segregacionista que separava as crianças “normais” das crianças com deficiência, a escola perdeu uma grande oportunidade de rever suas práticas para garantir a aprendizagem de todos os seus alunos. Karagiannis, Stainback, Stainback (1999), ao resgatarem o movimento de inclusão nos Estados Unidos apontam que:

Para as escolas regulares, a rejeição das crianças com deficiência contribuiu para aumentar a rigidez e a homogeneização do ensino, para ajustar-se ao mito de que, uma vez que as classes tivessem apenas alunos normais, a instrução não necessitaria de outras modificações ou adaptações. [...] contribuiu para disseminar a incapacidade de apreciar a diversidade social e cultural e valorizar as coisas significativas que nos unem. (p.43).

Os problemas de aprendizagem enfrentados ao se lidar com alunos com deficiências podem ser observados em alunos considerados “normais”, que também não conseguem se alfabetizar no tempo desejado pela escola e no mesmo ritmo. Estes apresentam dificuldades em interpretar textos e gráficos; poucos compreendem conceitos da maneira como os professores se esforçam para ensinar, o que foi observado em várias avaliações externas realizadas no país: SAEB, Prova Brasil, SARESP, dentre outros.

As diferenças (de aprendizado, de cognição, de atitudes, etc.) quando observadas em alunos com deficiência, assumem um valor pejorativo, como se a não aprendizagem fosse algo intrínseco à pessoa com deficiência. Pouco se questiona as situações de aprendizagem proporcionadas pelos educadores para os alunos, ou mesmo atividades que evidenciam as diferentes potencialidades e habilidades que cada ser humano tem.

Seja para alunos com deficiência, seja para os demais que apresentam características de aprendizagem consideradas diferentes daquelas esperadas pela escola, as respostas educativas são modestas, por vezes inexistentes, revelando a inabilidade da escola na gestão das aprendizagens.

A gestão da aprendizagem na diversidade, aspecto relacionado diretamente às práticas pedagógicas, é o cerne das grandes discussões hoje, quando se fala de inclusão escolar. Refazer toda a escola em seus princípios, organização e desenvolvimento das práticas pedagógicas é o grande desafio que se impõe ao conjunto dos educadores e dos representantes do poder

político. Essa reformulação se justifica não pela necessidade de atender às crianças com deficiência, mas pela constatação de que a escola que temos não está dando conta da maior parte das necessidades de seu alunado. (FIGUEIREDO, 2002, P.75)

Ao falar das dificuldades de aprendizagem dos alunos com deficiência não se pretende minimizar as limitações provocadas pelas deficiências, em um discurso massificante que ao generalizar que *“todos somos diferentes”* nega o impacto e as situações complexas geradas pelas grandes diferenças. Mas há de se considerar que o desafio de ensinar a todos, respeitando seu ritmo, seu tempo e simultaneamente, possibilitando a maior aprendizagem possível, exige também uma mudança na forma como as aulas são em grande parte organizadas.

Mas como empreender uma mudança paradigmática desta natureza, num contexto social e político também excludente, que considera como anormal e execrável toda diferença que se distingue dos padrões sociais esperados?

A prática pedagógica desenvolvida pelos professores está diretamente relacionada a seus conceitos, valores, necessidades, interesses, histórias de vida pessoal e profissional. Construções sociais e não apenas individuais. Está relacionada ainda a uma formação inicial e continuada que não prevê a valorização das diferenças, que em grande parte, reforça as ideias de que todos devem aprender no mesmo ritmo, no mesmo tempo e da mesma forma, padronizando a construção do conhecimento, pouco considerando seu caráter individual.

No caso da Educação Inclusiva e de alunos com deficiência, há de se considerar que o paradigma segregacionista ainda é presente tanto no interior da escola quanto fora dela. Muitas vezes, ao enfrentar os desafios do cotidiano escolar, não é raro profissionais da educação, da saúde ou mesmo a família apontarem como solução a necessidade de classes especiais para esses alunos.

No enfrentamento dos desafios, ainda há polêmica e discussões acaloradas entre aqueles que defendem a classe especial como única e melhor forma de ensinar pessoas com deficiência e entre os que percebem benefícios da escola comum a esses alunos.

A ideia de que a escola especial é a melhor forma de ensino para pessoas com deficiência torna mais complexa a busca por uma prática inclusiva. Dada a resistência a mudanças, no que se refere a tais conceitos, isso nos leva a pensar se não se constituíram em

representações sociais⁶, concepções cristalizadas, que direcionam as ações ainda que de maneira não consciente.

Embora tais conceitos e representações sociais possam direcionar a ação do professor em um sentido diverso daquele desejado pelo movimento de inclusão escolar, há de se considerar, que conceitos, valores ou mesmo representações sociais não são imutáveis, mas sim passíveis de mudança, o que sugere uma revisão das práticas de formação de professores.

Ao discutir a aplicação da teoria das Representações Sociais ao estudo dos fenômenos educacionais, Guimarães (2005) afirma que as representações sociais são condicionantes das consequências das ações dos educadores infantis, mas que podem ser transformadas desde que o novo seja introduzido a partir de situações interativas e a partir do conhecimento e valorização do conhecimento prático dos profissionais.

Na mesma direção, Duek e Oliveira (2005) colocam ainda a importância nos processos de formação inicial ou continuada de professores, de ir além da técnica e do método, a fim de se valorizar a história de vida dos professores. Para as autoras, a eficácia do trabalho do professor está relacionada a um processo de auto conhecer-se, de uma formação que considere o envolvimento pessoal e os caminhos percorridos que “estão relacionados à construção identitária na qual os professores constroem a si mesmos e a profissão, com a presença, maneira de ser e de interagir com os outros.” (p. 52- 53).

Desta forma, parece correto afirmar que a transformação da prática pedagógica não ocorre isoladamente, nem tampouco em um curto intervalo de tempo. Implica revisão de concepções de grupo, das ideias presentes no contexto social e cultural, na reflexão pessoal e profissional, na valorização da vivência e do caminho percorrido, no conhecimento e reconhecimento acerca dos saberes profissionais construídos.

Os saberes dos professores não se constituem apenas dos saberes da formação profissional (ou seja, aqueles aprendidos em sua formação inicial, continuada ou em serviço), dos saberes disciplinares (referentes às disciplinas dos diversos campos de conhecimento) e dos saberes curriculares (objetivos, conteúdos e métodos que aprendem a aplicar).

Conforme aponta Tardif (2007), os saberes da formação profissional, disciplinares e curriculares são incorporados efetivamente à prática docente sem serem, contudo, legitimados ou produzidos pela prática, uma vez que os docentes não são os responsáveis pela sua definição nem pela seleção dos saberes que a escola e a universidade produzem. Já os saberes

⁶ Moscovici (1978 apud GOMES, 2005) denomina de representações sociais “um conjunto de conceitos, proposições e explicações criado na vida cotidiana no decurso da comunicação interindividual. São o equivalente, na nossa sociedade, dos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem ainda ser vistas como a versão contemporânea do senso comum.” (p.181)

experienciais - saberes que brotam da experiência e são por ela validados - são os considerados pelos professores como os fundamentos de sua competência, constituindo a cultura docente em ação.

Para o autor, os saberes experienciais se manifestam através de um saber-ser e um saber-fazer pessoal e profissional que são validados pelo trabalho cotidiano. Tais saberes não são construções individuais, mas são frutos de múltiplas interações com outras pessoas, num contexto permeado por símbolos, valores, sentimentos, atitudes passíveis de interpretação e decisão. Eles permitirão aos professores enfrentarem os condicionantes da profissão a partir do desenvolvimento de *habitus* (disposições adquiridas na e pela prática real).

Assim, diante de temas debatidos e literalmente “batidos” como por exemplo a inadequação da escola e da sala de aula, a inconsistência da formação inicial e continuada em serviço do professor, os problemas com a estrutura física, material e organizacional da escola, torna-se importante refletir sobre os conhecimentos produzidos pelos professores para lidar com os dilemas de sua atuação, seus saberes experienciais.

Seus acertos, suas possibilidades de construção real, porque parcas, ou parcamente divulgadas e analisadas, têm recebido pouco espaço.

Compreender e valorizar este percurso é uma necessidade latente haja vista o momento histórico de mudança paradigmática que estamos vivendo o que legitima além disso, a relevância social desta pesquisa.

Diante desse contexto, cabe ressaltar ainda o lugar de onde me proponho a abordar a temática em questão.

Como coordenadora, represento o “sistema”, suas diretrizes, as ideias consideradas adequadas a serem implantadas. Enfrento o conflito cotidiano de lidar com diferentes concepções, com situações inusitadas para as quais, também, temos poucas respostas.

Como pesquisadora, enfrento o desafio de me despir dessas ideias e dirigir meu olhar para compreender o ponto de vista do outro neste processo: compreender, através de indícios, de episódios interativos produzidos em relações de ensino escolar, as saídas encontradas por seus protagonistas.

A busca pela imparcialidade, por um despir-se de verdades absolutas do tipo “isso é certo” ou do “isso é errado”, recorrendo a um olhar não-diretivo é preocupação constante, dado o envolvimento que tenho com a temática e com os profissionais – sujeitos da pesquisa. Resgatar os indícios do percurso trilhado considerado adequado por seus protagonistas, sem desconsiderar minha atuação neste percurso, é um dos desafios desta pesquisa.

Como coordenadora pedagógica, ao lidar com questões de formação continuada em serviço na área da inclusão escolar, me deparo ainda com contradições, estagnações, debates acalorados, situações conflituosas nas quais as respostas sobre o quê fazer, o como fazer para cada sala de aula e para cada criança estão no foco central. Nesses momentos, reflito sobre minha experiência como professora: o que faria se estivesse naquele momento, com aquela situação? Que recursos usaria?

Nessas circunstâncias, percebo também os avanços, as saídas, as superações pensadas pelos professores que hoje estão no dia-a-dia. Quantas não foram as propostas apresentadas e “tidas como certas” que fracassaram e quantas práticas que muitos considerariam como “inadequadas” acabaram por valorizar a diferença dos alunos? O que “é certo” numa situação nova ainda não implantada ou vivida coletivamente?

A cada dia, sinto a necessidade de conhecer os avanços e, principalmente, como e o que o professor tem considerado como avanço neste caminhar, compreender as práticas consideradas acertos e/ou as “meias-verdades” construídas, ou seja, que saberes ele construiu para lidar com as diferenças na sala de aula.

Cumprir dizer ainda que o recorte da deficiência mental foi inicialmente destacado por tratar-se de uma grande diferença, ou seja, pelo fato de os professores apontarem muitas dificuldades em incluir alunos com essa característica.

Incluir as pessoas com deficiência mental é um dos maiores desafios dos atores da escola haja vista que a meta principal do sistema escolar é a construção do conhecimento. As crianças com deficiência mental lidam com o conhecimento e evidenciam suas capacidades intelectuais de maneira muito diversa dos padrões esperados pela escola (BRASIL, 2005b). O ensino pautado em atividades mecânicas, repetitivas, desprovido de significados, que desconsidera os diferentes pontos de partida ou que pouco possibilita a interação entre alunos e entre aluno – conhecimento, pouco contribuirá para que os alunos com essas características aprendam. Nem para eles, que por sua própria condição enfrentam um grande obstáculo e tampouco os outros.

No entanto, esclareço que não pretendo nessa pesquisa discutir as especificidades da deficiência mental, uma vez que não é esse o foco. Atender as diferenças na sala de aula, valorizando suas múltiplas manifestações independe se estas diferenças ocorrem por quadros de deficiência, de dificuldades de aprendizagem, de contexto cultural /social / econômico, de questões de etnia, de gênero, etc. O trabalho foi realizado com as professoras que trabalham com alunos com deficiência mental, pois até o momento, incluir alunos com deficiência mental é um dos desafios no processo de inclusão.

Quando há o desejo de que todos os alunos possam aprender o máximo possível dentro de suas possibilidades, a escola invariavelmente é convidada a rever toda sua forma de ensinar, seus pressupostos, seus padrões pré-estabelecidos.

As reflexões acima apresentadas e as inquietações e conflitos vivenciados / provocados pela minha experiência profissional, deram origem ao problema que desencadeou essa pesquisa: analisar que práticas pedagógicas os professores consideram as mais adequadas para valorizar as diferenças na sala de aula? Pontuadas a justificativa, a relevância e o problema da pesquisa, apresentamos agora seus objetivos.

Objetivos da pesquisa

Objetivo geral

Analisar quais são as práticas pedagógicas que os professores do 1º ciclo do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Presidente Prudente consideram mais adequadas para a valorização das diferenças na sala de aula, especialmente no caso de alunos com deficiência mental.

Objetivos específicos

1. Estudar e compreender como são conceituados temas como: identidade, diferença, Educação Inclusiva, Práticas Educativas.
2. Conhecer as experiências pedagógicas dos professores que estão atuando com alunos com deficiência mental.
3. Identificar quais os critérios mais frequentes utilizados pelos professores para considerar a valorização das diferenças.
4. Verificar se as práticas pedagógicas dos professores relacionam-se com os pressupostos oficiais da Educação Inclusiva.

O presente documento dissertativo foi distribuído em capítulos para melhor explicitar o caminho percorrido para atingir os objetivos da pesquisa, e está constituído da seguinte forma:

- No capítulo I apresento os pressupostos teóricos que fundamentaram e serviram de alicerce para a pesquisa;
- No capítulo II explicito o delineamento metodológico da pesquisa, composto pelos procedimentos metodológicos para coleta, seleção e análise dos dados, bem como a contextualização do ambiente da pesquisa e de seus sujeitos;
- No capítulo III apresento a seleção dos dados e a análise dos resultados encontrados, retomando-os em relação aos objetivos propostos;
- O capítulo IV relata as considerações finais acerca das questões que nortearam a presente pesquisa e suas implicações teórico/práticas.

CAPÍTULO I

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

1.1. Contexto histórico da inclusão

Ela está lá no horizonte (...). Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais a alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isto: para caminhar.

Eduardo Galeano

1.1.1. Educação básica para todos

A discussão acerca de direitos na sociedade e, em especial, do Direito à Educação, não é recente; ela tem acompanhado os diferentes movimentos de transformações sociais que atravessam a história da humanidade.

Essa discussão tem provocado, em nível internacional, movimentos e ações culminando com metas educacionais como forma de combate à violência, intolerância à discriminação, à desigualdade na distribuição da renda e conseqüente pobreza, que gera altos índices de exclusão.

Jomtien, Tailândia, em 1990, sediou a Conferência Mundial de “Educação para todos”, com a participação de vários organismos internacionais, governamentais e não governamentais. Os participantes estabeleceram nessa Conferência a Declaração Mundial e um Marco de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem - assegurar uma educação básica de qualidade para crianças, jovens e adultos.

A Declaração considera que a exclusão é produto de desigualdades sociais e educativas, e que muitos alunos enfrentam barreiras em sua aprendizagem e participação social. Dados da Conferência apontam que no mundo:

- existem mais de 960 milhões de adultos analfabetos e um número crescente de analfabetos funcionais;
- 33% dos adultos do mundo estão à margem de informações e conhecimentos elementares, necessários para mudar sua vida e de suas famílias;
- mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não completaram a escola primária, ou a terminaram sem atingirem os conhecimentos básicos;
- baixa cobertura de atendimento à 1ª infância (creches e pré-escolas) e à educação média.

No Brasil, através de dados do MEC/INEP (2004) e do censo demográfico do IBGE/2000, constata-se um quadro semelhante:

- o atendimento educacional às crianças com até 3 anos de idade atinge apenas 9,4% dessa população e, na faixa etária de 4 a 6 anos, atinge apenas 61,4%;
- a taxa de escolarização no ensino fundamental regular para crianças de 7 a 14 anos é de 94,3%, sendo São Paulo o estado que atinge o maior índice (97,3%);
- a taxa de distorção entre idade/série no ano de 2002, gira em torno de 36%, sendo essa discrepância maior nas séries finais do ensino Fundamental.
- o percentual de alunos de 4ª série do ensino fundamental por estágio de proficiência da Língua Portuguesa atinge, em 59% dos alunos, nível “*muito crítico ou crítico*”, sendo que apenas 4,83% atingem um patamar “*adequado ou avançado*”.

Pela leitura dos dados, observa-se que a situação escolar no Brasil não é diferente da situação crítica apontada durante a Conferência de Educação para Todos - da forma como está, a escola não tem atingido seus objetivos fundamentais.

O acesso à educação básica foi ampliado porém, em consequência disso, aumentou consideravelmente a diversidade e as diferenças do alunado na escola. O alunado mudou, mas as escolas não têm conseguido oferecer respostas afirmativas que atendam às necessidades dos alunos. Vale destacar que a Educação Básica para Todos não pode ser compreendida apenas como acesso à escola.

Torres (2000) denuncia que o conceito de atendimento às necessidades básicas de aprendizagem tem recebido menor atenção do que o esforço para garantir a vaga. Para ela, as Necessidades Básicas de Aprendizagem (NEBA) constituem-se em conhecimentos teóricos e

práticos, em destrezas, valores e atitudes que, em cada caso e em cada circunstância e momento concreto, são indispensáveis para que as pessoas possam encarar suas dificuldades gerando, necessariamente, uma revisão do currículo adotado pela escola. Torres alerta ainda que necessidades básicas de aprendizagem não podem ser entendidas como necessidades *mínimas* de aprendizagem, como um “*pacote elementar de destrezas úteis para a sobrevivência*”. A autora analisa a diferença entre uma visão restrita e uma visão ampliada de educação básica, sendo que a segunda é marcada pelas seguintes características: realizada dentro e fora do espaço escolar; durante toda a vida; medida não pelo número de anos de estudo, mas pela aprendizagem efetiva; pautada nas NEBA consideradas em sua diversidade seja pelos diversos grupos e culturas, seja pelos meios e modalidades para satisfazê-las; centrada na perspectiva da aprendizagem; envolvendo políticas multissetoriais, como responsabilidade do estado e de toda a sociedade, implicando construção de consensos.

Há de se considerar ainda que a escola reflete a sociedade na qual se insere. Enquanto instituição social responsável pela construção do conhecimento e da cidadania, precisa de apoio e de outros setores da sociedade para atingir a seus objetivos. CARVALHO (2004) alerta que a construção de sistemas educacionais inclusivos está vinculada a outros condicionantes sociais:

As mudanças no pensar, no sentir, e fazer educação para todos não ocorrem num estalar dos dedos, nem dependem da vontade de alguns, apenas. Por mais paradoxal que possa parecer, as transformações que todos almejamos levando nossas escolas a oferecerem respostas educativas de qualidade – ao mesmo tempo comuns e diversificadas, não dependem, apenas, das políticas educacionais. Estas devem estar articuladas com as demais políticas públicas, particularmente com as responsáveis pela distribuição de recursos financeiros, por programas de saúde, nutrição, bem estar familiar, trabalho e emprego, ciência e tecnologia, transportes, desporto e lazer, para mencionar algumas. (p.77)

A Educação para Todos envolve, pois, mais do que ações de melhoramentos, ações de replanejamento e de transformação da educação e da ação de outros setores como saúde, habitação e assistência, entre outros.

1.1.2. “Quem cabe no seu todos” ou: o paradigma da inclusão

Em consonância com o Movimento de Educação para Todos, caminha o movimento de inclusão. O termo inclusão tem sido erroneamente compreendido como a inserção, no ensino regular, de alunos com deficiência ou mesmo como sinônimo de integração. Embora integração e inclusão não sejam sinônimos, é importante, ao discutir a inclusão, fazer referência ao movimento histórico para se chegar aos dias atuais.

Sassaki (1997) refere-se ao movimento de inclusão passando por quatro fases:

- I- EXCLUSÃO:** anterior ao século XX, na qual as pessoas com deficiência eram consideradas indignas de educação escolar, sendo confinadas ao lar ou a instituições como asilos, sanatórios, etc.
- II- SEGREGAÇÃO:** no século XX, em meados da década de 50. Diante dos questionamentos dos pais, começa-se a considerar a necessidade de educação para os deficientes, porém com “atendimento especial”, “material especial”, “professor especial”... Datam dessa época as escolas especiais e, mais tarde, as classes especiais dentro de escolas comuns. Torna-se um movimento revolucionário para a época, na medida em que passa a considerar as pessoas com deficiência dignas de educação, o que até então não ocorria. O Sistema público passa a funcionar com dois subsistemas: A Educação Comum e a Especial.
- III-INTEGRAÇÃO:** Perto da década de 70, inicia-se uma mudança filosófica importante: escolas comuns passam a “aceitar” crianças ou adolescentes com deficiência na classe comum, desde que conseguissem se adaptar à escola comum. A ideia predominante é a da normalização/reabilitação: a criança deveria se adaptar a escola, ser “reabilitada” para atender aos “ideais” sociais. Poucas crianças foram integradas ao ensino comum, e as inseridas, aos poucos retornavam para o ensino especial.
- IV- INCLUSÃO:** A partir da década de 80, começa-se a discutir que a escola é que deveria se “adaptar” para atender de maneira satisfatória a toda a sociedade, aceitando as diferenças e limitações de seus membros.

É importante observar que embora a Inclusão esteja se tornando um paradigma hegemônico nos dias atuais, os pressupostos anteriores ainda fazem parte do ideário de muitos pais e educadores, ainda que a realidade nos mostre que tais pressupostos não possibilitaram o

pleno exercício da cidadania das pessoas com deficiência, bem como as manteve em situação de segregação.

Quando revisitamos os períodos anteriores à inclusão escolar acima descrito, cabe pensar: que práticas foram desenvolvidas nas classes especiais? Por que tais práticas não alcançaram os objetivos almejados?

De acordo com Fierro (1995b), as classes especiais pautavam-se no princípio educacional de que crianças diferentes necessitam de educação diferente, e que não poderiam tirar proveito de uma sala comum com colegas de mesma idade; além disso, os colegas sem deficiência também seriam prejudicados por terem como colegas crianças atrasadas. Em sua análise, pontua que, a rigor, a escola/classe especial, embora pretendesse ser uma via paralela, nunca conseguiu assim se constituir, uma vez que se distanciou muito da escola regular. A escola especial inicialmente apresentava as mesmas metas e objetivos da escola comum, porém com características diferentes: utilização de outros meios e estratégias; suposta homogeneidade dos alunos considerada a partir de seu desenvolvimento intelectual e não de sua idade cronológica; grupos reduzidos (12 a 15 alunos). O distanciamento do currículo escolar regular fez com que ela fosse se transformando em instituição de custódia e assistência, na qual o tempo passou a ser preenchido com atividades manuais pseudoeducativas: o trabalho orientado para a aquisição de habilidades básicas (habilidades cognitivas, interpessoais, de autonomia e competência social). Nesse sentido, pontua ainda o autor, as escolas e classes especiais nunca alcançaram a meta a que se propunham - inserção social - exatamente pela segregação que ela mesma praticava.

O mesmo ocorreu durante o processo de integração, conforme citado anteriormente. Ao selecionar os alunos “aptos ou não aptos” a serem inseridos nas salas comuns do ensino regular, compreendia-se a diferença sempre como uma falta, algo ainda a ser atingido, fazendo com que alunos com deficiência permanecessem anos em uma mesma série, perdendo a oportunidade de conviver com seus pares da mesma idade. Aos poucos, acabavam por retornar a classe especial, mantendo-se assim, a segregação.

A compreensão dos pressupostos da inclusão agrega, pois, discussões acerca das pessoas com deficiência; porém, não se restringe a elas.

A inclusão traz à tona a perspectiva da diferença humana, superando o ideário da igualdade universal. Ela nos convida a refletir sobre como as condições sociais e materiais produzem as diferenças e estabelecem marcações simbólicas que valorizam alguns atributos humanos enquanto depreciam outros. Implica adoção de uma nova ética, pautada no respeito às diferentes manifestações da humanidade, abandonando, conforme aponta Werneck (2003),

o equívoco de hierarquizar as condições humanas, definindo quais delas têm ou não direitos, dos mais simples aos mais complexos.

Nesse contexto, a escola depara-se com o dever de atender as necessidades básicas de aprendizagem de todos os seus alunos. Em especial, atender a um grupo que, até então, mantinha-se segregado e para o qual, no imaginário social, ainda se faz presente a ideia de que é condição sine-qua-non a “escola especial”, o “professor especial”, os “materiais especiais”, etc.

Mantoan (2003), ao diferenciar os movimentos de integração e inclusão, afirma que a inclusão questiona tanto as políticas quanto a organização da Educação Especial, pois os alunos que migram para as escolas especiais raramente retornam para o ensino regular, conforme idealizava a integração. A autora reafirma ainda que todos os alunos, sem exceção, devem frequentar a classe comum. As escolas deverão atender as exigências atuais de cooperação, diálogo, solidariedade, criatividade, espírito crítico, habilidades mínimas para o exercício da cidadania, que só ocorrem em ambientes plurais, nos quais as diferenças possam comparecer e aparecer, sem segregação ou discriminação.

Com o movimento de inclusão escolar, os direitos da pessoa humana foram retomados e alicerçados no princípio de igual valor de todas as pessoas e não por mera caridade ou filantropia.

A Legislação Brasileira traz avanços importantes a esse respeito, principalmente ao considerarmos os preconizados na Constituição Federal de 1988, que estabelece a TODOS (sem adjetivos) o Direito à Educação; aponta como obrigatório o ensino fundamental, bem como substitui o termo “Educação Especial” por “Atendimento Educacional Especializado”, complementar à escola e não como substitutivo.

Tais avanços legais pautam-se na perspectiva de uma escola inclusiva, que possibilite a vivência de manifestações de diversas ordens, conforme nos aponta Figueiredo (2002):

A escola, terreno fértil de aprendizagens diversas, constitui o espaço privilegiado para as manifestações de ordem afetiva, social e cognitiva dos sujeitos em enfrentamento do outro e da cultura. Por meio do enfrentamento do outro, são aprendidas as regras básicas de convivência da sociedade, indispensáveis à sobrevivência social. Também nesta condição de enfrentamento, pela via de variadas formas de mediação, ocorre a aquisição de instrumentos culturais legados de gerações anteriores. Se a escola permite o desenvolvimento de atitudes e o acesso aos conhecimentos que torna as pessoas mais aptas a interagir no espaço da sociedade, ela se faz, então, ferramenta indispensável para todas as crianças e não somente para aquelas tidas como normais. (p.70)

Tal consideração nos permite perceber o desafio lançado pela inclusão, em especial, na escola: atender a todos implica mudança de paradigma educacional, em primeiro lugar, e que passe a considerar o direito de todos a ocupar este espaço; ainda, que permita uma compreensão das diferenças como uma construção social, com determinantes políticos, sociais e econômicos.

1.2. Diversidade, diferença e escola

1.2.1. *Diversidade, diferença e identidade: quem sou eu? Quem é o outro?*

A perspectiva da inclusão está intimamente relacionada com a teoria educacional crítica, que tem no multiculturalismo⁷ e na diferença um de seus apoios. Ela nos remete a pensar nas identidades construídas no espaço educacional: quem sou eu? Quem é o outro?

Para melhor compreendermos a perspectiva da inclusão é importante resgatar os conceitos de identidade, diferença e diversidade e suas implicações.

De acordo com Silva (2000), a perspectiva do multiculturalismo presente também na pedagogia oficial, aborda os conceitos de diferença e diversidade de maneira superficial, considerando-as como fatos naturais. A partir disso recomenda-se uma postura “benevolente” de respeito e tolerância. Esse entendimento dos conceitos de diferença e diversidade pouco contribui para uma análise mais aprofundada, que permita compreender os mecanismos sociais e as relações de poder que produzem diferenças e que prendem o outro em identidades culturais distorcidas.

O conceito de diferença está diretamente relacionado à construção da identidade. Em um primeiro olhar, poderíamos considerar a diferença como um produto derivado da identidade, como algo dado: *eu sou* mulher, *eu sou* negra, etc., e também a diferença como algo independente, autorreferenciado: *ele é* italiano, *ela é* branca, etc. Entretanto, ele reflete a postura de tomar aquilo que somos como parâmetro/norma para classificar ou dizer aquilo que **o outro é**. Nesta condição, a identidade (quem é) e a diferença (quem não é) não são dadas

⁷ Canen e Oliveira (2002) esclarecem que o termo multiculturalismo comporta diferentes sentidos e abordagens, porém, em sua vertente mais crítica, trata-se de um corpo teórico e político que considera a valorização da diversidade cultural para além de termos folclóricos ou exóticos, questionando a própria construção das diferenças: os estereótipos e preconceitos contra aqueles percebidos como “diferentes” no interior de sociedades desiguais e excludentes.

apenas ao acaso, por uma condição natural, mas definidas por questões sociais. Passam a manter uma estreita conexão com relações de poder, pois definir a identidade e marcar a diferença traduz o desejo de diferentes grupos sociais, além de trazer embutida a disputa por outros recursos simbólicos e materiais da sociedade (Silva, 2000).

O autor aponta ainda que determinados grupos sociais podem definir quem pode e quem não pode ter acesso aos bens sociais, podem incluir ou excluir (estes pertencem, aqueles não); podem demarcar fronteiras (nós e eles); podem classificar (estes são bons, aqueles são maus; estes desenvolvidos aqueles primitivos); podem normalizar (nós somos normais, eles são anormais).

Utilizando um exemplo atual para compreender essa relação, cabe perguntar: quem define a forma de acesso arquitetônico aos locais públicos: se vão ser construídas escadas ou rampas? Quem pode frequentar a escola comum? Que identidades são aceitas? Que identidades são usadas como parâmetro para estabelecer quais diferenças são “aceitáveis” e quais devem ser excluídas? Nesse exemplo, nos reportamos ainda à situação das crianças com dificuldades em aprender a ler e a escrever para as quais a origem do problema é em grande parte buscada em sua suposta “identidade”: são pobres, a família não é “estruturada”, têm algum problema cognitivo, têm problema de linguagem, etc. Suas diferenças são estabelecidas por um parâmetro de “normalidade” (cognitiva, familiar, de linguagem) que se aproximam de que grupos sociais?

Larrosa (2006), ao analisar o apólogo “Agamenon e seu porqueiro” extraído de um dos livros de Juan de Mairena - pseudônimo de Antonio Machado, poeta espanhol deste século, discute o uso do poder na definição do que é “a verdade”:

Agamenon, o que tem a força, está disposto a reconhecer que a força da verdade deriva da própria verdade, do próprio caráter verdadeiro da verdade. Mas o porqueiro, que não é ninguém porque não tem força, nem nome, nem porcos, nem sequer verdade, não se deixa enganar. Ele não se deixa convencer de que a verdade seja a verdade, independentemente de quem a diga, de que a realidade seja a realidade independentemente de quem a defina, e de que os porcos sejam os porcos independentemente de quem sejam seus proprietários. Ele sabe que a verdade, como os porcos, nunca será sua, porque ele não é ninguém. Ele sabe que sempre vai ser vencido na luta pela verdade e na luta pelos porcos. [...] mas conserva, ao menos, a secreta dignidade de não se deixar se convencer pelo poder da verdade. (p. 151)

A “verdade” que estabelece as identidades e as diferenças - “quem é” ou “quem não é”, “quem pode” ou “quem não pode” – está assim, intimamente ligada às relações de poder engendradas nas relações sociais. Mais que isto: mantém forte ligação com grupos sociais

hegemônicos, principalmente na época da globalização informativa e comunicativa em que vivemos. (LARROSA, 2006)

A construção da identidade assim, não é algo natural, dada ao acaso. Conforme aponta Woodward (2000), a identidade é relacional, a marcação da diferença fabrica as identidades, o que ocorre por meio de sistemas simbólicos de representação e de formas de exclusão social:

A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeitos. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos. Podemos inclusive sugerir que esses sistemas simbólicos tornam possível aquilo que somos e aquilo no qual podemos nos tornar. A representação compreendida como um processo cultural estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis repostas às questões: quem eu sou? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser? (p. 17).

Para a autora, a cultura molda a identidade na medida em que os sistemas simbólicos fornecem novas formas de se dar sentido à experiência das divisões, desigualdades sociais, exclusões e estigmas. Quando grupos são simbolicamente marcados como inimigos ou como tabus, essa marcação trará efeitos reais para estes grupos, eles serão socialmente excluídos e também terão desvantagens materiais.

A identidade não é, pois, um fato da vida, uma consequência biológica “dada”, inata a todo ser humano, pronta, acabada, nem tampouco ela é uma construção individual que cada um efetiva *per si*. É uma construção cultural, instável, inacabada.

Assim, a forma como conceituamos e compreendemos identidade e diferença traz implicações pedagógicas que podem reforçar a ideia de uma identidade superior, hegemônica, generosa, benevolente e identidades marginais, subalternas, “respeitadas”, consideradas ambas, como imutáveis. Como relata Pardo (apud SILVA, 2000),

Respeitar a diferença não pode significar “deixar que o outro seja como eu sou ou deixar que o outro seja diferente de mim tal como eu sou diferente (do outro)”, mas deixar que o outro seja como eu não sou, deixar que ele seja esse outro que não pode ser eu, que eu não posso ser, que não pode ser um (outro) eu; significa deixar que o outro seja diferente, deixar ser uma diferença que não seja, em absoluto, diferença entre duas identidades, mas diferença da identidade, deixar ser uma outridade que não é outra “relativamente a mim” ou “relativamente ao mesmo” mas que é absolutamente diferente, sem relação alguma com a identidade ou com a mesmidade. (p.101)

Os documentos oficiais e currículos escolares apontam ainda para a perspectiva da diversidade, na qual também há uma tendência a naturalizar a identidade e as diferenças. Em primeiro lugar há de se considerar que diversidade não é sinônimo de diferença. O conceito de diversidade refere-se a um conjunto finito, uma vez que se restringe ao existente, não contempla todas as diferenças humanas que são múltiplas e não diversas. A diversidade não contempla ainda o que é/o que não é considerado diferença e as relações de poder que permeiam tais classificações (Silva, 2000).

Ao nos referirmos à diversidade biológica, por exemplo, podemos apenas nos reportar a um produto da natureza, reafirmar o que é igual, semelhante. Mas a forma como as diferenças biológicas são interpretadas, que efeitos tais interpretações trazem para a vida das pessoas, são produções sociais, que podem ser observadas de diferentes formas, mas não podem ser reduzidas à uma identidade e não se restringem à diversidade. Considerar a diferença significa aproximar a diferença do múltiplo e não do diverso (Silva, 2000). Significa extrapolar a diversidade pensando ainda nas diferentes maneiras de ser, de sentir, de agir, que são incontáveis, e que precisam ser problematizadas, questionadas, não hierarquizadas.

Conforme aponta Lima (2003) a característica plural da identidade nos proporciona o questionamento e a flexibilização dos critérios de quem - pertence e quem não-pertence; levamos a partir da multiplicidade de possibilidades, a desconstruir um sistema de significação escolar normativo que exclui, na medida em que produz identidades e diferenças.

Assim, cabe refletir: que identidades-identidade estamos formando em nossas escolas? Como as diferenças estão sendo vistas, marcadas, tratadas? Como algo exótico a ser assistido de longe, como a um filme? Como algo a ser tolerado? Como algo a ser execrado?

Tais questões nos remetem a pensar como a escola em seus planos, em seu currículo, em seu fazer cotidiano, vem tratando tais questões, tanto do ponto de vista do aluno que se quer formar, quanto do ponto de vista do professor que lá está e como está.

1.2.2. A diferença na escola

Como se traduz no currículo escolar o trabalho com as diferenças? Que implicações pedagógicas elas podem ter? Como a diferença é compreendida na escola e como é uma escola que se pauta na diferença?

Os conceitos de identidade, diferença e diversidade estão altamente correlacionados e, dependendo da maneira como os compreendemos e como lidamos com eles no cotidiano escolar, nossa ação e seus efeitos serão também diferentes.

Conforme aponta Silva (2000), a questão do outro, do diferente é sempre um problema, uma vez que põe em xeque nossa própria identidade; é, ao mesmo tempo, um problema social – na medida em que o contato com o diferente, com o estranho é inevitável mas também um problema pedagógico e curricular. Na interação com as diferenças, quanto mais reprimidas e ignoradas elas forem, mais conflitos e confrontos surgirão a sua volta. Tal atitude afeta não apenas a formação identitária dos alunos como também a dos professores.

Lima (2003), ao analisar a inclusão escolar e a construção da identidade do professor, aponta que nossa formação pessoal e profissional (presentes em cursos de graduação e atividades de formação continuada) apoia-se ainda em perspectivas segregacionistas, controladoras, normativas, prescrevendo certas práticas sociais de exclusão, constituindo-se em referências paradigmáticas e pilares identitários desatualizados e ineficientes diante da intensidade de transformações necessárias.

Para a autora, os alunos da atualidade, seus universos vitais, bem como a função da escola não podem estar atrelados a padrões universais e abstratos. A inclusão escolar inaugura uma descontinuidade histórica e epistemológica, afetando também, em sua essência, as identidades profissionais constituídas nestas perspectivas:

Não é à toa que, em geral, os professores estão inseguros, temerosos e impotentes. As referências e repertórios profissionais de outrora não os orientam frente aos alunos, ao conhecimento/aprendizagem e as novas demandas que emergem e/ou se impõem à escola, derivadas da visão inclusiva, sensível ao mundo atual. Diversas facetas identitárias integrantes do papel de professor, como, por exemplo, o tipo de reconhecimento, o prestígio e a autoridade, são abaladas pela perspectiva de um novo papel de professor, proposto pela inclusão. [...] Os desafios e os conflitos cotidianos geram uma necessidade urgente de criação de respostas novas e alternativas de lugares, saídas, encaminhamentos, enfim, de novas possibilidades, saberes, sentidos, subjetividades e identidades. (LIMA, 2003, p. 32).

Ao defrontar-se com o diferente, com o inusitado, o professor encontra-se diante de um dilema: percebe que dentre os conhecimentos e saberes construídos ou transmitidos pela tradição pedagógica, poucos o auxiliam ao lidar com as diferenças.

A “identidade de professor”, presente no imaginário social, como alguém que tudo sabe, tudo conhece, que para tudo tem resposta, confronta-se com a realidade. A necessidade que

emerge do contexto o provoca a construir novos saberes, obrigando-o a ressignificar seu papel e reconstruir sua identidade profissional.

Assim, a forma como a escola lida com tais diferenças traz consequências para a construção das identidades tanto do aluno quanto do próprio professor.

O mero reconhecimento da existência das diferenças não basta para uma educação plural. As estratégias utilizadas para sua compreensão propiciam efeitos diferenciados: podem fazer com que as diferenças permaneçam como subalternas, como exóticas ou que sejam compreendidas como uma produção social.

Silva (2000) analisa ainda algumas estratégias possíveis de se tratar as diferenças na escola e suas consequências:

1. **Estratégia pedagógica liberal** - consiste no estímulo e cultivo de sentimentos de respeito e tolerância à diversidade cultural e as diferenças. Nesta abordagem não são questionadas as relações de poder e os processos de diferenciação, que geram a identidade hegemônica (benevolente) e a identidade subalterna (porém “respeitada”).
2. **Estratégia pedagógica terapêutica** – é também uma outra estratégia liberal que aceita a diferença como natural e boa, atribuindo a rejeição a diferença a distúrbios psicológicos, ou seja, as atitudes inadequadas (sentimentos de discriminação, preconceitos, estereótipos) são tratadas psicologicamente. Nessa abordagem cabem à pedagogia e ao currículo proporcionar dinâmicas de grupo, dramatizações, etc. Assim como na primeira estratégia, ela pouco contribui para a compreensão da produção das diferenças, uma vez que são tratadas como questões de ordem individual, psicológica, desconsiderando suas prerrogativas sociais.
3. **Estratégia pedagógica intermediária** – é a mais comumente adotada nas escolas; consiste em apresentar aos estudantes uma visão das diferentes culturas superficial e distante (tanto no tempo quanto no espaço - para não correr riscos de confronto e dissonância). O outro acaba sendo identificado como o exótico. Essa estratégia reforça as diferenças culturais, através de categorias do exotismo e da curiosidade, desprezando as relações de poder envolvidas.
4. **Estratégia pedagógica pautada na teoria cultural** – nesta abordagem, a identidade e a diferença são tratadas como questão de política. Não são naturais, mas **produzidas** pelo meio social. O planejamento de um currículo e de uma pedagogia da diferença

seria guiado pelas perguntas: como a identidade e a diferença são produzidas? Quais os mecanismos e as instituições que estão ativamente envolvidos na criação da identidade e da sua fixação? Nesta abordagem, ao invés de tolerar, respeitar e admitir a diferença, busca-se explicar como ela é ativamente produzida e questioná-las: uma pedagogia da diferença.

A escola da diferença, ao questionar a forma como as diferenças são construídas, que implicações elas trazem para a vida das pessoas, permite uma outra forma de lidar com o outro, não o estigmatizando, não o rotulando em inúmeras categorias: aluno com deficiência, aluno com necessidades educacionais especiais, aluno com dificuldade, aluno rebelde, aluno carente, aluno quieto, aluno hiperativo, aluno sem limites, aluno disgráfico, disléxico, entre outras tantas classificações a que se submetem as crianças...

Para que servem esses rótulos tantos, se não para marcar, estigmatizar, separar?

A escola inclusiva ao invés de rotular, busca compreender que diferenças são essas que nos causam estranheza, o porquê de nos causarem estranhezas, que aspectos sociais e políticos estão envolvidos em nossas estranhezas.

No âmbito educacional, durante muitos anos, a escola serviu-se ainda de supostos aportes científicos para legitimar o tratamento segregado às diferenças, sem tampouco questioná-los. Dentre tais aportes citamos o exemplo dos diagnósticos médicos e paramédicos.

Os diagnósticos médicos e de outros profissionais da saúde (psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, etc.) são instrumentos ainda utilizados para classificar e separar, na escola, alunos considerados diferentes. No caso da deficiência mental, por exemplo, o diagnóstico sempre validou e legitimou a exclusão e o encaminhamento para classes especiais. Mesmo para aqueles que permanecem na sala regular, o diagnóstico passa a cumprir um “papel regularizador”: a diferença, compreendida como não-aprendizagem, é explicada no aluno ao mesmo tempo em que isenta da responsabilidade os demais envolvidos no processo.

Nesse contexto, a ação e a identidade profissional do professor permanecem as mesmas, uma vez que sua atuação perante os alunos permanece imutável, sem respostas eficientes para os dilemas contemporâneos.

Nesta mesma direção, Carvalho (2004), ao discutir o processo de inclusão escolar, cita a pesquisa realizada por Colares e Moysés na qual evidenciam a forte correlação estabelecida entre o fracasso do aluno e a existência de uma possível “doença” (impedindo-os de pensar e de aprender) no imaginário de educadores e de profissionais da área médica. Ao defrontar-se

com grandes diferenças de aprendizagem, o questionamento maior recai sobre o aluno, sua capacidade, sua família, seu contexto, e muito pouco sobre as propostas e intervenções pedagógicas a que foi exposto.

Patto (1990), em sua pesquisa sobre o fracasso escolar, alerta ainda para a “naturalização” do fracasso da escola elementar, administrado por um discurso científico:

Como vimos, uma arraigada visão das famílias pobres como portadoras de todos os defeitos morais e psíquicos orienta a ação das educadoras, oferece uma justificativa para a ineficácia de sua ação pedagógica que as dispensa de reflexão e fundamenta a deficiência, a arbitrariedade e a violência que caracterizam suas práticas e decisões relativas à clientela. Esta visão preconceituosa, de profundas raízes sociais, encontra apoio nos resultados de pesquisas que fundamentam as afirmações de uma ciência que, tendo como alibi uma pretensa objetividade e neutralidade, eleva uma visão ideológica de mundo à categoria de saber. Este fato facilita sobremaneira a transformação do usuário no grande “bode expiatório” do sistema porque embaça a percepção de natureza política do fracasso escolar ao transformá-lo numa questão de incapacidade pessoal ou grupal anterior à escola. (p. 414)

No contexto de uma escola inclusiva é imprescindível uma reversão deste quadro. O diagnóstico de deficiência mental (ou de qualquer outro tipo de problema) pode até auxiliar a identificar os alunos que necessitam de recursos e apoios especializados complementares; contudo, continuará pouco contribuindo para que ocorra a aprendizagem, uma vez que não é este o seu papel. Os diagnósticos dos profissionais da saúde (médicos e paramédicos) não têm por finalidade indicar que ações pedagógicas são necessárias ou que tipo de habilidades educacionais serão desenvolvidas por parte do professor para auxiliar o aluno a estabelecer uma outra maneira de lidar e se apropriar do saber.

Patto (1990) também aponta a necessidade de rever as explicações do fracasso escolar baseadas na teoria do déficit e da diferença cultural a partir do conhecimento dos mecanismos escolares produtores de dificuldades de aprendizagem:

A inadequação da escola decorre muito mais de sua má qualidade, da suposição de que alunos pobres não têm habilidades que na realidade possuem, da expectativa de que a clientela não aprenda ou que o faça em condições em vários sentidos adversas à aprendizagem, tudo isso a partir de uma desvalorização social dos usuários mais empobrecidos da escola pública elementar. (p.407)

Por outro lado, a questão da inclusão das pessoas com deficiência mental ou qualquer outro tipo de patologia não negligencia as diferenças nem as características peculiares e, no

caso das pessoas com deficiência mental, de funcionamento intelectual. Não se pretende acreditar numa visão ingênua de que ao frequentar e participar de um processo de escolarização comum, como qualquer outra criança, que seus déficits desaparecerão e não haverá diferenças.

Pelo contrário. A inclusão busca mostrar as diferenças, não como algo ruim, que precise ser escondido, mascarado; tampouco como algo “natural”, inferior, que precise apenas ser “respeitado”.

As diferenças existem por que temos parâmetros para identificar o que chamamos de igual/não igual. A maneira como as compreendemos, as relações sociais que se estabelecem (ou não se estabelecem) a partir delas, que possibilidades de acesso aos bens culturais são justificadas pela presença/ausência dessas diferenças.

Há de se destacar ainda que até o presente momento, tanto a sociedade quanto as instituições que trabalham com pessoas com deficiência pouco valorizaram suas capacidades, centrando a atenção e as ações em suas incapacidades. A imagem social atribuída à diferença dessas pessoas é sempre a imagem da falta e da impossibilidade, daquilo que não possuem ou que não chegarão a possuir. Tal imagem desencadeia ações assistencialistas, filantrópicas, pouco educativas e nada emancipatórias.

O quê e quanto cada aluno poderá aprender depende de como cada criança reagirá às propostas de aprendizagem que valorizem as suas diferenças, de como tais diferenças são compreendidas e trabalhadas.

Zabala (2002) aponta ainda para o uso e a interpretação da expressão “fracasso escolar”. Tal expressão vem sendo considerada como o não - alcance de finalidades educativas predeterminadas em um dos diferentes níveis de escolarização no caminho para a universidade, ao invés de ser interpretada como a incapacidade de melhorar a formação do aluno conforme suas capacidades. O autor alerta ainda que essa acepção é perversa, pois considera que “só não fracassam as pessoas que chegam a ser universitárias, além da absurda conclusão de que todo aquele que não é universitário é um fracassado escolar”. (p.19)

Conforme aponta Moraes (1997), hoje o foco da escola mudou. Antes, ela se destinava a uma população amorfa, num tratamento igual para todos. Hoje se depara com um usuário específico, que aprende, representa e utiliza o conhecimento de forma diferente e que necessita ser valorizado. Compreende que nem todos têm os mesmos interesses, as mesmas habilidades, nem aprendem da mesma maneira; que é impossível aprender tudo, e que, portanto, é preciso fazer escolhas e, para fazê-las, é preciso estar consciente e bem informado.

Para que possam aprender a fazer escolhas, os alunos precisam compreender as múltiplas determinações que nos fazem diferentes, por qual motivo nos identificamos mais com uns do que com outros. Não é uma questão natural mas, sobretudo, política. Exige um projeto político-pedagógico que considere uma organização e estruturação da escola para atender as diferenças, possibilitando a cada aluno o máximo desempenho que conseguir obter.

1.2.3. A proposta de educação inclusiva nos documentos oficiais

Para que melhor possamos compreender os processos desencadeados por uma perspectiva inclusiva de educação é importante resgatar os documentos oficiais que tratam do referido assunto, e que são referências para professores, para a escola e para as instâncias acadêmicas de formação profissional. Tais documentos constituem os saberes da formação profissional, conforme aponta Tardif (2007), e conduzem a sistemas mais ou menos coerentes para a orientação da atividade educativa.

A construção de uma escola que problematize as diferenças e que garanta a todos o máximo de aprendizagem possível implica mudança pedagógica que não se encerra com as orientações específicas para os casos de deficiência, nem tampouco com atendimentos clínicos.

As propostas escolares pautadas nas mesmas atividades realizadas por todos ao mesmo tempo, com a cobrança do mesmo desempenho por todos os alunos, ignora as diferenças e não oportunizam a cada aluno enfrentar e resolver situações novas de acordo com suas possibilidades, utilizar os conhecimentos de que dispõe para aprender mais e relacionar a outros conhecimentos para construir atitudes necessárias à aprendizagem.

Perrenoud (2000b) aponta que a preocupação em diferenciar o ensino faz parte de uma exigência de igualdade que ocorre através da indiferença às diferenças. Para ele, a mudança progressiva de paradigma está relacionada aos processos de diferenciação e de práticas favoráveis à transferência de conhecimentos, sendo que a “diferenciação está relacionada à didática e ao questionamento sobre o sentido do trabalho escolar, à relação com os saberes e com sua utilização”. (PERRENOUD, 2000a, p.53)

Mas, como os documentos oficiais, referências importantes para a escola, têm compreendido tais princípios e postulados? O que se espera da escola comum e da nova compreensão de Educação Especial?

Nos últimos anos, encontramos várias publicações oficiais do Ministério da Educação e de outros órgãos que buscam subsidiar, orientar e direcionar tal discussão. Em vários documentos encontramos princípios e orientações didáticas que norteariam uma prática pedagógica indicada para valorizar as diferenças.

Cabe dizer que em tais documentos, não encontramos uma discussão aprofundada sobre os conceitos de identidade, diferença e diversidade que problematizem a questão da forma como as diferenças são compreendidas e seus efeitos. As citações encontradas, conforme poderá ser observado, referem-se à diversidade, entendida como diferentes necessidades e características pessoais, ou mesmo à deficiência. Não encontramos, pois, uma discussão acerca da construção social da diferença e das consequências políticas desta construção.

De acordo com Canen e Oliveira (2002), a educação multicultural é caracterizada tanto pela necessidade de promover a equidade educacional, valorizando as culturas dos alunos e colaborando para a superação do fracasso escolar, bem como pela quebra de preconceitos contra aqueles percebidos como “diferentes”, buscando formar gerações que respeitem e apreciem a pluralidade cultural.

Se por um lado não encontramos a discussão das diferenças como construção social, por outro lado há de se destacar o tratamento dado pelos documentos acerca da relação entre escola comum e educação especial, até então apartada. A concepção de uma escola voltada a todos, que acolhe o diferente e propõe ações complementares para esses casos, permeia grande parte dos documentos, com destaque para as necessidades educacionais especiais desencadeadas pelas deficiências.

Dentre os documentos que tratam da Política de Educação Especial e do Ensino Fundamental regular destacamos e comentamos neste capítulo:

- Declaração de Salamanca (ONU, 1994).
- Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (MEC/CNE, 2001).
- O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular (Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004).
- Educação Inclusiva: documento subsidiário à política de inclusão (MEC, 2007).

No que se refere às orientações didáticas, destacamos e também analisamos algumas que consideramos mais significativas:

- Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC, 1997).
- Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares (MEC, 1999).

- Coleção Saberes e Práticas da Inclusão (MEC,).
- Educação Inclusiva: o atendimento educacional especializado para a deficiência mental (MEC, 2005).

Apresentamos agora alguns elementos importantes selecionados dos documentos oficiais citados acima, dividindo-os em dois subitens: a perspectiva da escola comum frente às diferenças e a perspectiva da Educação Especial, compreendida como atendimento educacional especializado.

a) A escola comum e as diferenças nos documentos oficiais

Na perspectiva da escola comum, analisamos vários documentos legais, internacionais e nacionais, que fundamentam para a inclusão escolar.

Dentre eles destacamos a Declaração de Salamanca, da qual o Brasil é signatário e que é considerado um marco mundial do movimento de Inclusão. Além de demandar aos Estados que assegurem a educação das pessoas com deficiência dentro dos sistemas educacionais regulares, indica a necessidade de apoio complementar à escola para pessoas com deficiência, apresentando princípios gerais acerca do ensino, currículo e pedagogia:

- 2. Acreditamos e Proclamamos que:
 - [...] sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades;
 - [...] aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades; [...]
- 26. O currículo deveria ser adaptado às necessidades das crianças, e não vice-versa. Escolas deveriam, portanto, prover oportunidades curriculares que sejam apropriadas à criança com habilidades e interesses diferentes.
- 27. Crianças com necessidades especiais deveriam receber apoio instrucional adicional no contexto do currículo regular, e não de um currículo diferente. O princípio regulador deveria ser o de providenciar a mesma educação a todas as crianças, e também prover assistência adicional e apoio às crianças que assim o requeiram. (BRASIL, 1994)

Podemos observar no trecho acima, o reconhecimento das diferenças e encontramos um rompimento com a ideia de educação especial segregada, realizada à parte do sistema regular,

principalmente, ao proclamar o acesso das crianças com necessidades educacionais especiais no ensino regular e a assistência adicional e apoio para as crianças que assim o requeiram.

O atendimento às diferentes necessidades bem como a consideração da diversidade humana são princípios importantes que apontam para um enfoque educacional que instiga a busca de respostas para situações inusitadas.

Em consonância com as ideias e princípios estabelecidos pela Declaração de Salamanca, encontramos o documento “Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica” que explicita, de maneira mais detalhada, o parecer nº. 2, de 11 de setembro de 2001, do Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica.

Nele o conceito de Educação Especial é considerado como modalidade transversal, complementar, mudando radicalmente a compreensão de ensino substitutivo e paralelo como até então ocorria. Educação Especial passa a ser entendida como uma modalidade transversal, atendimento educacional especializado complementar e não substitutivo ao ensino fundamental regular, conforme preconizado na Constituição Federal, artigo 208, inciso III. No que se refere à escola comum, as Diretrizes Nacionais reafirmam que o currículo das escolas comuns é o mesmo, para alunos com ou sem deficiência:

O currículo a ser desenvolvido é o das diretrizes curriculares nacionais para as diferentes etapas e modalidades da Educação Básica: educação infantil, educação fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos e educação profissional.

A escolarização formal, principalmente na educação infantil e/ou nos anos iniciais do ensino fundamental, transforma o currículo escolar em um processo constante de revisão e adequação. Os métodos e técnicas, recursos educativos e organizações específicas da prática pedagógica, por sua vez tornam-se elementos que permeiam os conteúdos. (BRASIL, 2005, p. 57)

Essa mudança reconhece a necessidade de uma escola que se adapte a todos, valorizando a diferença nela presente. Reafirma, mais uma vez, a necessidade da escola se rever para oferecer um ensino de qualidade para todos.

No campo legal observamos fundamentos e legislação que transformam a ideia de Educação Especial. Na prática, os questionamentos, conflitos e reações contrárias foram, e por vezes, ainda são grandes.

Muitas são as dúvidas com relação a essa mudança, questionadas inclusive do ponto de vista jurídico e legal: patamares mínimos de avaliação para promoção, mérito da progressão continuada e ciclos de formação, inclusão de alunos com graves comprometimentos, relação idade/ série, etc.

Tais questionamentos desencadearam no Ministério Público Federal a iniciativa de estudos contínuos sobre a temática, envolvendo vários profissionais tanto da área jurídica quanto da área pedagógica, culminando com a elaboração de uma cartilha explicativa. A cartilha, denominada *O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular*, discute numa linguagem simples e acessível as principais dúvidas apresentadas, se constituindo em um referencial importante.

Há de se destacar que quando de sua publicação, ela causou grande descontentamento e desconforto, principalmente por parte das instituições filantrópicas especializadas, uma vez que esclarece a necessidade de mudança também nesta área, sugerindo que as instituições especializadas, que mantêm escolas especiais de ensino fundamental, devem providenciar a matrícula destes alunos em escolas comuns e oferecer outros tipos de atendimento, entre eles o atendimento educacional especializado.

Uma instituição especializada ou escola especial são assim reconhecidas justamente pelo tipo de atendimento que oferecem, ou seja, atendimento educacional especializado. Sendo assim, suas escolas não podem substituir, mas complementar as escolas comuns em todos os seus níveis de ensino. Conforme a LDBEN, em seu artigo 60, as instituições especializadas são aquelas com atuação exclusiva em educação especial, “para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público”. (BRASIL, p.14)

As instituições filantrópicas especializadas surgiram no Brasil principalmente na década de 50, para atender a necessidade dos pais de crianças com deficiência para as quais, até então, não havia educação escolar. Para a época, representaram um avanço significativo, principalmente por considerarem o direito das pessoas com deficiência à educação. Porém, por mais que tivessem os mesmos objetivos da escola comum, nem sempre conseguiram atingir sua meta, além de que, por mais bem equipadas e “especializadas” que sejam, ainda são segregadoras.

Fierro (1995b, p.242), ao analisar a escola especial perante o déficit intelectual, aponta que as escolas especiais distanciaram-se muito do currículo escolar regular, passando a atender cada vez menos os objetivos a que se propunham; embora tivessem demonstrado a educabilidade de toda criança com atraso, não alcançaram a meta proposta (“criar adultos responsáveis e competentes capazes de se desenvolverem na vida e na sociedade”), exatamente devido à segregação que elas mesmas praticam, corroborando, assim, com o conservadorismo da escola.

No documento “Educação Inclusiva - documento subsidiário à política de inclusão”, encontramos a reafirmação dos conceitos presentes nos documentos supracitados, com um complemento importante: a orientação para a criação, em cada município, de redes de apoio à educação inclusiva, interssetorial e interdisciplinar.

Encontramos ainda neste documento, um resgate do compromisso assumido pelo Estado na implantação do SUS (Sistema Único de Saúde) com uma concepção ampliada de saúde a qual não se restringe à ausência de doença, mas a todas as ações que “se destinam a garantir bem-estar físico, mental e social” (p.43). Salienta, ainda, a necessidade de se pensar em políticas públicas de inclusão social que considerem os avanços obtidos até o momento, mas que não se restrinjam a eles.

Essa é uma perspectiva importante, principalmente ao compreender que a escola sozinha tem uma ação limitada. Agregada a sua ação, tornam-se essenciais outras ações que permitam o acesso da criança a diferentes bens sociais: educação, saúde, moradia, alimentação, lazer, trabalho, etc.

Além dos documentos que estabelecem orientações legais e princípios norteadores para a ação dos sistemas, encontramos ainda alguns documentos que tratam de orientações metodológicas para a inclusão na sala de aula. Dentre eles, destacamos os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Editados em 1997, ainda que com toda a crítica que se fez a um lançamento de “parâmetros” em um país de proporções continentais como é o Brasil, seu objetivo não foi o de se impor como uma diretriz obrigatória, mas o de se configurar como uma referência nacional para a organização de outras propostas curriculares estaduais, municipais ou mesmo na escola.

Nos diferentes livros, organizados por níveis de ensino (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e por áreas de conhecimento, são contempladas orientações didáticas gerais e específicas no trato com cada tema e área de conhecimento.

No volume introdutório do material destinado ao ensino fundamental, encontramos referências que evidenciam que atitudes e estratégias metodológicas, propostas para que os princípios inclusivos possam ser efetivados, dentre os quais destacamos a adoção dos temas transversais. Tal adoção é justificada como sendo uma estratégia para um tratamento integrado das áreas e pelo compromisso das relações interpessoais e sociais escolares com as temáticas, no intuito de propiciar aos alunos a coerência entre valores experimentados na escola e um contato intelectual com os mesmos. Uma das temáticas propostas refere-se à pluralidade cultural. Tanto nesta temática quanto à referência à diversidade, o documento

preconiza o respeito às diferenças como fator de enriquecimento, porém sem outras problematizações.

Ele também organiza e aborda os conteúdos em três grandes categorias: conceituais, procedimentais e atitudinais, buscando, com essa organização um ensino mais significativo, na medida em que explicita “qual é o objetivo do trabalho, tanto para o aluno quanto para o professor - é importante ter consciência do que se está ensinando e do que se está aprendendo”. (BRASIL, 2001, p.78).

Além dessas referências, também comparecem orientações didáticas a diferentes itens, os quais destacamos a seguir:

- Avaliação – aponta para a necessidade de utilização de diferentes códigos - verbal, oral, escrito, gráfico, numérico, pictórico - e os meios de realizá-la: observação sistemática, análise das produções dos alunos, atividades específicas para avaliação;
- Autonomia: além da definição do que se compreende por autonomia, o texto elenca os instrumentos necessários para a sua construção: planejar a realização de uma tarefa, identificar formas de resolver um problema, formular boas perguntas e boas respostas, levantar hipóteses e buscar meios de verificá-las, validar raciocínios, resolver conflitos, cuidar da própria saúde e da saúde de outros, colocar-se no lugar de outro para melhor refletir sobre uma determinada situação, considerar as regras estabelecidas, valorizar tanto o trabalho individual quanto o coletivo – colaborativo.
- Diversidade: neste item, há menção de adaptações curriculares necessárias para adequar objetivo, conteúdo e avaliação, bem como a necessidade de estar atento para considerar as especificidades do indivíduo, analisar suas possibilidades de aprendizagem e avaliar a eficácia das medidas adotadas. Embora seja uma tendência polêmica dentre as propostas de educação inclusiva, a ideia de adaptação curricular é apenas citada e não comparecem outros indicativos desta natureza nos demais fascículos que tratam da metodologia para cada área de conhecimento.
- Interação e cooperação: ao falar sobre esta questão, preconiza-se a necessidade da interação pautada tanto em questões cognitivas (organização de atividades que favoreçam a reorganização e reconstrução de experiências compartilhadas pelos alunos), quanto também em aspectos emocionais e afetivos;

- Disponibilidade para a aprendizagem: são apontadas a necessidade de aprendizagens significativas, bem como a necessária mediação do professor, a complexidade das tarefas, a coordenação do tempo disponível para as tarefas propostas e o ritmo de cada aluno;
- Organização do tempo: nesta questão, se reforça a necessidade dos alunos participarem do planejamento e execução dos trabalhos, bem como a do professor em definir claramente a atividade, estabelecer a organização dos grupos, disponibilizar recursos materiais e determinar o período de execução.
- Organização do espaço: há a indicação de carteiras móveis, com materiais aos quais as crianças têm acesso, paredes com exposição de trabalhos dos alunos, além de eles terem a oportunidade de assumir a responsabilidade pela decoração, ordem e limpeza da classe.
- Seleção de materiais: neste item, se reitera a importância de nenhum material ser utilizado com exclusividade, mas que haja uma diversificação que contemple tanto o livro didático quanto jornais, revistas, folhetos, propagandas, computadores, calculadoras, filmes, etc.

Associadas e em consonância a essas orientações gerais, somam-se as orientações didáticas próprias para cada área, possibilitando uma visualização do caminho metodológico proposto.

Embora não haja nenhuma referência explícita ao trabalho com alunos com deficiência, as opções metodológicas e estratégias apresentadas demonstram a preocupação em atender as diferenças, principalmente ao se considerar a necessidade de interação e cooperação e os itens para a disponibilidade para a aprendizagem como aprendizagens significativas, diferenças de ritmo, complexidade das tarefas, dentre outros. Não há, porém, uma deliberada intenção de problematizar as diferenças.

A menção à ideia de adaptação curricular apontada anteriormente, não é retomada nos fascículos destinados a cada área de conhecimento, mas sim em outro documento.

O fascículo “*Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares*”, lançado em 1999, retoma a ideia de que o ensino seja todo “adaptado” para o aluno com deficiência, compreendendo as adaptações curriculares como possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Ressalta, para tanto, que deve haver uma planificação pedagógica e ações docentes que definam:

- o que o aluno deve aprender;
- como e quando aprender;
- que formas de organização de ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem;
- como e quando avaliar o aluno.” (BRASIL, 1999, p. 33)

Cabe indagar a real necessidade de tais proposições, uma vez que, ao observarmos a proposta explicitada nos PCNs, nota-se que tais ações são vistas como necessárias a todos os alunos e não apenas para aqueles que apresentem necessidades educacionais especiais.

No caso de alunos com deficiência mental nas salas comuns, tal documento sugere as seguintes adaptações de acesso ao currículo:

- ambientes de aula que favoreçam a aprendizagem tais como ateliês, cantinhos, oficinas, etc.
- desenvolvimento de habilidades adaptativas: sociais, de comunicação, cuidado pessoal e autonomia. (BRASIL, 1999, p. 47)

Algumas adaptações metodológicas e didáticas sugeridas nos parecem contraditórias, uma vez que indicam um ensino individualizado dentro da sala comum, pensado especificamente para o aluno independente do grupo-sala, configurando uma transposição do ensino especial para a sala comum:

- Introduzir **atividades individuais complementares para o aluno** alcançar os objetivos comuns aos demais colegas. Essas atividades podem realizar-se na própria sala de aula ou em atendimentos de apoio;
- Introduzir **atividades complementares específicas para o aluno**, individualmente ou em grupo;
- **Eliminar atividades que não beneficiem o aluno** ou lhe restrinja uma participação ativa e real ou, ainda, que esteja impossibilitado de executar;
- Suprimir objetivos e conteúdos escolares que não possam ser alcançados pelo aluno em razão de sua(s) deficiência(s); **substituí-los por objetivos e conteúdos acessíveis, significativos e básicos, para o aluno.** (BRASIL, 2001, p.50, grifo nosso)

Tais considerações reforçam no imaginário social, mais uma vez, a diferença pela incapacidade e, além disso, estabelecem, a priori, aquilo que o aluno será ou não capaz de realizar. Será que é apenas para o aluno com deficiência que atividades que não lhe tragam benefícios precisam ser eliminadas? “*Ambientes de aula que favoreçam a aprendizagem tais*

como ateliês, cantinhos, oficinas” são opções interessantes apenas para alunos com deficiência mental?

Na pretensa ‘boa intenção’ de possibilitar o sucesso do aluno, propõe-se que o professor determine o que o aluno é ou não capaz de fazer ou substitua objetivos propostos para o ano por objetivos e conteúdos “*acessíveis, significativos e básicos*”.

Desta maneira, o ensino, para alunos com deficiência, assume uma característica tão peculiar e diferenciada que cabe perguntar qual seria o sentido de tais crianças estarem no ensino comum, se tudo para elas será diferente do coletivo da classe: objetivos adaptados, conteúdos adaptados, metodologia adaptada, materiais adaptados, avaliação adaptada. E mais: qual seria a proposta para lidar com as diferenças dos demais alunos que não apresentam diagnósticos clínicos, mas sim maneiras peculiares de ser, de sentir, de pensar e de agir?

Conforme reafirma Mantoan (2003), a diferenciação e “*adaptação*” da atividade são feitas pelo próprio aluno:

O ponto de partida para se ensinar a turma toda, sem diferenciar o ensino para cada aluno ou grupo de alunos, é entender que a diferenciação é feita pelo próprio aluno, ao aprender, e não pelo professor ao ensinar! Essa inversão é fundamental para que se possa ensinar a turma toda, naturalmente, sem sobrecarregar inutilmente o professor (para produzir atividades e acompanhar grupos diferentes de alunos) e alguns alunos (para que consigam se “*igualar*” aos colegas da turma).
Buscar essa igualdade como produto final da aprendizagem é fazer educação compensatória, em que se acredita na superioridade de alguns, inclusive a do professor, e na inferioridade de outros, que são menos dotados, menos informados e esclarecidos, desde o início do processo de aprendizagem curricular. (p.72)

A compreensão da “*adaptação curricular*” como saída para garantir a educação de qualidade para todos, conforme preconizado nesta publicação oficial, se disseminou. Na prática, esta ideia materializou-se em planos individualizados, com cadernos pré-organizados para algumas crianças, com atividades diferentes daquelas desenvolvidas na sala de aula, mais facilitadas, nas quais predominam atividades motoras.

A proposta de adaptações curriculares legitimou e reforçou na escola o conceito de que o problema do fracasso educacional se deve à inabilidade de algumas crianças na escola, para as quais basta fazer atividades a parte, substituindo objetivos e conteúdos. Nesta perspectiva, as mudanças educativas são pontuadas e não geram tantos desconfortos e conflitos, mascarando e/ou desconsiderando as diferenças.

Em um curto espaço de tempo, podemos perceber uma revisão conceitual a esse respeito. De forma paradoxal, é no documento destinado a discutir o atendimento educacional especializado: *Educação Inclusiva: Atendimento Educacional Especializado para Deficiência Mental* (2005), que aparece uma explicitação da inadequação da utilização das adaptações curriculares no ensino comum:

O desconhecimento e a busca de soluções imediatistas para resolver a premência da observância do direito de todos a educação fez com que **algumas escolas procurassem soluções paliativas, que envolvem todo tipo de adaptação:** de currículos de atividades, de avaliação, de atendimento em sala de aula que se destinam unicamente aos alunos com deficiência. Essas soluções continuam mantendo o caráter substitutivo da Educação Especial, especialmente quando se trata de alunos com deficiência mental.

Tais práticas adaptativas funcionam como um regulador externo da aprendizagem e estão baseadas nos propósitos e procedimentos de ensino que **decidem “o que falta”** ao aluno de uma turma de escola comum. Em outras palavras, ao adaptar currículos, selecionar atividades e formular provas diferentes para alunos com deficiência e/ou dificuldades de aprender, o professor interfere de fora, submetendo os alunos ao que supõe que eles sejam capazes de aprender. (BRASIL, 2005b, p.13, grifo nosso)

Neste mesmo documento, percebemos ainda uma definição pontuada, coerente com grande parte das ideias preconizadas nos PCNs, acerca do fazer pedagógico baseado na prática inclusiva:

As práticas escolares que permitem ao aluno aprender e ter reconhecidos e valorizados os conhecimentos que é capaz de produzir, segundo suas possibilidades, são próprias de um ensino escolar que se distingue pela diversidade de atividades [...] **As atividades não são graduadas, para atender a níveis diferentes de compreensão e estão disponíveis na sala de aula para que seus alunos as escolham livremente,** de acordo com o interesse que têm por elas. [...] a prática escolar inclusiva provoca necessariamente a **cooperação** entre todos os alunos e o reconhecimento de que ensinar uma turma é, na verdade, trabalhar com um grande grupo e com todas as possibilidades de se subdividi-lo. [...] O aluno com deficiência mental participa igualmente de todos esses momentos: planejamento, execução, avaliação e socialização”. (BRASIL, p. 14, 15, grifo nosso)

Diante de tais apontamentos, percebemos que os documentos oficiais, além de elencarem princípios e orientações gerais, explicitam estratégias e procedimentos pedagógicos que podem auxiliar o professor ao lidar com as diferenças na sala de aula, que também apresentam contradições. Na premência por atender a todos, as soluções pautadas nas adaptações curriculares não foram preconizadas apenas pelas escolas, mas disseminadas

através dos documentos oficiais, conforme citado, além de considerar o conceito de diferença como algo natural, que deve ser respeitado e não valorizado / problematizado.

Uma vez ressaltado o que os documentos oficiais preconizam a respeito da escola comum, cabe refletir ainda sobre seus pressupostos para a Educação Especial.

b) O atendimento educacional especializado

Ao propor a inclusão escolar de pessoas com deficiência, observa-se na legislação, a consideração acerca do atendimento educacional especializado, uma nova forma de compreender a Educação Especial.

A Constituição Federal de 1988 estabelece, em seu artigo 208, o dever do estado com a educação, efetivado mediante a garantia, dentre outros, de ensino fundamental obrigatório e gratuito e atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Tal consideração mudou radicalmente o conceito de Educação Especial no Brasil, que passa de um caráter substitutivo à escola comum (antes efetivado nas classes especiais), para um atendimento complementar à escola (realizado através de salas de recursos, dentre outros serviços).

Embora o atendimento educacional especializado esteja previsto na legislação e em documentos subsidiários, sua compreensão ainda não está sedimentada. Ele representa um avanço significativo no trato com as diferenças, uma vez que esclarece o papel da escola diante de todo e qualquer aluno, ao mesmo tempo em que focaliza as limitações provocadas pela deficiência dentro de um espaço próprio: o Atendimento Educacional Especializado, realizado no contraturno.

Nesse sentido, os documentos subsidiários esclarecem que não cabe à escola comum trabalhar aquilo que é especializado, peculiar a cada deficiência.

Um dos principais argumentos que são utilizados pelas pessoas que são contrárias à inserção de pessoas com deficiência na escola comum, refere-se, principalmente, à compreensão equivocada de que caberia à escola comum esse atendimento e, assim, sua impossibilidade, uma vez que o professor não é especialista, as turmas são numerosas, dentre outros aspectos.

O compromisso da escola comum é com o saber universal, é disponibilizar, a todos os alunos, coletivamente, o mesmo conhecimento, cabendo ainda à escola comum “introduzir o aluno no mundo social, cultural e científico; e que todo ser humano, incondicionalmente tem direito a essa introdução” (BRASIL, 2005b, p.7). Lidar com o saber particular e subjetivo além das limitações naturais das pessoas com deficiência, é tarefa do atendimento educacional especializado.

A inclusão de alunos com deficiência não significa, pois, de maneira alguma, negar as diferenças e limitações impostas pela deficiência, esperando que, ao frequentar a escola comum os alunos com deficiência deixem de apresentar diferenças e limitações.

Ao contrário, a inclusão significa, sobretudo, reconhecer e problematizar tais diferenças: oportunizar aos alunos a introdução ao saber universal, aprendido de maneira coletiva na escola e, simultaneamente, oferecer-lhe ainda a oportunidade para reconstruir seu saber particular, desenvolvendo estratégias e conhecimentos que lhes permitam superar ou mesmo lidar melhor com os limites impostos pela deficiência, reconhecendo e problematizando qualquer diferença, até mesmo aquelas provindas de deficiências.

A inclusão significa ainda refletir sobre como e porquê algumas diferenças são aceitas, enquanto outras são negadas, discriminadas, distorcidas.

Como exemplo dessa problematização, citamos por que, apesar de termos pessoas diferentes, muitos são os prédios que só têm acesso por escadarias, passar por portas estreitas; por que pouquíssimos livros são impressos em braile ou digitalizados; por que aprendemos o inglês na grade curricular e não a Libras; por que as pessoas têm grandes dificuldades para escrever e ler e são discriminadas, enquanto que as que tem dificuldades para dançar, pintar, falar em público, interagir com estranhos não recebem o mesmo tratamento. Por esse motivo, acreditamos que há uma urgência em mudar esta prática pedagógica que valoriza apenas a escrita e o raciocínio lógico matemático.

Incluir vai além de trabalhar com as dificuldades, é preciso evidenciar as habilidades e as possibilidades.

Para tanto, segundo Schlunzen (2000), é necessário pensar em um novo fazer pedagógico que possibilite ao aluno encontrar a sua auto-imagem, sentindo-se capaz, por meio de um ensino que atenda à demanda social e responda à sociedade do conhecimento e da informação. Portanto, dadas as características e necessidades diferenciadas da pessoa com deficiência é que o atendimento educacional especializado não pode ser substitutivo, mas sim, complementar à escola comum, buscando dar aos alunos a oportunidade de se desenvolverem em sua totalidade.

O atendimento educacional especializado distingue-se ainda do espaço clínico, uma vez que resguarda características educacionais, oferecendo um ambiente educativo diferente da educação escolar ou mesmo de reforço escolar, que permite ao aluno ampliar a maneira como lidam com o saber (BRASIL, 2005b).

Assim, é fundamental compreender que de maneira alguma o atendimento educacional especializado ocupa a função da escola comum. Ele tem por meta constituir-se num complemento e parceria para auxiliar o aluno com deficiência em seu pleno desenvolvimento.

Enquanto o atendimento educacional especializado preocupa-se com o que necessita ser especializado para alunos com deficiência, a escola comum se diferencia desse atendimento, uma vez que se incumbem de todos os alunos, exercendo um papel formador e socializador importante tanto para a construção de conhecimentos quanto para construções identitárias de seus alunos e também de seus professores.

1.3. A tecitura da escola inclusiva

Conforme já dissemos anteriormente, a escola comum tem um papel fundamental para todos os alunos principalmente ao exercer seu caráter formativo e coletivo. Mas o que significa assumir uma finalidade educativa voltada para a formação para a vida? Que aspectos relacionam-se com a aprendizagem neste contexto? Como lidar com os diferentes saberes de seus atores, em especial de alunos e professores?

Neste capítulo, discorreremos sobre as questões acima levantadas, as quais consideramos imprescindíveis na discussão de uma escola voltada para todos.

1.3. 1. Escola: formação para a vida

Hoje, o que mundialmente se constata é que o contexto de desenvolvimento cultural, social, econômico e tecnológico do século XX mudou drasticamente, o que passou a exigir da escola finalidades e enfoques diferentes daqueles aos quais, até então, ela estava habituada.

Podemos observar diferentes enfoques históricos sob os quais o ensino foi compreendido, pautado em finalidades diferentes: o ensino como transmissão cultural; o

ensino como treino de habilidades relacionadas às necessidades do mundo industrial; o ensino como fomento do desenvolvimento natural e espontâneo do indivíduo e o ensino como produção de mudanças conceituais (GIMENO SACRISTÁN apud KRUG, 2002).

Nos três primeiros enfoques encontramos uma visão fragmentada da realidade uma vez que focaliza apenas uma dimensão da realidade. Ora o ensino situava-se na mera transmissão do conhecimento, ora apenas nas necessidades mercadológicas de uma sociedade industrial, ora no indivíduo *per si*, em perspectivas que, ao exaltar um aspecto, desconsiderava /excluiu os demais.

Um dos grandes equívocos da escola que se fundamenta no enfoque do ensino como fomento do desenvolvimento natural e espontâneo do indivíduo reside em desconsiderar o importante papel da cultura, dos conhecimentos e da interação com as múltiplas facetas da realidade.

Por outro lado, nos enfoques do ensino como transmissão cultural, ou no ensino como treino de habilidades relacionadas às necessidades do mundo industrial (que se efetiva numa pedagogia da repetição, da cópia, do conteúdo *per si*), o equívoco reside na desconsideração dos processos internos vivenciados por cada um dos educandos.

Nesta visão, ainda hoje muito presente, acredita-se que, para uma melhor organização do ensino são necessárias turmas homogêneas, para que, supostamente, todos os alunos possam “aprender igualmente”. Além de desconsiderar que tal homogeneidade é uma falácia, tal organização também desconsidera que são as diferentes ideias e níveis de compreensão que enriquecem o processo de aprender.

A escola centrada no conteúdo e em sua memorização, desconsidera o sentido de conhecer. Embora memorizar seja uma das funções essenciais da inteligência, não garante a construção de um pensamento reflexivo e criativo, levando os alunos a pouco perceberem o sentido do que estudam e para que estudam. Cabe dizer ainda que um dos elementos que diferencia a raça humana não é a presença da memória (uma vez que esta está também presente nos animais), mas sim a sua capacidade de relacionar, elaborar ideias, hipóteses, testá-las, atribuir sentido, significado, intenção e afeto a suas ações e interações com o mundo.

Essa função propedêutica do ensino, na qual a transmissão de conhecimentos é a única finalidade da escola, é objeto de críticas por se destinar a uma minoria de cidadãos (aqueles que podem chegar a um ensino superior) e ainda por desconsiderar a necessidade do ensino de voltar – se ao desenvolvimento da pessoa, capaz de preparar todos e não apenas os mais capacitados, oferecendo respostas não só às necessidades acadêmicas ou profissionais, mas sobretudo, educando para a vida. A realidade atual aponta que é necessário potencializar, nas

crianças, capacidades que lhes permitam oferecer respostas aos problemas que ela apresenta em diferentes âmbitos, quais sejam: o pessoal, o social, o emocional ou o profissional (ZABALA, 2002).

É no enfoque da produção de mudanças conceituais que encontramos essa perspectiva globalizadora do ensino:

O ensino como produção de mudanças conceituais, onde a aprendizagem é um processo de transformação mais do que acumulação de conteúdos; e, junto a essa perspectiva, a incorporação do conceito de cultura, considerando o ensino como processo que facilita a transformação permanente do pensamento e das ações dos alunos e alunas, provocando a comparação de suas aquisições mais ou menos espontâneas da vida cotidiana com as proposições das disciplinas artísticas, científicas e filosóficas, também estimulando sua experimentação na realidade. (GIMENO SACRISTÁN apud KRUG, 2002, p.107)

O ensino, como produção de mudanças conceituais, pauta-se em uma finalidade da educação, numa visão ampliada, que busca a formação do sujeito em sua multidimensionalidade.

Conforme aponta Moraes (1997), justamente por ter assumido um enfoque fragmentado do ser humano e dos problemas da humanidade, é que a escola tem esbarrado em sua finalidade maior, voltada para a emancipação de sujeitos históricos capazes de atuar num contexto de incertezas e impossibilidades, de construir seu próprio projeto de vida. A complexidade da realidade requer a construção de um pensamento multidimensional, abrangente, que possibilite a compreensão desse real complexo, através de um conhecimento que também considere essa amplitude.

Tais considerações afetam não apenas as finalidades da educação, mas toda sua organização e funcionamento. Do ponto de vista curricular, de quais conteúdos são trabalhados e como são trabalhados, tal mudança implica a adoção de um enfoque globalizador do processo de ensino.

O enfoque globalizador, segundo Zabala (2002), caracteriza-se pela maneira como a escola organiza o ensino, tendo como objeto de estudo a intervenção na realidade, e favorecendo o maior número possível de relações entre os diferentes conteúdos aprendidos. Para tanto, o aluno precisa dispor de instrumentos cognoscitivos, que lhe permitam lidar com a complexidade. Para ele, o enfoque globalizador baseia-se em três princípios:

1. **O objeto de estudo do ensino é a realidade:** para que consigam intervir na realidade e que possam transformá-la, isto é, para que a escola forme para a vida, é fundamental que o objeto de estudo escolar sejam os conhecimentos, conceitos, técnicas, habilidades, procedimentos, valores e atitudes que o capacitem para esse fim;
2. **A realidade, sua compreensão e a atuação nela são complexas:** ao constatar tal complexidade, a escola se obriga a formar o aluno para dar respostas a esta complexidade, o que significa dotá-lo de uma visão holística, além de oferecer-lhe os meios cognoscitivos, emocionais e comportamentais;
3. **As disciplinas são os principais instrumentos para conhecer a realidade:** embora dispersos e fragmentados (uma vez que a ciência também os fragmentou em diversas disciplinas), os conhecimentos disciplinares são os únicos instrumentos rigorosos de que dispomos para conhecer a realidade. Isso implica aceitar suas limitações e buscar sua relação com outros conhecimentos, para ter uma visão cada vez mais completa da realidade.

No enfoque globalizador, segundo Zabala (2002), destaca-se ainda a preocupação em promover a motivação dos alunos, para que é proposto tanto o reforço da auto-estima, da atribuição de sentido à atividade como do interesse do conteúdo. É importante que os conteúdos da aprendizagem sejam apresentados em sua funcionalidade, ou seja, de maneira que os alunos possam considerá-los úteis para ampliar sua capacidade de dar respostas a questões significativas. Neste ponto, há de se ressaltar a relação dessa significação com a motivação e o interesse do aluno. Quando o aluno consegue perceber o sentido atribuído à tarefa ou ao conteúdo aprendido, sua intencionalidade e funcionalidade real, esta se torna atraente, pertinente a uma necessidade, que o motiva e provoca o seu interesse. Para Schlunzen (2000), neste momento os conceitos são aprendidos e o conhecimento é construído, em cada disciplina, passando a ter significados e a serem formalizados pela mediação do professor.

É neste enfoque que localizamos a escola inclusiva, pois entendemos que uma escola que busque ensinar a todos com qualidade, compreende a aprendizagem como processo de construção, transformação, intervenção na realidade, mudança conceitual, atrelada à cultura, à vida cotidiana, e que tenha os problemas da realidade como ponto de partida e de chegada.

1.3.2. O que eu aprendo? O que o outro aprende? Como aprendemos juntos?

A construção de um ensino de qualidade passa ainda pela compreensão de alguns aspectos relacionados à aprendizagem, tais como, conforme aponta Charlot (2001), a intrínseca relação entre o auto-conceito/auto-estima com o desejo de aprender (aspecto psicológico da aprendizagem); a relação com o saber como uma aprendizagem eminentemente social (aspecto sociológico da aprendizagem); e, ainda, a importância da construção de processos metacognitivos (aspectos didáticos da aprendizagem).

A explicação para alunos que não manifestam o desejo de aprender, ainda segundo o autor, costuma ser atribuída ao próprio indivíduo: é preguiçoso, não está motivado, etc. Porém, a relação entre “desejo e saber” nos revela características estabelecidas entre essas pessoas e aquilo que estão tentando ensinar-lhes.

A capacidade e disponibilidade para aprender mantêm uma íntima relação com o auto-conceito que construímos de nós enquanto aprendentes, a uma percepção positiva construída a partir das imagens que os demais nos devolvem de nós mesmos, ou seja, quais identidades construímos como estudantes.

O auto-conceito inclui várias representações que temos de nós mesmos em vários aspectos (corporais, psicológicos, sociais, morais, etc.), incluindo os julgamentos valorativos (auto-estima). A relação que o aluno vai estabelecer com o conhecimento e com o processo de aprender está relacionada com seu auto-conceito. Podem situar-se como interlocutores interessantes aos professores e colegas (pessoas competentes, capacitadas para resolver os problemas que se apresentam) ou, ao contrário (incompetentes, com poucos recursos, inábeis, etc.). Porém, o auto-conceito – integrante da identidade – não é dado, mas aprendido, construído. A atitude que cada um desenvolve diante do desafio de uma nova aprendizagem é elaborada a partir da “interiorização” das atitudes e das percepções que os outros têm sobre ele, que os professores têm sobre ele e das relações que ele estabelece com os conteúdos das aprendizagens. Tais interiorizações, que formam o auto-conceito, podem favorecer uma nova aprendizagem ou mesmo diante de um auto-conceito negativo, tornar a atividade frustrante, angustiante ou reforçar uma imagem de incompetência. (ZABALA, 2002).

Para que possa sentir-se motivado, desejoso de aprender, de elaborar o conhecimento, cada aluno necessita de um clima de aprendizagem que favoreça a construção de um auto-

conceito positivo e que ele consiga compreender suas dificuldades e potencialidades sem sentir-se comparado ou humilhado pela diferença com as dificuldades e potencialidades do outro. Ele necessita também de relações com o saber, com o conhecimento que lhe permita manifestar suas diferenças e individualidades, perceber-se como alguém que aprende e, simultaneamente, aprender com o outro novas formas de se relacionar com esse saber.

Além disso, conforme nos aponta Charlot (2001), o aprender e o saber dependem da relação que se estabelece com o saber. Ao aprender, o aluno não aprende apenas conteúdos acadêmicos, mas também aprende a se relacionar com esses conhecimentos. Toda relação com o saber é, indissociavelmente, uma relação singular e social, é uma relação com o outro, estabelecida de diferentes formas. Cada indivíduo pertence a diferentes instituições (família, escola, etc.), dentro das quais as relações com o saber são diferentes. A escola, por sua vez, é um lugar que induz relações com o saber, o que estabelece uma dialética entre interioridade e exterioridade: aprender significa tornar algo seu, interiorizá-lo, mas também significa apropriar-se de uma prática, de uma forma de relação com os outros e consigo mesmo, que existe antes que eu aprenda, sendo exterior a mim.

Assim, o sujeito que aprende apropria-se de parte do patrimônio humano apresentado de múltiplas formas: ideias, palavras, técnicas do corpo, dispositivos relacionais, etc. Na medida em que aprende, ele se humaniza, se subjetiva/singulariza e se socializa. O sujeito se constrói então, constrói sua identidade, sua forma de ser, sua forma de lidar com o saber, que só é possível pela intervenção do outro: o outro que medeia o processo, o outro interiorizado que cada um traz em si e o outro presente nas obras produzidas pelo ser humano (CHARLOT, 2001).

Ou seja, há uma clara interdependência entre o sujeito que conhece e o objeto a conhecer. O contato com o outro, a interação mediada pelos signos (em especial a linguagem em todas as suas formas de manifestação: oral, gestual, escrita, pictórica etc.) possibilita ao sujeito, para além de uma mera “socialização” no sentido de compreender e seguir regras sociais, aprender e apreender a mediar suas relações com o mundo, através dos símbolos e dos signos, influenciado na forma como planeja e executa suas ações, em suas habilidades cognitivas, na sua forma de perceber e compreender o mundo (COLL, 1995).

Tais conceitos nos auxiliam na compreensão das diferenças na sala de aula, uma vez que nos alertam para a condição específica do desenvolvimento do sujeito, bem como para a subjetividade presente na interação educativa, e nos remetem a pensar nas situações didáticas que possibilitem aprendizagens significativas, uma formação para a vida.

Quando as finalidades do ensino estão voltadas para o desenvolvimento de todas as capacidades do ser humano, para que cada aluno possa usar dos conhecimentos de que dispõe para aprender mais, para enfrentar desafios e resolver problemas da realidade, é imprescindível que ele desenvolva uma consciência do que sabe, de como fez para aprender.

A atividade mental não pode ficar reduzida à exclusiva ação compreensiva, pois para que a aprendizagem seja o mais profunda possível, será necessário que além disso exista uma reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem. Os alunos não aprendem somente conteúdos que procedem das diferentes áreas do conhecimento, mas também aprendem a controlar e a melhorar o próprio processo por meio do qual aprendem. [...] as crianças necessitam de uma série de estratégias metacognitivas que lhes permitam assegurar o controle pessoal sobre os conhecimentos que vão adquirindo, assim como seus próprios processos que vão realizando-se na aprendizagem. (ZABALA, 2002, p. 114)

Cada aluno constrói estratégias diferentes para aprender, para superar suas dificuldades, para compreender o que lhe é proposto. O desenvolvimento de estratégias metacognitivas é importante na medida em que elas propiciam maior autonomia intelectual ao aluno. Isso implica construir significados acerca das técnicas para aprender que ele considera mais apropriadas para si, para o momento específico que vive e para o dilema a enfrentar, o que permitirá auto-avaliar a sua aprendizagem.

Conforme aponta Perrenoud (2000), a capacidade intelectual de relacionar dois contextos, apreciar suas semelhanças e diferenças, encontrar sentido em uma situação, reutilizar um conhecimento em outro contexto, etc., provém da capacidade do indivíduo de transferir. A transferência de conhecimentos de uma situação para outra, porém, não é um processo espontâneo, só ocorrendo se houver intencionalidade, se o indivíduo for deliberadamente trabalhado para isso. Implica o desenvolvimento de atividades metacognitivas ao longo de todo o processo de aprendizagem, através das quais os alunos possam sentir confiança em seus próprios recursos, em sua capacidade de encontrar, selecionar, integrar e coordenar os recursos cognitivos de que dispõem.

Há de se considerar, portanto, que aprender é uma ação eminentemente individual, na medida em que entrará em jogo a estrutura cognitiva construída pelo sujeito e sua forma de interação com o mundo e, em especial, a sua forma de interação com o saber possibilitado / provocado pela escola.

Por outro lado, ressalta-se que, embora aprender seja uma ação eminentemente individual, a ação de ensinar é uma ação coletiva, voltada para um grupo, através de diferentes formas de interação e possibilidades de trabalho, e que nunca padronizará as

aprendizagens. Mesmo diante de situações semelhantes, tal padronização é impossível. Ao se confrontar com situações-problema as pessoas investem nelas seus meios intelectuais, seu capital cultural, interesses, projetos, atitudes, estratégias, etc. Ou seja, diante de uma mesma situação cada qual ouve, compreende e vê a partir de sua construção subjetiva da realidade e da experiência (Perrenoud, 2000).

Tal relação é fundamental para o professor, pois ao assumir sua função formadora, ele precisará compreender o que acontece com o aluno, sua trajetória, sua relação com o saber, sua maneira de aprender; por outro lado, como ele, professor, também constrói suas ideias e estratégias na resolução de problemas, como se relaciona com o seu saber, e assim, melhor compreender como medeia as relações de aprendizagem de seus alunos.

É fundamental pois, ao professor, tomar consciência de seus saberes, de quanto suas propostas de ensino – conscientes ou inconscientes, possibilitam aos alunos a construção de estratégias metacognitivas que lhes permita uma ação no mundo mais autônoma e crítica, cada qual a partir de sua subjetividade e possibilidades.

1.3.3. Eu ensino... Identidade e saberes do professor

A identidade do professor na escola tradicional (propedêutico, que pauta sua ação no ensino ao invés de na aprendizagem, modelo de quem tudo sabe, que “professa” seu saber para os alunos, etc.), embora ainda presente no imaginário social, se confronta com as atuais tensões e expectativas que constituem a vida moderna e com as atuais necessidades de formação para todos, preconizadas pela escola.

Conforme aponta Silva (2000), o processo de produção da identidade oscila entre dois movimentos. Se de um lado estão aqueles processos que tendem a fixar e a estabilizar a identidade, de outro estão os que tendem a subvertê-la e a desestabilizá-la. Nesta desestabilização, a identidade pode ser alterada, mudada, reconstruída.

A escola inclusiva nos remete a uma nova identidade do “ser professor”, uma vez que o modelo até então considerado como adequado, normativo, estável, que estabelecia o quê, o como, o para quem, e o porquê se ensina, pouco responde às exigências da escola atual.

A própria função propedêutica do ensino, conforme aponta Zabala (2002), tem sido objeto de crítica há anos, até mesmo porque se destina a uma minoria de cidadãos - aqueles que podem ser universitários. Hoje se requer uma educação para o desenvolvimento da

pessoa, de caráter holístico, independente do papel profissional que ela desenvolverá na sociedade.

Para que tais mudanças se efetivem na escola exigem-se, pois, mudanças de seus protagonistas, ou seja, mudanças de seus professores: de sua identidade profissional, do que ensinam, da forma como ensinam, de como aprendem a ensinar num contexto de mudanças, dos saberes que dominam, da identificação e valorização de seus saberes construídos.

Remete-nos ainda a reflexão sobre quais as características identitárias que os professores têm assumido neste contexto? Que saberes têm construído, na prática cotidiana, para lidar com as demandas atuais?

De acordo com Tardif (2007), o saber dos professores está relacionado com a pessoa e a identidade que constroem, com a sua experiência de vida e história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula, com os outros atores escolares na escola, etc., ou seja, seus saberes estão intrinsecamente relacionados aos diferentes elementos constitutivos do trabalho docente, situados na interface entre o individual e o social. A ação dos professores é influenciada pelo que fazem, sentem, dizem, mas não é algo unicamente proveniente de “foro íntimo” e individualizado, mas, sobretudo, de um saber ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais, etc.); ancorado numa tarefa complexa (ensinar); situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola); enraizado numa instituição e numa sociedade.

O autor pontua, ainda, que o saber construído pelos professores são saberes e conhecimentos provenientes de várias fontes: de seu saber fazer pessoal, de saberes curriculares, da formação, dentre outros - é um saber plural.

O exercício da profissão exige, pois, diferentes saberes. Tardif (2007) distingue os diferentes saberes docentes, formados pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. O autor assim conceitua esses saberes:

- **Saberes da formação profissional** – são os saberes das ciências da educação e da ideologia pedagógica. Apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões racionais e normativas sobre a prática educativa, que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da ação.
- **Saberes disciplinares** – correspondem aos saberes dos diversos campos do conhecimento, sob a forma de disciplinas (matemática, história, literatura, etc.), que emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes.

- **Saberes curriculares** – correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos que os professores devem aprender a aplicar, a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita.
- **Saberes experienciais** – são saberes específicos, desenvolvidos pelos próprios professores no exercício de suas funções, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Eles brotam da experiência e são por elas validados. Incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e de saber ser. São saberes experienciais ou práticos, que se constituem nos “macetes” da profissão.

Dentre esses saberes, o autor relata que os saberes experienciais parecem constituir, para os professores, o alicerce da prática, da competência profissional e da identidade profissional, uma vez que esses são os saberes construídos por eles.

Todos os demais saberes e conhecimentos provêm de outras instâncias, não sendo produzidos, definidos ou controlados pelos professores. Já os saberes experienciais geram certezas particulares, além de possibilitarem uma avaliação dos outros saberes, retraduzindo-os a partir das limitações das situações cotidianas: estão a serviço de seu trabalho, das situações cotidianas, não sendo, pois, saberes estritamente cognitivos.

Antes mesmo de começarem a ensinar oficialmente, os professores já sabem o que é ensino por causa de toda sua história escolar; porém, ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente. São saberes provindos da experiência, os quais exercem um papel importante ao permitirem ao professor retraduzir sua formação, incorporando-a a seu discurso próprio e se adaptando à profissão.

lidar com condicionantes e situações é formador: somente isso permite ao docente desenvolver *habitus* (disposições adquiridas na e pela prática real), que lhe permitirão justamente enfrentar os condicionantes e imponderáveis da profissão. Os *habitus* podem transformar-se num estilo de ensino, em macetes da profissão e até mesmo em traços da personalidade profissional: eles se manifestam então através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano. (TARDIF, 2007, p.49)

A experiência e seus inúmeros desafios cotidianos provocam nos professores, segundo Tardif (*idem*), uma retomada crítica de seus saberes: permitem julgá-los, avaliá-los,

incorporá-los ou desconsiderá-los. Permitem a objetivação de um saber formado de todos os saberes retraduzidos e validados pela prática cotidiana.

Esses saberes, porém, embora considerados pelos professores como fundamentais para a prática pedagógica nem sempre são conscientes, nem tampouco reconhecidos por outros grupos produtores de saberes.

Para que os professores possam construir uma nova identidade profissional que os considere como produtores de saberes e, principalmente, de saberes que ofereçam respostas aos dilemas e conflitos vivenciados nos cotidianos, é fundamental que tais saberes sejam reconhecidos e validados, para que assim eles consigam reconhecer e valorizar os saberes de seus alunos.

De acordo com Woodward (2000), as identidades se formam dentro de um contexto cultural constituído de sistemas de representação simbólicos. Tais sistemas de representação produzem posições de sujeito e nos posicionam em seu interior. É por meio dos significados produzidos pelas representações que conferimos sentido à nossa experiência e àquilo que somos.

Até então, o significado de “ser professor” tem recebido uma marca simbólica que o desvaloriza, uma vez que não tem o controle e a definição dos saberes curriculares, da formação profissional e dos saberes disciplinares, e, simultaneamente, os saberes produzidos por ele e que lhe possibilita um maior domínio profissional – os saberes experienciais, não obtém o mesmo reconhecimento social e acadêmico.

O reconhecimento dos saberes experienciais do professor, uma vez considerados como saberes legítimos, permitirá a construção de uma identidade profissional muito diferente daquela que até então conhecida – a de transmissor de conhecimentos - que pouco o ajudou a alcançar o tão almejado reconhecimento social que espera e deseja.

O reconhecimento de tais saberes experienciais poderá permitir a construção de uma identidade profissional marcada pela produção do saber e não apenas por sua transmissão. Pode ainda possibilitar a construção de uma identidade profissional mais adequada às demandas atuais da escola e da sociedade, uma construção identitária que, conforme aponta Lima (2003), engendre um outro design de poder no desempenho do papel profissional, circular e dinâmico, de caráter relacional.

CAPÍTULO II

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Na introdução, apresentamos o problema que direcionou a realização desta pesquisa, sua justificativa, relevância e objetivos. Neste capítulo será relatado o delineamento metodológico elaborado, considerando-se a caracterização do tipo de estudo em que se constitui essa pesquisa, os cuidados com a opção metodológica adotada, as etapas na construção da pesquisa e os procedimentos e técnicas utilizados durante seu desenvolvimento para a coleta, seleção e análise dos dados.

2.1. Metodologia

Para que se possa compreender os procedimentos e métodos utilizados no desenvolvimento desta pesquisa, retomamos alguns pressupostos adotados anteriormente e que nortearam nosso ato de pesquisar, bem como apresentamos algumas considerações importantes acerca da pesquisa qualitativa, do tipo “Estudo de caso”, que é a natureza desta investigação.

Consideramos que o cuidado com a opção metodológica é fundamental ao fim de que o conhecimento científico produzido possa contribuir com as discussões acadêmicas correntes na área como ao próprio ambiente e o cotidiano dos pesquisados.

Ao analisar questões de teoria e de método nas Pesquisas em Educação, André (2005) alerta para a difícil tarefa de conciliar os papéis de ator e pesquisador, buscar o equilíbrio entre a ação e a investigação, sem deixar em segundo plano a busca pelo rigor que qualquer pesquisa requer. A autora enfatiza ainda que, para os estudos do tipo etnográfico, também

caracterizados com pesquisa qualitativa, há de se cuidar para apreender a perspectiva do outro, utilizando a teoria para construir categorias e articular o particular e o geral.

O estudo de caso está inserido no contexto da metodologia de pesquisa qualitativa. Caracteriza-se, conforme descreve Ponte (1992), por ser uma investigação particular sobre uma situação específica, na qual se busca descobrir seus aspectos essenciais e característicos. Para o autor, trata-se de um tipo de pesquisa de cunho descritivo que serve para se obter informações preliminares, relatar como é o caso de interesse, mas que também pode ter um alcance analítico, interrogando a situação, construindo novas teorias ou confrontando-o com as já existentes.

Assim, a opção pela pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso baseou-se na necessidade de privilegiar aspectos qualitativos e descritivos do fenômeno observado, de maneira a compreender seus detalhes/aspectos particulares. A análise busca considerar ainda, a partir das peculiaridades, compreender as várias dimensões e determinações envolvidas no fenômeno estudado, de maneira que se torne possível apontar elementos para traçar algumas generalizações futuras.

Esta pesquisa busca compreender quais as práticas pedagógicas que os professores acreditam serem favoráveis à educação inclusiva e que valorizem a diferença, procurando relacionar dimensões como meio social, formação escolar e profissional dos sujeitos da pesquisa.

Pelas características apresentadas, a opção pela pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso parece ser a mais adequada para a compreensão do objeto de estudo em questão.

É importante ressaltar, neste momento, que a compreensão que se pretende só pode ser possível a partir de um olhar cuidadoso dos dados encontrados, considerando-os como uma construção coletiva, um produto da situação interativa entre pesquisador e pesquisado. Segundo Rey (2002 apud DONADUZZI, 2003),

a epistemologia qualitativa se apoia em três princípios de importantes consequências metodológicas. Estes são: o conhecimento é uma produção construtiva – interpretativa; [...] caráter interativo do processo de produção do conhecimento e [...] significação da singularidade como nível legítimo da produção do conhecimento. (p.32)

Mazzotti (2006) ao analisar os usos do estudo de caso, aponta alguns aspectos que merecem atenção: no que se refere a sua gênese, com a necessária conexão com a discussão corrente na área, e no seu desenvolvimento, que deve manter a preocupação com o processo

de construção coletiva do conhecimento. Ele alerta que, mesmo em se tratando de um caso singular, não está desvinculado de uma realidade maior.

Mazzotti (2006) destaca, ainda, a caracterização e a classificação do estudo de caso realizada por Stake:

Stake distingue três tipos de estudos de caso a partir de suas finalidades: intrínseco, instrumental e coletivo [...] No estudo de caso instrumental, ao contrário, o interesse no caso deve-se à crença de que ele poderá facilitar a compreensão de algo mais amplo, uma vez que pode servir para fornecer insights sobre um assunto ou para contestar uma generalização amplamente aceita, apresentando um caso que nela não se encaixa. No estudo de caso coletivo o pesquisador estuda conjuntamente alguns casos para investigar um dado fenômeno, podendo ser visto como um estudo instrumental estendido a vários casos. Os casos individuais que se incluem no conjunto estudado podem ou não ser selecionados por manifestar alguma característica comum. Eles são escolhidos porque se acredita que seu estudo permitirá melhor compreensão, ou mesmo melhor teorização, sobre um conjunto ainda maior de casos. (p.5, versão on-line).

Dadas as características apresentadas acima, esta nossa pesquisa insere-se em um estudo de caso do tipo instrumental-coletivo, uma vez que busca analisar as dimensões e as determinações que compõem a situação, compreendendo-a no contexto das discussões que ora se realizam no que se refere à inclusão escolar.

O estudo de caso instrumental-coletivo permite levantar indícios, episódios interativos produzidos na prática pedagógica, nas relações internas às situações estudadas, além de buscar interpretações que considerem o contexto social mais amplo, identificando elementos comuns, que conduzam a possíveis generalizações acerca de como a prática pedagógica voltada para a valorização da diferença tem sido construída pelos professores, na Rede Municipal de Educação de Presidente Prudente.

É importante, neste processo de pesquisa qualitativa, conforme alertam Bauer, Gaskell & Allum (2002, p.32 e p.33), “olhar através dos olhos daqueles que estão sendo pesquisados”, porém, com o cuidado de “não substituímos acriticamente nossos próprios pressupostos pelos de nossos informantes”, ao interpretar e estudar os fenômenos. Os autores citados apontam que, a ação emancipatória, na pesquisa qualitativa, deve considerar fatores importantes como a prontidão do pesquisador em questionar seus pressupostos e interpretações de acordo com os dados, o modo como os resultados são recebidos e por quem eles são recebidos.

Para que os pesquisadores possam conduzir um estudo de caso com relativo sucesso, Yin (2001, apud MORAES, 2006) elenca alguns elementos básicos:

- a. Ser capazes de fazer boas perguntas e interpretar as respostas;
- b. Ser bons ouvintes e não ser enganados por nossas próprias ideologias e preconceitos;
- c. Ser adaptáveis e flexíveis, de forma que as situações recentemente encontradas possam ser vistas como oportunidades e não como ameaças;
- d. Ter noção clara das questões que estão sendo estudadas e focar os eventos e informações relevantes;
- e. Ser imparciais em relação a noções preconcebidas, incluindo aquelas que se originam de uma teoria, e, portanto, sensíveis e atentos a provas contraditórias. (p.81)

Tais orientações são de extrema relevância quando consideramos o caráter subjetivo que permeia a pesquisa qualitativa e a necessidade de construir estudos que atendam a princípios de relevância científica, tendo-se a cautela de superar análises circunscritas a aspectos aparentes, buscando elementos que apontem para questões relevantes e mais amplas.

A respeito de possíveis generalizações, geralmente objetos de críticas na metodologia de pesquisa do tipo estudo de caso, cabe dizer, conforme lembra Ponte (1992), que não se pretende encontrar soluções para grandes problemas educativos mas, sobretudo, acrescentar elementos que possam enriquecer o conhecimento coletivo sobre esses mesmos problemas. De acordo com o autor, muitas vezes a crítica acerca da generalização está ligada a uma tradição positivista, que “persegue enunciados sobre a forma de “leis gerais” ou “generalizações” eventualmente “verificáveis” e que durante muitas décadas foi largamente dominante em educação.” (p.06)

A partir dos pressupostos relatados acima e definidos o tipo da pesquisa e os cuidados em seu desenvolvimento, passamos a explicar as etapas seguidas para sua construção.

2.2. Etapas da construção da pesquisa

Diante do exposto na introdução e dos objetivos do presente trabalho, este estudo procura responder ao seguinte problema:

Que práticas pedagógicas os professores do ciclo I do Ensino Fundamental da rede municipal de Presidente Prudente/SP, consideram mais adequadas para valorizar a diferença do alunado, e em especial, quando há a presença de alunos com deficiência mental?

Com o intuito de investigar tal proposta, organizamos a pesquisa de maneira a responder outras sub-questões, relacionadas aos objetivos específicos:

1. Quais as experiências pedagógicas que os professores estão considerando as mais adequadas?
2. É possível perceber algum tipo de regularidade nestas experiências?
3. Que critérios os professores têm utilizado para considerar uma prática inclusiva?
4. As práticas apresentadas e os critérios utilizados mantêm algum tipo de relação com os pressupostos oficiais da Educação Inclusiva?

A partir das questões e sub-questões acima citadas, a pesquisa seguiu as seguintes etapas:

1. Levantamento bibliográfico;
2. Análise documental – documentos oficiais;
3. Contextualização e levantamentos iniciais;
4. Coleta e seleção de dados com os sujeitos da pesquisa;
5. Análise dos dados coletados e apresentação dos mais relevantes.

Na primeira etapa, realizamos um levantamento bibliográfico considerando os aspectos da temática a ser estudada quanto da metodologia a ser adotada, na busca para compreender quais os melhores caminhos a serem seguidos, atentando para a especificidade do problema, em especial, estudos teóricos sobre a metodologia, estudo de caso e técnicas de seleção e análise dos dados.

Na segunda etapa, efetuamos uma análise documental, considerando documentos internos da Secretaria Municipal de Educação, do Ministério da Educação e da legislação atual sobre Inclusão.

Os resultados da primeira e segunda etapas da pesquisa estão explicitados nos capítulos I e II (Pressupostos teóricos e Delineamento metodológico), e inseridos, de maneira indireta, nos demais capítulos, fundamentando as reflexões.

Na etapa de contextualização, realizamos o levantamento dos dados acerca da característica da rede de ensino (Anexos A e B, p. 179), dos sujeitos e suas práticas, os quais podem ser encontrados tanto neste capítulo quanto no capítulo III – Apresentação e análise dos resultados.

Na quarta etapa realizamos os seguintes procedimentos: coleta de dados, após a aplicação do questionário; seleção dos dados relevantes, observados no questionário;

organização do roteiro para realização das entrevistas grupais. Os dados selecionados desta etapa estão presentes no capítulo III – Apresentação e análise dos resultados; podendo ser encontrados, na íntegra, nos Apêndices C, D, E (p. 186; p. 192; p.221).

A quinta e última etapa constituiu-se na análise dos dados encontrados; as considerações pertinentes, e eles encontram-se no capítulo IV – Análise dos dados e considerações finais.

Após mostrar uma visão global do desenvolvimento da pesquisa, apresentamos a seguir, os procedimentos metodológicos adotados para a coleta, a seleção e a análise dos dados, explicitando tanto os instrumentos utilizados como também os procedimentos adotados, e, logo após, o contexto e os sujeitos da pesquisa.

2.2.1. Procedimentos metodológicos

Nesta seção, relatamos os procedimentos metodológicos escolhidos para a coleta, seleção análise de dados, bem como a apresentação dos resultados.

2.2.1.1. Coleta dos dados

Para melhor explicarmos nossas opções metodológicas para a coleta de dados, indicamos, a seguir, a fundamentação na escolha dos instrumentos utilizados e, posteriormente, os procedimentos adotados em sua aplicação.

a) Instrumentos utilizados

Para a coleta de dados, optamos pela utilização de dois tipos de instrumentos: questionários (para a obtenção de dados gerais) e o uso de entrevistas grupais do tipo “grupo de discussão”.

O uso de questionários permitiu certa uniformidade de respostas e uma razoável facilidade de aplicabilidade.

De acordo com Selltiz et al (1967), a utilização dos questionários apresenta as seguintes vantagens: sua natureza impessoal (dada pela padronização de perguntas e de instruções) eles asseguram certa uniformidade de mensuração; as pessoas podem ter maior confiança em seu anonimato, sentindo-se mais livres para emitir opiniões que temem ver desaprovadas, além de provocar menos pressão para uma resposta imediata, podendo considerar cada aspecto cuidadosamente.

Através do questionário buscou-se compreender aspectos da formação escolar e profissional do sujeito, bem como de seu meio social, como também o relato de uma atividade proposta prática pedagógica que tenha atendido ou valorizado a diferença.

O questionário para a coleta dos dados (Apêndice A, p.181) compôs-se de questões fechadas (caracterização do sujeito: condições de vida pessoal e profissional) e abertas (descrições de suas práticas e experiências exitosas, questões de associação livre).

A técnica da associação livre, muito utilizada em pesquisas sobre representações sociais, consistiu em utilizar palavras indutoras (procurar/ família/ diferença/ ação/ prática), pedindo aos sujeitos que completassem frases ou citassem palavras que primeiro lhes viessem à cabeça a partir delas. A utilização da técnica de associação livre teve por objetivo levantar aspectos e concepções dos sujeitos que pudessem ser correlacionados com os relatos apresentados, enriquecendo, desta forma, a análise realizada.

Com a aplicação do questionário, foram levantados os pontos a ser resgatados nas entrevistas grupais.

A opção pela utilização de entrevistas grupais do tipo “grupos de discussão” nos pareceu a mais apropriada, haja vista que pretendíamos buscar, no grupo de professores, características das práticas pedagógicas que eles consideram as mais adequadas, e que, nem sempre estão conscientes ou devidamente articuladas no plano individual. Gaskell (2002), aponta que as pesquisas sobre entrevistas grupais mostram que:

Na situação grupal, a partilha, o contraste de experiências constrói um quadro de interesses e preocupações comuns que, em parte experienciadas por todos, são raramente articuladas por um único indivíduo. O grupo é antes mais como uma novela, uma perspectiva sobre a vida cotidiana mostrada apenas quando se assiste a todo o programa e não apenas pela contribuição de um único ator. (p. 77)

Weller (2006), ao analisar o uso do método do grupo de discussão em sua pesquisa com jovens pertencentes ao movimento *hip hop* nas cidades de São Paulo e Berlim, aponta vantagens na utilização desse método. Para ela:

1. Estando entre colegas da mesma faixa etária e meio social, os jovens estão mais à vontade para utilizar seu próprio vocabulário durante a entrevista, desenvolvendo dessa forma, um diálogo que reflete melhor a realidade cotidiana;
2. A discussão entre integrantes que pertencem ao mesmo meio social permite perceber detalhes deste convívio, não captados na entrevista narrativa ou por meio de outra entrevista;
3. Embora a presença do pesquisador e do gravador gera uma situação distinta a de uma conversa cotidiana, os jovens acabam ao longo da entrevista, travando diálogos interativos bastante próximos daqueles desenvolvidos em um outro momento. O entrevistador passa a ser uma espécie de ouvinte e não necessariamente um intruso no grupo;
4. A discussão em grupo exige um grau de abstração maior do que a entrevista individual uma vez que durante a entrevista os jovens são convidados a refletir e a expressar suas opiniões sobre um determinado tema. O grupo de discussão pode levar também a conclusões sobre as quais os jovens ainda não haviam pensado ou pelo menos ainda não haviam refletido nesse grau de abstração.[...]
5. O grupo pode corrigir fatos distorcidos, posições radicais ou visões que não refletem a realidade socialmente compartilhada. Estando entre os membros do próprio grupo, os jovens dificilmente conseguirão manter um diálogo com base em histórias inventadas. (WELLER, 2006, p.8, versão on-line)

Compreendemos que tais vantagens na utilização do grupo de discussão também podem ser aplicadas a esta pesquisa, pelas seguintes razões:

1. Há de se considerar a especificidade da relação entre professores e pesquisadora. Uma vez que a pesquisadora ocupa um cargo de coordenação dentro da Secretaria de Educação, a relação que se estabelece é permeada por uma relação de autoridade que não pode ser negligenciada. Em grupos, o comportamento dos professores é menos defensivo, eles se sentem mais fortalecidos, mais à vontade para falar o que pensam/vivenciam, o que foi um aspecto decisivo na opção pela adoção deste método;
2. A discussão realizada pelo grupo, tende a possibilitar que ideias e concepções acerca do que seja uma prática inclusiva aflorem com maior naturalidade que nas entrevistas individuais, podendo ser compartilhadas ou refutadas pelo grupo;
3. Permite compreender melhor detalhes e práticas comuns, uma vez, que ao ouvir a companheira, a professora poderá lembrar-se de questões similares, contar detalhes que lhe pareceriam desnecessários, etc.;

4. Estando em um mesmo grupo, torna-se mais difícil manter relatos de práticas inverídicas ou maquiadas. A contraposição dos parceiros possibilita maior preocupação em falar sobre o que ocorre na realidade.

Para a aplicação do grupo de discussão, elaboramos um tópico-guia, de acordo com os passos descritos por Weller (2006). Ele se pautou na revisão bibliográfica e no questionário aplicado, considerando os objetivos descritos no início deste capítulo:

1. **Perguntas vagas**, estimulando a participação e interação;
2. **Perguntas imanentes** objetivando aprofundar/ esclarecer dúvidas, após as discussões iniciais terem se esgotado;
3. **Perguntas específicas**, podendo trazer à tona temas que não tenham sido discutidos;
4. **Perguntas divergentes ou provocativas**, para ser usadas com cuidado, pois podem causar mal - estar.

A autora sugere ainda alguns princípios descritos por Bohnsack (1999, apud WELLER, 2006, p.07, versão on-line), para a condução das entrevistas, os quais são destacamos abaixo:

- Estabelecer um contato recíproco entre os entrevistados e uma base de confiança mútua;
- Dirigir sempre as perguntas ao grupo todo, dando início à discussão com uma pergunta vaga;
- Permitir que o próprio grupo organize/ordene as falas e organizar perguntas que gerem narrativas e não meras descrições;
- Fazer com que o grupo dirija a discussão;
- Intervir somente quando solicitado ou para lançar outra pergunta.

O roteiro-guia foi composto pelas seguintes questões:

Categoria	Pergunta	Objetivo
Pergunta inicial	Vocês poderiam falar um pouco sobre situações pedagógicas que percebem que tem atendido a todos os alunos?	Promover um debate interativo. Conhecer as experiências pedagógicas que consideram mais adequadas para valorizar a diferença.
Pergunta imanente	Como vocês percebem que a atividade deu certo, propiciou o aprendizado de todos os alunos?	Identificar quais os critérios mais frequentes utilizados pelos professores para considerar a valorização da diferença. Identificar se há um planejamento para o desenvolvimento das atividades dos alunos. Compreender a definição dos professores sobre o conceito de aprendizagem.
Pergunta específica	As crianças com deficiência mental apresentam limitações cognitivas bem distintas do restante de crianças de sua faixa etária. Como podemos fazer para que as crianças com deficiência possam se beneficiar das atividades propostas?	Incentivar a discussão sobre as atividades propostas para valorizar diferenças, mesmo que elas sejam grandes. Identificar quais os critérios mais frequentes utilizados pelos professores para considerar a valorização da diferença.
Pergunta específica	Como vocês têm lidado com o planejamento para atender a toda a diferença das crianças?	
Pergunta provocativa	Como vocês têm lidado com a avaliação das crianças nas diferentes áreas do conhecimento?	Verificar se as práticas pedagógicas dos professores relacionam-se com os pressupostos oficiais da Educação Inclusiva.
Abertura para discussão partindo do professor	Não tenho mais perguntas. Vocês gostariam de falar ainda sobre algum assunto que não conversamos ou fazer alguma pergunta?	Incentivar a discussão sobre outros temas relevantes para o grupo, que ainda não foram abordados.

No início do trabalho de cada grupo, foi feita uma breve explicação sobre os objetivos da pesquisa, a escolha dos sujeitos e o porquê da decisão de organizar entrevistas grupais do tipo grupos de discussão. Esclarecemos ainda que, embora a pesquisa se relacionasse com as atribuições exercidas pela pesquisadora enquanto coordenadora pedagógica da SEDUC, naquele momento a atividade realizada era de pesquisa e não de coordenação.

André (2005), numa revisão de estudos que abordam o tema da formação docente, aponta que há frequentes confusões entre o papel do pesquisador e o papel dos participantes, entre ação e investigação, principalmente em estudos do tipo pesquisa-ação. Embora nosso

estudo não se constitua como uma “pesquisa-ação”, é importante considerar tais apontamentos, dada a especificidade da atuação da pesquisadora, também coordenadora.

b) Procedimentos para a coleta dos dados

Os dois instrumentos para a coleta de dados acima descritos foram utilizados em duas fases.

Na primeira, realizada no mês de novembro de 2006, entregamos um questionário a cada uma das 34 professoras. Dos 34 questionários entregues 18 retornaram.

Na segunda, realizada em agosto e outubro de 2007, após uma pré-análise dos dados do questionário, convidamos novamente as 34 professoras. Obtivemos a participação de 09 das 34 professoras convidadas, e deste grupo, 08 professoras já haviam preenchido o questionário.

Assim, os dados desta pesquisa foram coletados com 19 professoras das quais 10 participaram apenas com o questionário; 08 preencheram o questionário e participaram da entrevista grupal e 01 professora não respondeu ao questionário, mas participou da entrevista grupal.

Na tabela a seguir, podemos verificar melhor a participação dos sujeitos na coleta de dados.

Tabela 01: Tipo de participação dos sujeitos da pesquisa.

CATEGORIA	FREQ.	IDENTIFICAÇÃO
Apenas respondeu ao questionário.	10	P5, P8, P9, P10, P12, P13, P14, P15, P16, P18.
Respondeu o questionário e participou da entrevista.	08	P1, P2, P3, P4, P6, P7, P11, P17.
Participou apenas da entrevista.	01	P19.
Total	19 professoras	

Para a entrevista grupal foram enviados convites personalizados para cada professor (Apêndice B, p.185). Os convites explicavam como seria a entrevista grupal, do tipo grupo de discussão; perguntavam se o professor poderia ou não participar no dia 24 de agosto de 2007, em qual período e, caso não pudesse ir na data indicada, qual seria o melhor dia e período; solicitava-se ainda que enviasse, através da direção escolar, a resposta ao convite.

Dos convites enviados, em número de 34, foram devolvidos 17 com as seguintes respostas das professoras: 04 disseram que não gostariam de participar; 08 apontaram, no convite, que estariam participando na data indicada e 05 declararam que gostariam de participar, mas não estariam disponíveis naquela data.

A partir deste primeiro levantamento, estabelecemos contato telefônico com cada professor novamente, confirmando a participação daqueles que se dispuseram, ou renovando o convite e sugerindo uma próxima data para os demais. Ao todo, 14 professoras concordaram em participar, sendo 04 delas no período da manhã, 07 no período da tarde e as outras 03 no período da noite.

Das professoras que informaram que não gostariam de participar (através do convite escrito ou pelo contato telefônico), 13 delas justificaram a ausência: duas por motivos de saúde, e a maioria por trabalhar nos dois períodos e achar complicado sair no período da noite. Duas professoras relataram que poderiam participar apenas se fossem dispensadas de seu horário de trabalho. Não foi possível viabilizar essa participação, através da dispensa ao serviço, uma vez que, para tanto, são exigidas ações administrativas que possibilitam a substituição da professora para este dia.

Assim, foram organizados três momentos de entrevistas grupais, de acordo com a disponibilidade das professoras. Dois grupos foram organizados no dia 24 de agosto de 2007, sendo um no período da manhã e outro no período da tarde. Um outro grupo foi organizado no dia 02 de outubro de 2007, no período da noite por sugestão das professoras.

Cabe dizer que o mês de setembro foi especialmente conturbado para os professores: no dia 07 de setembro temos a comemoração do dia da independência e no dia 14, o aniversário da cidade. As duas datas são comemoradas com festa nas escolas, demonstrações cívicas, desfile de rua e, nesse ano, em especial, com uma exposição pedagógica realizada em um espaço central, na qual as escolas municipais puderam apresentar seus trabalhos. Devido a essas comemorações, a entrevista do período da noite só foi agendada para o mês de outubro.

Para a realização das entrevistas grupais tomamos alguns cuidados: foi organizado um coffee – break inicial para que as pessoas pudessem se sentir mais à vontade e compreendessem a atividade, ou seja, sua importância para o desenvolvimento da pesquisa. Avaliamos que essa estratégia foi adequada, uma vez que ela permitiu que as pessoas conversarem sobre os mais diferentes assuntos, aproximando-as. Algumas professoras já se conheciam e não se viam há algum tempo; isso fez a conversa inicial fluir, tornando o clima bem mais agradável.

As entrevistas grupais foram realizadas na sala de reuniões da própria secretaria, que é utilizada para cursos, oficinas, etc., de uso comum para os professores.

A preocupação com o número reduzido de participantes desencadeou um maior cuidado na realização das entrevistas, a fim de nos proporcionar informações ricas que pudessem estabelecer um equilíbrio nos dados. Rey (2002, p.35 apud DONADUZZI, 2003, p.33) considera que “o conhecimento científico, a partir desse ponto de vista qualitativo, não se legitima pela quantidade de sujeitos a serem estudados, mas pela qualidade de sua expressão”.

Feitas tais considerações acerca dos instrumentos utilizados e dos procedimentos na coleta de dados, são relatados, a seguir, os procedimentos utilizados para apresentar os resultados e elaborar a análise dos dados.

2.2.1.2. Resultados e análise dos dados

Realizamos uma análise qualitativa e quantitativa, correlacionando os dados obtidos através dos questionários e também das entrevistas grupais do tipo grupos de discussão.

No que se refere aos questionários, foi efetuada uma tabulação inicial, compilando os dados de cada questão. Para as questões abertas, de acordo com os objetivos pretendidos, as passagens mais importantes foram agrupadas e, a partir delas, foram listados os principais atributos mencionados. Tais atributos foram posteriormente correlacionados, aos subtemas encontrados na análise dos grupos de discussão. Os atributos foram agrupados, considerando sua aproximação temática.

A análise quantitativa foi realizada utilizando-se o questionário. Com o auxílio de um profissional estatístico, foi feita uma análise estatística das questões abertas e de associação livre presentes no questionário, com a utilização do Software SPHINX. Este software permite a análise de dados quantitativos e qualitativos. A análise da frequência das palavras mais utilizadas bem como aquelas que estão correlacionadas possibilita associar uma análise quantitativa à análise qualitativa e um maior direcionamento e fidedignidade na interpretação dos dados. Foi efetuada uma análise de correspondência das questões de associação livre, permitindo examinar a relação entre duas ou mais variáveis.

Através do software, foram constituídas variáveis para cada questão, agrupadas as palavras utilizadas com maior frequência e construídas Tabelas hierárquicas léxicas (Apêndice C, p.186).

Para a questão de livre associação de palavras, os verbantins foram correlacionados e divididos da seguinte forma: os altamente correlacionados e os com correlação moderada. Os critérios para essa divisão foram os seguintes: palavras no intervalo de 95% I - 65%, alta correlação; palavras no intervalo de 65% I - 35%, correlação moderada.

Esse trabalho foi realizado com o auxílio da ferramenta concordância e léxicos relativos do software SPHINX. Foi aplicado um teste estatístico (qui-quadrado) para saber qual a relação entre essas palavras, considerando-se as pessoas que fizeram referências a ela.

A análise do grupo de discussão seguiu um caminho diferenciado. De acordo com Weller (2002), embora a transcrição completa de um grupo de discussão não seja necessária, é importante seguir alguns passos que a autora denomina de interpretação formulada e de interpretação refletida:

- O processo inicia-se com a **interpretação formulada**, que compreende a divisão da entrevista por temas e subtemas (ou passagens e subpassagens), indicando quais foram os iniciados pelo grupo e quais os que partiram da pergunta do entrevistador; seleção das passagens relevantes; transcrição da passagem inicial, das passagens centrais e daquelas relevantes para a pesquisa; reconstrução da estrutura temática da passagem a ser analisada.
- Após esta etapa, realiza-se a **interpretação refletida**, que “implica uma observação de segunda ordem, na qual o pesquisador realiza suas interpretações, podendo recorrer ao conhecimento teórico e empírico adquirido sobre o meio pesquisado.” (WELLER 2002, p. 9)

Os “grupos de discussão” foram gravados e transcritos e, em seguida, foi realizada a *interpretação formulada*, selecionando-se as passagens centrais, as relevantes na discussão e as relevantes para a pesquisa (Apêndice D, p.192).

Posteriormente, realizamos a *interpretação refletida*, com a elaboração de tabelas, correlacionando a interpretação formulada às categorias levantadas para a análise das questões abertas dos questionários.

A partir dos dados do questionário e da entrevista grupal, foram selecionados os atributos mencionados pelos sujeitos que melhor caracterizam as práticas pedagógicas apontadas pelas professoras como as mais adequadas e os critérios que utilizaram para atender a diferença de seu alunado.

Esses dados foram organizados em tabelas temáticas, considerando-se o número de sujeitos que mencionaram citações semelhantes, bem como apresentando alguns trechos que melhor representam cada categoria.

A partir da apresentação dos resultados, foi elaborada a análise dos dados, correlacionando-os com os pressupostos teóricos.

Os resultados obtidos serão apresentados e analisados no capítulo III, enquanto que as considerações finais serão apresentadas no capítulo IV.

2. 2. 2. Contextualização

Em 2006 a SEDUC, contava com 38 escolas, sendo que destas, 12 são escolas de educação infantil (EMEI), 05 são escolas de ensino fundamental (EMEF) e 21 escolas de educação infantil e ensino fundamental (EMEIF). As escolas municipais, em sua grande maioria, estão localizadas em bairros periféricos do município, sendo poucas as localizadas em bairros centrais.

Nesse mesmo ano, a rede municipal atendeu a cerca de 14 mil alunos, entre educação infantil (0 a 6 anos), ensino fundamental (séries iniciais) e educação de jovens e adultos (séries iniciais), deste total 155 alunos apresentaram algum tipo de deficiência ou conduta típica/transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (Anexo A, p. 179).

No quadro de profissionais da educação encontramos cerca de 300 professores do ensino fundamental, 134 professores de educação infantil, além de outros profissionais integrantes da equipe de apoio operacional da escola, tais como: auxiliares de desenvolvimento infantil, inspetores de alunos, secretários de escola, escriturários, cozinheiras e serviços gerais, dentre outros.

Em sua sede, a SEDUC mantém ainda um Departamento de Organização e Coordenação Pedagógica, composto por várias equipes com funções diferenciadas: coordenação pedagógica, supervisão de ensino, ações complementares à escola.

Os profissionais do magistério contam com um estatuto próprio, editado pela primeira vez em 1986 e reformulado em 1999, que estabelece o plano de cargos e carreiras, bem como a jornada de trabalho a que os profissionais da educação podem ter acesso.

Existe ainda um Regimento Comum das Escolas Municipais (RCEM), que normatiza aspectos administrativos da estrutura do sistema e aspectos políticos pedagógicos a serem considerados pelas escolas na elaboração de seu plano diretor.

A formação continuada dos profissionais da educação é realizada tanto nas escolas através das Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs), bem como na SEDUC através

de reuniões periódicas com cada segmento (diretores de escola, orientadores pedagógicos, professores do atendimento educacional especializado, etc.), cursos e eventos periódicos, organizados de acordo com a necessidade e a demanda.

Como suporte ao processo de inclusão escolar, a SEDUC mantém ainda os seguintes serviços de apoio especializados:

- **Salas de recursos:** quatro salas para Deficiência Mental, uma sala para deficiência física/múltiplas, uma sala para deficiência visual, três salas para deficiência auditiva (duas no período diurno e uma no noturno), duas salas para condutas típicas/transtorno do déficit de atenção e hiperatividade. Todas as salas de recursos atendem as crianças no período oposto ao da sala regular, em média duas vezes por semana, por 02 horas. O transporte é feito através da perua escolar, mantida para este fim.
- **Serviço de Itinerância:** no período inverso ao da sala de recursos, as professoras atuam como professoras itinerantes, visitando as escolas regulares nas quais estão matriculadas as crianças com deficiência. O objetivo é auxiliar a escola a pensar nas necessidades das crianças, discutindo conjuntamente os casos, contribuindo com os conhecimentos específicos acerca de cada deficiência.
- **Centro de Avaliação e Acompanhamento:** Serviço de natureza clínica, que atende cerca de 100 crianças, entre avaliação e atendimentos clínicos nas áreas de fonoaudiologia, psicopedagogia, psicologia, terapia ocupacional e assistência social. O encaminhamento para este Centro é realizado pela escola, mediante avaliação pedagógica da criança. O CAA não atende a toda a demanda para esse fim, existindo uma lista de espera de alunos, que, em média, esperam em torno de seis meses para serem atendidos. As escolas também encaminham alunos para avaliação e acompanhamento clínico para outros recursos da comunidade como postos de saúde, hospital universitário e instituições filantrópicas, dentre outros.

Além dos serviços especializados, o Regimento Comum das Escolas Municipais de Presidente Prudente prevê ainda atividades de reforço escolar, no contraturno, para alunos com dificuldades de aprendizagem. Cabe à escola organizar suas turmas e elaborar os projetos de reforço escolar, de acordo com suas necessidades. Além do reforço escolar, o Regimento possibilita ainda que cada escola mantenha projetos especiais (projetos de leitura, de informática, de artes, etc.), também em seu contraturno, para atender as necessidades de sua clientela.

Uma vez colocada a contextualização da rede de ensino e para melhor compreender o contexto das práticas pedagógicas descritas pelos professores, buscamos ainda conhecer um pouco mais os alunos com deficiência mental que estão matriculados na rede comum, e que compõem a sala de aula dos sujeitos dessa pesquisa.

Conforme já citado anteriormente, embora o foco dessa pesquisa não seja a deficiência mental mas sim as práticas pedagógicas. Considera-se importante conhecer os alunos que foram foco desta pesquisa, pois foi a partir de sua inclusão que surgiram as inquietações que deram início a esta pesquisa, já que são alunos que apresentam grandes diferenças, levando os professores a questionarem sobre a possibilidade de que a inclusão ocorresse de fato. Assim, estes dados são importantes para compreender os desafios vivenciados pelos professores.

De acordo com documentos da SEDUC (Anexo A, p.179), para efeito de levantamento de dados e acesso aos serviços de atendimento educacional especializado, são considerados apenas os alunos com deficiência mental já avaliados por especialistas da área da saúde ou equipe multiprofissional. Assim, considera-se ainda que possam existir outros alunos também com deficiência mental, mas que não estão nas estatísticas por não apresentarem uma avaliação diagnóstica.

No caso de alunos em que pese a suspeita de deficiência, existe uma orientação para que as escolas os encaminhem para avaliação; posteriormente, serão considerados nos levantamentos oficiais. Tal regra é justificada para que se evite considerar alunos com dificuldades de aprendizagem como alunos com deficiência mental.

Embora aparentemente pautado em um dado objetivo, paira ainda a dúvida de como tais avaliações têm sido empreendidas: com que conceito de deficiência mental os profissionais envolvidos na avaliação da criança têm trabalhado? Está restrito ao conceito de Quociente Intelectual ou tem considerado condições mais abrangentes, multidimensionais, tais como fatores sociais, educacionais, comportamentais e adaptativos, além dos fatores biomédicos? As avaliações têm considerado apenas os limites, os obstáculos ou também têm se pautado nas habilidades, nas potencialidades, nos pontos fortes de todo e qualquer aluno?

O conceito atualmente utilizado para caracterizar a deficiência mental, aceito pela A.A.M.R.⁸ e também adotado nos documentos oficiais é:

Caracteriza-se por registrar um funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, oriundo do período de desenvolvimento, concomitante com limitações associadas a duas ou mais

⁸ A.A.M.R – American Association on Mental Retardation. Criada em 1876, com sede em Washington, vem liderando mundialmente os estudos na área da Deficiência Mental.

áreas da conduta adaptativa ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade, nos seguintes aspectos: comunicação, cuidados pessoais, habilidades sociais, desempenho na família e comunidade, independência na locomoção, saúde e segurança, desempenho escolar, lazer e trabalho. (BRASIL, 1999)

Neste conceito, diferentemente dos conceitos tradicionais, pautados apenas em medidas-padrão de quociente intelectual (Q.I.), podemos perceber que, embora haja a consideração da média, há uma valorização da capacidade do indivíduo em adaptar-se a sua realidade e uma preocupação em considerar a multidimensionalidade do funcionamento intelectual.

De acordo com dados fornecidos pelas professoras do Atendimento Educacional Especializado da SEDUC, os diagnósticos dos alunos com deficiência mental atendidos em 2006 apresentam, em sua grande maioria, diagnósticos médicos restritos à nomenclatura que classifica a patologia, sem maiores explicações.

Parte dos diagnósticos de deficiência mental (DM) apresenta causas biomédicas, ou seja, constatações pautadas em quadros de síndromes ou situações médicas; uma outra parte deles, não apresenta causa definida. Em ambos os casos, não há, de maneira explícita, as dimensões consideradas nesta avaliação.

A Tabela abaixo apresenta uma síntese dos diagnósticos apresentados pelos alunos matriculados em 2006:

Tabela 02: Diagnósticos dos alunos com DM em 2006

Diagnóstico	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	Total
Sem patologia específica	01	-	05	08	14
Síndrome do alcoolismo fetal	-	-	01	02	03
Síndrome de Down	01	-	-	01	02
Síndrome do X frágil	-	-	-	02	02
Síndrome de Kabuck	02	-	-	-	02
Síndrome de Beckwith Wiedman	-	01	-	-	01
Síndrome de Askorg	-	-	-	01	01
Síndrome Russel- Silver	-	-	-	01	01
Citomegalovírus	-	-	01	-	01
Toxoplasmose	01	-	-	-	01
Meningite	-	-	-	01	01
Paralisia cerebral	01	-	-	-	01
Desnutrição infantil	-	-	-	01	01
Total de alunos por ano:	06	01	07	17	31

Fonte: informação obtida junto às professoras das salas de recursos / itinerância.
Não foram informados os dados de 05 dos 36 alunos.

Cabe ressaltar que em relação à idade/série dos alunos, em sua maioria seguem a idade padrão. Encontramos apenas uma criança com 10 anos, no 3º ano (quando o padrão seria 8/9

anos); no 4º ano encontramos a maior discrepância, sendo que 06 das 17 crianças tinham 11 anos. O 4º ano é um ano de final de ciclo, e, de acordo com o artigo 165 do Regimento Comum das Escolas Municipais de Presidente Prudente (Anexo B, p.179), é o ano em que poderá haver retenção por um ano, para a recuperação do ciclo. Embora haja uma discrepância idade/série, isso não ocorre apenas com alunos com deficiência, mas também com outros alunos que também foram retidos. Em sua maioria, as professoras das salas comuns, sujeitos dessa pesquisa, lidam com alunos com deficiência mental incluídos em grupos de mesma idade.

Considerando a contextualização acima, definimos os sujeitos desta pesquisa. A seguir são apresentados os sujeitos e o perfil, enriquecendo, assim, a contextualização.

2.2.3. Os sujeitos da pesquisa

Dados da SEDUC apontam que no início de 2006, dentre os 155 alunos com deficiência matriculados na rede comum, encontramos 42 alunos com deficiência mental no 1º ciclo do ensino fundamental.

Constituem o grupo de sujeitos desta pesquisa as professoras dos alunos com deficiência mental matriculados no 1º ciclo do ensino fundamental.

Vale ressaltar novamente que apesar da presente pesquisa não pretende focar a deficiência mental, o critério de seleção dos sujeitos foi de escolher professores que atendam alunos com esta característica. Tal critério ocorreu em virtude da deficiência provocar um grande desafio a sala de aula, por suas características peculiares, já mencionado anteriormente.

Com certeza todos os professores lidam com desafios em relação às diferenças na sala de aula: diferenças pessoais, sociais, culturais, econômicas, etc., todavia, no caso da deficiência mental, tais diferenças assumem outras proporções. O aluno com deficiência mental assume uma posição de recusa e de negação diante do saber, uma posição passiva, dependente, e simultaneamente, outorga a outro (ao professor, aos colegas, aos pais, etc.) o poder de decidir por ele. O exercício intelectual de desenvolver a abstração, por exemplo, natural nas pessoas sem deficiência mental, para que ocorra nas pessoas com deficiência mental, deve ser deliberadamente estimuladas e provocadas (MEC, 2005b).

Assim, a deficiência mental exige ações pedagógicas efetivas, sistemáticas, que possibilitem a construção do conhecimento de maneira autônoma, contextualizada, significativa, constituindo um maior desafio na sala de aula, o que leva os atores da escola a repensar o seu papel de lidar, principalmente, com as diferenças cognitivas.

Feitos tais esclarecimentos acerca da escolha dos sujeitos desta pesquisa, cumpre explicitar outras características dos mesmos.

Em 2006, nas escolas municipais de Presidente Prudente, os alunos com deficiência mental do 1º. Ciclo do ensino fundamental, encontravam-se distribuídos em 18 das 38 escolas. Em novembro, data em que iniciamos a coleta de dados, contavam-se porém, 36 alunos com deficiência mental matriculados, uma vez que outros 06 alunos haviam mudado de cidade/de rede de ensino, antes do 1º semestre.

Para a pesquisa, foram considerados apenas os professores destes 36 alunos. Os outros seis professores não foram considerados dado o curto espaço de tempo que tiveram para lidar com as situações de ensino e aprendizagem com alunos com deficiência.

Dentre os 36 alunos com deficiência mental que frequentaram o ensino fundamental, quatro estavam matriculados e frequentando a mesma sala de aula, o que reduziu o número de professores de 36 para 34 participantes.

A partir do levantamento do nome dos alunos, das escolas e dos professores, no final de novembro de 2006, entramos em contato com cada professor, solicitando sua colaboração para o processo de pesquisa. Dos 34 professores indicados inicialmente, obtivemos a participação de 19 professoras, que passaram a constituir o grupo de sujeitos da pesquisa.

2.2.3.1 Perfil dos sujeitos da pesquisa

Para melhor contextualizar e compreender quem são os sujeitos desta pesquisa, organizamos os dados acerca do perfil das professoras.

Esse perfil foi elaborado a partir dos dados obtidos de acordo com as informações cedidas por 18 das 19 professoras que participaram da pesquisa. Apenas uma das professoras que participou da entrevista grupal não está inclusa neste perfil.

Para garantir o sigilo e anonimato das informantes, as professoras foram designadas pela letra “P” e uma numeração crescente correspondente. Cabe dizer que a mesma numeração foi adotada tanto na análise do questionário quanto na análise do grupo de discussão.

O nome de outros profissionais - como outros professores da escola, diretores, orientadores pedagógicos citados durante o questionário e/ou entrevista - foi designado pela letra “Y”, enquanto o nome de alunos foi designado pela letra “X”.

Merecem destaque a compreensão de quem são os professores, que tipo de formação têm, algumas experiências pessoais e profissionais deles, uma vez que isso nos auxilia a entender melhor o lugar de onde falam, e assim, atribuir maior sentido a seus relatos.

Afinal, quem são essas professoras? Que formação apresentam? Quais suas experiências?

Verificamos que os participantes desta pesquisa são todos mulheres. É uma população relativamente nova, se considerarmos que 11 das 18 professoras têm menos de 40 anos de idade, conforme aponta a tabela 03, abaixo.

No que se refere à experiência profissional, 12 das 16 professoras que responderam a essa questão apresentam mais de seis anos de experiência profissional, conforme pode ser observado na tabela 04.

Tabela 03 – Idade das professoras:

IDADE	FREQ.	SUJEITOS
20 a 30 anos	3	P1, P6, P15.
31 a 40 anos	8	P2, P7, P9, P10, P11, P13, P16, P18.
41 a 50 anos	2	P4, P14.
Acima de 50 anos	5	P3, P5, P8, P12, P17.
TOTAL	18	

Tabela 04 - Tempo de docência:

ANOS	FREQ.	SUJEITOS
01 a 05 anos	4	P1, P6, P16, P18.
06 a 10 anos	5	P2, P4, P5, P10, P15.
11 a 20 anos	4	P13, P14, P7, P17.
Acima de 20 anos	3	P3, P8, P12.
TOTAL	16*	

* 02 professoras não informaram: P9, P11.

Cabe dizer, ainda, que as professoras que fizeram parte desta pesquisa lecionaram durante o ano de 2006 nos quatro anos do 1º ciclo do ensino fundamental, sendo que a maior parte, conforme pode ser observado na Tabela 05, nos dois últimos anos do primeiro ciclo.

Tabela 05 – Ano Escolar em que atuavam em 2006:

CATEGORIA	FREQ.	SUJEITOS
1º ano	04	P1,P9,P10,P18
2º ano	02	P5, P15
3º ano	06	P2, P3, P6, P11, P12, P17
4º ano	06	P4,P7, P8,P13, P14, P16
TOTAL	18	

Um dado importante refere-se à formação profissional. Embora 13 das 18 professoras tenham formação inicial em cursos de formação de professores em nível de ensino médio profissionalizante, todas cursaram o nível superior posteriormente.

Assim, encontramos um grupo no qual todas as professoras têm formação em nível superior, sendo que 10 dentre as 18 professoras, apresentam cursos de pós-graduação em nível de especialização na área da Educação (Tabela 06).

Tabela 06 – Descrição da formação profissional

CATEGORIA	FREQ.	SUJEITOS
Habilitação para o magistério (nível médio, 2º grau ou antigo normal)	13	P1, P2, P3, P7, P9, P11, P12, P13, P14, P15, P16, P17, P18.
Pedagogia	12	P1, P3, P4, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12, P14, P18.
Normal Superior	2	P4, P5.
Curso superior em outra área: Estudos Sociais (02), Matemática, Letras (04), Educação Física.	8	P2, P9, P11, P12, P13, P15, P16, P17.
Especialização na área de Educação	10	P2, P3, P6, P7, P9, P10, P13, P15, P17, P18.

Uma vez contextualizados a rede e os sujeitos que fazem parte deste estudo, serão apresentados os dados e a análise dos resultados da pesquisa.

CAPÍTULO III

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo explicitaremos a terceira etapa da pesquisa: a seleção e os resultados dos dados coletados, bem como sua análise.

Inicialmente, analisaremos alguns dados acerca do perfil dos sujeitos da pesquisa, no intuito de melhor contextualizar o lugar onde declaram ter as suas experiências pessoais e profissionais, engendradas em sua prática.

Em seguida, os resultados serão apresentados a partir de cada uma das questões que nortearam a presente pesquisa: que experiências pedagógicas os professores consideram de sucesso para atender a todos? Que critérios utilizam para considerar uma situação de ensino como adequada? As práticas consideradas adequadas guardam alguma relação com os pressupostos oficiais da educação inclusiva?

Tendo as questões norteadoras como referência, foram selecionados, a partir dos questionários e entrevistas grupais, atributos considerados como principais, os quais se constituíram em eixos de discussão para a apresentação dos resultados. Cabe declarar, ainda, que todos os dados aparecem na íntegra, nos apêndices deste documento dissertativo (Apêndices A,B,C,D,E,F,G, p.181 - 243).

3.1 Sujeitos: trajetórias de vida, experiências profissionais e a prática pedagógica

Conforme apresentamos no capítulo anterior, no tocante ao perfil dos sujeitos, as professoras que participaram deste estudo constituem um grupo de profissionais experientes.

De acordo com Tardif (2007), os professores acumulam sua experiência fundamental no início de sua carreira (de 01 a 05 anos). Uma vez mergulhados na prática, essa experiência fundamental tende a se transformar nos “macetes da profissão”, constituindo uma maneira pessoal de ensinar.

Além disso, é importante observar que todas as professoras apresentam formação em nível superior, e 10 delas apresentam cursos de especialização “lato-sensu” na área da educação, constituindo um grupo com formação qualificada, com acesso a conteúdos mais aprofundados que compõem os saberes da formação profissional.

No que se refere a sua trajetória de vida, às experiências com pessoas com deficiência fora do ambiente profissional, 11 das 18 professoras afirmam que nunca tiveram convívio com pessoas com deficiência, e dentre as sete professoras que com eles tiveram contato, as deficiências mental e física foram as mais citadas, conforme pode ser observado nas Tabelas 07, 08 e 09.

Tabela 07 – Convívio direto com pessoas com deficiência

CATEGORIA	FREQ.	SUJEITOS
SIM, tem ou já teve convívio com pessoas com deficiência fora do ambiente profissional	07	P2, P3, P4, P6, P7, P8, P9.
NÃO, nunca tiveram convívio com pessoas com deficiência fora do ambiente profissional.	11	P1, P5, P10, P11, P12, P13, P14, P15, P16, P17, P18.
TOTAL	18	

Tabela 08 – Tipo de deficiência com que conviveu/ convive

CATEGORIA	DM	DF	DV	DA	outra	FREQ	SUJEITOS
SIM, estudou com alunos com deficiência.	1	2	1	1	-	03	P4, P2, P9.
SIM, tenho convívio com pessoas com deficiência.	4	4	-	-	-	06	P2, P3, P6,P7, P8, P9

Tabela 09 – Justificativa para o atributo “nenhum contato”

CATEGORIA	FREQ.	SUJEITOS
NÃO, mas tive/tenho vizinhos ou conhecidos com deficiência.	07	P1, P5, P14, P15, P16, P17, P18.
NÃO, nunca tive nenhum tipo de convívio com pessoas com deficiência.	04	P10, P11, P12, P13.

Este dado nos reafirma a situação de exclusão na qual ainda vive grande parte das pessoas com deficiência e o quanto elas são estigmatizadas, apartadas, em razão de suas diferenças. Poucos frequentam ambientes sociais como igrejas, supermercados, cinemas, parques, etc., bem como não é comum convivermos com funcionários, em diversos locais de trabalho, com algum tipo de deficiência.

Embora poucos apontem ter convivido com pessoas com deficiência fora do ambiente profissional conforme destacamos acima, 14 das 18 professoras afirmam terem trabalhado com alunos com algum tipo de deficiência antes de 2006, sendo a maioria dessa experiência

em rede regular de ensino, conforme pode ser observado nas tabelas 10a, 10b, 10c e 10d, acerca das experiências com pessoas com deficiência.

Apenas duas professoras relataram experiências profissionais anteriores em espaços fora da rede regular de ensino, assim como apenas duas professoras relataram ser a primeira vez que trabalharam com alunos com deficiência.

Tabela 10a - Experiência profissional anterior com alunos com deficiência

CATEGORIA	FREQ.	SUJEITOS
SIM	14	P1, P2, P3, P4, P7, P8, P9, P11, P13, P14, P15, P16, P17, P18.
NÃO	04	P5, P6, P10, P12
TOTAL	18	

Tabela 10b – Experiência profissional anterior no ensino regular

CATEGORIA	DM	DF	DV	DA	outro	FREQ.	SUJEITOS
SIM , na rede regular.	9	5	3	2	-	13	P1, P2, P3, P4, P7, P8, P9, P11, P13, P15, P16, P17, P18

Tabela 10c – Experiência profissional anterior em instituições especializadas

CATEGORIA	FREQ.	SUJEITOS
SIM , em instituições especializadas, na qual exercia a função de PROFESSOR.	02	P11, P14.

Tabela 10d – Inexistência de experiência profissional anterior

CATEGORIA	FREQ.	SUJEITOS
NÃO , mas trabalhei com outros professores que tinham alunos com deficiência.	02	P5, P6.
NÃO , é a primeira vez que trabalho com alunos com deficiências.	02	P10, P12.

Um dado interessante que merece o nosso destaque, refere-se ao convívio com pessoas com deficiência no ambiente profissional. Na tabela 10a acima, podemos observar que 14 das 18 professoras apontaram que já tiveram experiência profissional anterior com alunos com deficiência. Este dado nos revela que a escola têm propiciado interações com pessoas com deficiência que até então pouco existiam. A interação com as diferenças, e, em especial, com as grandes diferenças, nos auxiliam a refletir acerca dos mitos, estigmas e preconceitos que envolvem nossas atitudes frente às pessoas, e como podemos nos surpreender ao nos relacionarmos com o outro.

A simples convivência, porém, não garante que estejam sendo travadas relações afetivas, de respeito, solidariedade, cooperação entre todos. Afinal, em nossa trajetória escolar e familiar, a forma como as pessoas que apresentavam características diferentes do “padrão” foram tratadas acabam nos influenciando em como olhamos e interpretamos essas diferenças e nos relacionamos com elas.

No que se refere à história de vida escolar dessas professoras, 15 das 18 professoras apontam lembranças de atitudes negativas para com os alunos com grandes dificuldades de aprendizagem ou com deficiência, tais como exclusão, ridicularização, desconforto, conforme pode ser observado na Tabela 11.

Tabela 11 – Lembranças e percepções do tratamento de alunos com dificuldades na história de vida escolar

CATEGORIA	FREQ.	SUJEITOS
Participavam de todas as atividades como os outros alunos.	4	P12.
Havia uma valorização daquilo que sabiam ou podiam fazer.	0	-
Alguns alunos ficavam comovidos e os auxiliavam.	5	P1, P4, P7, P13, P15.
Eram excluídos dos grupos da classe: ninguém queria ficar com eles.	9	P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12, P14, P15.
A presença desses alunos causava desconforto aos demais alunos, que os ignoravam.	3	P7, P9, P10,
Eram ridicularizados durante a aula.	3	P5, P9, P10,
Outros: “Não eram ridicularizados, mas havia uma certa hostilidade do professor para com eles.” (P1). “A classe era separada por filas A-B-C-D, cada um ia para sua fila conforme o seu grau de aprendizagem e quando melhorava mudava de fila.” (P17). Não explicou (P2).	3	P1, P2, P17.
TOTAL DE MANIFESTAÇÕES:	27	

Uma professora não respondeu (P3).

Em contraposição à Tabela acima, encontramos na Tabela 11, as percepções das professoras acerca de suas experiências escolares.

A maioria das professoras apresenta uma percepção de si mesmas como “boas” alunas, dentro dos padrões normalmente esperados pela escola. As cinco professoras que apontaram lembranças de algumas dificuldades de aprendizagem em seu histórico escolar declaram, porém, terem apresentado um comportamento esperado pela escola. Nenhuma das professoras identificou-se como tendo grandes dificuldades, ou mesmo indisciplina, conforme pode ser visto na linha 01 da Tabela 12.

Tabela 12 – Percepções e lembranças de si quando alunas:

CATEGORIA	FREQ	SUJEITOS
Era um ótimo aluno, realizando sempre as tarefas no ritmo certo, sem grandes dificuldades, obedecia a professora, era “Caxias”.	12	P1, P5, P7, P8, P9, P10, P11, P12, P13, P14, P15, P18.
Era um bom aluno na aprendizagem, porém contestador, irreverente ou até mesmo indisciplinado.	01	P3.
Era um bom aluno, quieto, obediente, porém sempre tinha dificuldades em algumas disciplinas.	05	P2, P4, P6, P16, P17.
Sempre precisava da ajuda dos colegas.	-	-
Tinha dificuldades em várias disciplinas, o que fazia com que se dispersasse ou mesmo fosse indisciplinado.	-	-
TOTAL	18	

Assim, observamos que nos relatos acerca das lembranças e percepções sobre como eram tratados os alunos com dificuldades em sua história escolar, predominam as lembranças de atitudes de exclusão, ridicularização.

Ao mesmo tempo, cumpre observar que ao falarem sobre a percepção de si como estudantes, as professoras relatam lembranças de serem “boas alunas”, ou seja, não se identificam como pessoas com dificuldades de aprendizagem (tabela 12).

Apenas 05 das 18 professoras afirmam ter apresentado algum tipo de dificuldade de aprendizagem, que correspondiam, entretanto, aos padrões de comportamento geralmente desejados pela escola: “*bom aluno, quieto, obediente*”, o que, de certa maneira, relativiza suas dificuldades e diferenças. O impacto psicológico de suas dificuldades de aprendizagem é bem menor, uma vez que tais características compõem o quadro emocional da concepção de “aluno ideal”, geralmente presente no ambiente escolar. Ou seja, as diferenças de aprendizagem associadas a um comportamento “adequado” (*bom aluno, quieto, obediente*) não assumem o mesmo caráter “desviante” que teriam, caso a dificuldade de aprendizagem viesse associada a um comportamento “inadequado”.

Donaduzzi (2003), ao analisar a representação social do “bom aluno” para professores do ensino fundamental, aponta que os professores usam como critérios para classificá-los suas condições cognitivas, emocionais e familiares.

(...) “*Explico uma vez e eles fazem*”, representa em última instância, o que todas elas esperam de seus alunos, ou seja, o aluno ideal, personificado naquele aluno que vem para a escola com condições cognitivas, emocionais e familiares para corresponder às suas expectativas de “bom aluno” e, com isso, ter sucesso na sua vida escolar. (DONADUZZI, 2003, p.75)

Esta percepção de si como estudante nos leva a pensar no impacto que tal percepção pode ter quando os professores se relacionam com alunos com deficiência ou com grandes dificuldades de aprendizagem, bem como em que medida se identificam ou se solidarizam com crianças que vivem experiências escolares tão diferenciadas, e qual o significado das dificuldades escolares para quem não percebe ou não viveu tal experiência em sua vida.

No que se refere à equipe de direção escolar, bem como aos demais colegas de trabalho, a maioria das professoras aponta que estes apresentam atitudes de solidariedade e cooperação, embora necessitem de maior envolvimento. Nenhuma das participantes apontou que são indiferentes ou que tenham críticas negativas ao trabalho, como pode ser observado nas Tabelas 13a e 13b.

Tabela 13a – Participação dos gestores escolares

CATEGORIA	FREQ.	SUJEITOS
Há uma preocupação em me ajudar a pensar o fazer pedagógico e buscar alternativas coletivamente.	08	P1, P5, P7, P12, P13, P14, P15, P18.
Demonstram atitudes de solidariedade e cooperação, mas há a necessidade de maior envolvimento.	10	P2, P3, P4, P6, P8, P9, P10, P11, P16, P17.
Tecem críticas que pouco contribuem para pensar em outras possibilidades.	-	
São indiferentes.	-	
TOTAL	18	

Tabela 13b – Envolvimento dos professores da escola

CATEGORIA	FREQ.	SUJEITOS
Há uma preocupação em ajudar a pensar o fazer pedagógico e buscar alternativas coletivamente.	06	P5, P6, P7, P13, P14, P15.
Demonstram atitudes de solidariedade e cooperação, mas há a necessidade de maior envolvimento.	12	P1, P2, P3, P4, P8, P9, P10, P11, P12, P16, P17, P18.
Tecem críticas que pouco contribuem para pensar em outras possibilidades.	-	-
São indiferentes.	-	-
TOTAL	18	

Neste caso, cabe discutir ainda o papel dos gestores escolares neste processo e em que medida problematizam ou auxiliam os professores a refletir sobre as ações pedagógicas voltadas para a valorização das diferenças.

Na tabela 13a, podemos observar que as professoras apontam que há a preocupação dos gestores escolares, embora eles necessitem de maior envolvimento. Nenhuma das professoras destacou que são indiferentes, o que revela uma postura mais responsável diante dos desafios que a escola tem que enfrentar.

A inclusão escolar exige uma postura de auxílio mútuo e de interatividade de todos os integrantes da escola. Não se trata de uma ação de responsabilidade única e individual de cada professor, mas de uma ação que transforme e modifique todo o conjunto da escola. Conforme aponta Figueiredo (2002, p.77), a escola-gestão da diversidade exige reconhecer um novo “modus operandi”, que “se efetivará, de fato, quando o conjunto da escola se transformar”. O envolvimento de todos os profissionais da escola é fundamental, na medida em que implica a adoção de uma posição política acerca das mudanças necessárias.

Uma vez apresentada a análise acerca do perfil das professoras, apresentamos, a seguir, os outros resultados da pesquisa, pautados nas questões norteadoras: que experiências pedagógicas os professores consideram de sucesso? Que critérios utilizam eles para considerar a prática adequada? As práticas apresentadas e os critérios utilizados mantêm algum tipo de relação com os pressupostos oficiais da educação inclusiva?

3.2 Experiências pedagógicas que os professores consideram de sucesso

As experiências pedagógicas apontadas pelas professoras como bem sucedidas no atendimento de todos os alunos podem ser observadas sob diferentes pontos de discussão. A partir dos dados dos questionários e da interpretação formulada dos grupos de discussão, organizamos os principais atributos mencionados pelas professoras que se referem a práticas pedagógicas de sucesso. Tais atributos foram agrupados em quatro grandes eixos de discussão: atitudes, planejamento e metodologia de ensino, avaliação da aprendizagem e estrutura organizacional, que podem ser observados nas Tabelas 15, 18, 19, 20 e 21 (Apêndice E, p.210), respectivamente.

Em tais tabelas, encontraremos a frequência de professores que citaram cada atributo, utilizando como referência “GD” para os relatos provenientes dos grupos de discussão, e a referência “Q” para os destacados dos questionários. Salientamos que a frequência mencionada na tabela refere -se ao número de professores que citaram o atributo e não a quantidade de vezes que o atributo foi citado.

Analisaremos os dados coletados a partir dessas quatro temáticas citadas. Os relatos mais acurados foram extraídos das tabelas para melhor ilustrarem os resultados encontrados.

Também serão apresentados alguns dos dados obtidos através da análise estatística organizada com o auxílio do *software* SPHINX, conforme explicitado no Capítulo II “Desenvolvimento metodológico”, item 2.3.4.2. “Resultados e análise dos dados”. A partir do estabelecimento de palavras-chave para cada questão, foram levantadas as palavras utilizadas mais frequentemente, bem como a correlação entre as palavras principais. A análise estatística completa poderá ser encontrada no Apêndice C, p.186.

Na tabela 14 abaixo, podemos observar uma síntese geral das tabelas hierárquicas obtidas com o auxílio da análise estatística, salientando as palavras mais frequentemente utilizadas para cada questão.

Através da maior ocorrência das palavras, podemos observar que as palavras mais mencionadas para as práticas que os professores apontam como prática de sucesso referem -se a “atividades” e atitudes: dar/procuro/vontade/estar/trabalho.

Tabela 14- Síntese geral das tabelas hierárquicas léxicas

	Não – respostas	Quantidade de palavras	Quantidade média de palavras	Quantidade de palavras diferentes	Quantidade de palavras únicas	Frequência máxima	Palavra mais frequente
Experiência	0	1362	75.67	465	355	18	atividades
Sucesso	1	280	16.47	103	85	5	atividades
Procuo	0	165	9.17	75	64	5	dar
Familia	0	172	9.56	67	54	12	procuo
diferença	0	161	8.94	70	59	7	atividades
Ajuda	2	151	9.44	61	50	3	vontade
Preciso	1	147	8.65	67	57	8	estar
Aluno	3	272	18.13	108	86	7	professor
Pesquisa	6	191	15.92	82	74	6	alunos
Grupo	3	271	18.07	103	81	9	trabalho
Ações	0	116	6.67	68	46	8	Amor

Ao longo da apresentação dos resultados retomaremos alguns dos dados encontrados que possam contribuir para a análise; eles serão retomados na análise de cada temática, a partir dos atributos principais.

A seguir, apresentaremos a seleção e análise dos resultados para a primeira questão que norteia essa pesquisa, a partir dos quatro eixos de discussão citados acima: atitudes, planejamento e metodologia de ensino, avaliação da aprendizagem e estrutura organizacional.

3.2.1. Atitudes

As atitudes dos professores diante dos alunos no processo de ensino-aprendizagem refletem os conceitos do que se considera ser professor, ser aluno, ensinar e aprender, além de questões subjetivas que vêm à tona nas relações interpessoais.

É a partir das relações interpessoais, ao comparar-se com os outros e pela percepção das reações dos outros diante de si, das impressões produzidas a partir da maneira como é tratada, que a criança constrói o conceito de si mesma, ou seja, sua auto-estima.

Conforme aponta Maturana (1998), educar para a aceitação e para o respeito a si próprio, que propicia a aceitação e o respeito pelo outro, não é uma tarefa fácil, pois

isso requer que o professor ou a professora saiba como interagir com os meninos e meninas num processo que não os negue ou castigue, seja pela forma como eles aparecem na relação, seja porque não aparecem como as

exigências culturais dizem que deve ser. Esse professor ou professora pode fazê-lo porque, eles também, respeitam a si mesmo e ao outro. (p.32)

A construção de uma auto-estima e de um auto-conceito positivo são fundamentais para que as crianças sintam-se capazes de enfrentar os desafios e obstáculos que ocorrem durante aprendizagem, sem que se sintam ameaçadas pela ausência de talentos para um ou outro tipo de atividade.

Os sentimentos de rejeição, de inadequação, impedem que as crianças valorizem e utilizem seus pontos fortes, suas habilidades diante dos desafios, o que interfere diretamente em seu desempenho escolar. Como aponta Mantoan (2004), a percepção negativa que algumas pessoas fazem de si mesmas as inibem na aquisição e utilização de meios para se adaptarem às exigências escolares.

Ao relacionarem-se com seus alunos, a partir das expectativas que têm sobre eles, sobre seus desempenhos, seus desejos e ações, os professores lhes proporcionam uma percepção de si mesmos, que pode auxiliar ou ao contrário, estagnar seu processo de aprendizagem. Ela pode oferecer-lhes uma percepção de si como adequados, importantes, seres únicos, valorizados pelo que são, pelo que têm/podem oferecer ao mundo, ou por outro lado, como também inadequados, desajustados, “anormais”, com pouco valor, como quem nada tem para oferecer. A aprendizagem envolve, assim, aspectos relacionais e culturais:

Para aprender é importante considerar aspectos relacionais e culturais da aprendizagem. Aprender é uma atividade complexa, frágil, que mobiliza a imagem de si mesmo, o fantasma, a confiança, a criatividade, o gosto pelo risco e pela exploração, a angústia, o desejo, a identidade, aspectos fundamentais no âmbito pessoal e cultural. (PERRENOUD, 2001, p.24)

Nos depoimentos encontrados, podemos observar que, para 10 dentre as 19 professoras pesquisadas, tais aspectos são considerados importantes.

Algumas experiências pedagógicas consideradas de sucesso estão relacionadas, principalmente, à atitudes em relação ao aluno, tais como: intervenção direta da professora ou presença de auxiliar dentro da sala de aula, atitudes de acolhimento, cobrança das regras de convivência e o uso de reforço positivo, como pode ser visto, na íntegra, na tabela 15 (Apêndice E, p.210). Os depoimentos mais relevantes serão extraídos da tabela 15 e serão apresentados e analisados a partir dos atributos acima citados.

Corroborando com os dados descritos na tabela 15, podemos observar ainda alguns dados da análise estatística. Chama atenção a linha 11 da tabela 14 apresentada anteriormente (p. 95), referente a uma questão de associação livre presente no questionário.

Também a partir desses dados podemos observar que as palavras apresentadas pelas professoras para designar ações essenciais no trabalho com as grandes diferenças referem-se a aspectos afetivos/relacionais, sendo a palavra “amor” a mais citada.

No item II, das tabelas hierárquicas léxicas (Apêndice C, p.186), além da palavra amor, encontramos também as demais palavras apresentadas pelas professoras e a frequência com que foram citadas: amor (08); afetividade (07); calma (06); respeito (06); paciência (05); compreensão (03); responsabilidade (03); compromisso (03); conhecimento (03); valorização (03).

Tais dados nos permitem compreender que, dentre as ações citadas pelas professoras como importantes, predominam ações de caráter relacional, ou seja, afetividade para com os alunos expressadas a partir de determinadas atitudes.

Será apresentada, a seguir, uma análise mais detalhada dos depoimentos apresentados pelas professoras, no que se refere aos atributos que indicam “atitudes”.

a) Intervenção direta da professora ou presença de auxiliar na sala de aula

A intervenção direta durante a realização das atividades é um aspecto citado pelas professoras que merece ser destacado. Para 13 das 19 professoras que constituíram os sujeitos desta pesquisa, o acompanhamento direto ao aluno é citado como uma atitude adequada para valorizar a diferença. Porém, o entendimento desse acompanhamento é bastante diverso, variando desde uma intervenção de caráter mediador até uma intervenção mais diretiva.

No relato da professora P4, percebemos um acompanhamento caracterizado por uma mediação, na medida em que questiona, incentiva, desafia. É importante observar, neste momento, a preocupação em compreender a resposta da criança e estabelecer uma mediação que possibilitasse ao aluno, através de seu questionamento, avançar em sua produção:

aí quando eu falava para escrever, ele ia para o lado, ai eu fui lá e peguei uma gravura para ele escrever, e ele foi escrever sozinho. Eu lembro até hoje que era uma gravura do mar, como se fosse uma represa e que estava mergulhando, ai ele escreveu, todo do jeito dele realmente tinha assim bastante jota, bastante letra, bastante... ai eu falei assim: o que está escrito aqui? Ah, que o menino estava navegando e resolveu mergulhar, né? A é?

Então vamos escrever isso. Aí sentou do lado e começou: “o”, aí foi: menino: me –ni –no, menino, me, a gente segurando, ele escreveu menino estava navegando e resolveu mergulhar. Certo, o único erro que ele fez, o u, no navegando, **no ga ele usou o H, aquele problema do H, que eles usam como “aga”, mergulhava ele escreveu com n, mas eu não falei uma letra**, então, quer dizer, ele não estava pré-silábico, ele já tinha.. já estava alfabético, ele não estava alfabetizado, mas já estava alfabético, ele só não fazia, só queria completar o que estava fazendo, né. Aí todos eles fizeram o tal do quadrinho, assim... (GD-P4 – *grifo nosso*)

O princípio que parece embasar a ação da professora nos revela uma concepção de ensino que considera o erro como parte do processo, mas que o auxilia a superá-lo. Denota, ainda, a preocupação com o aspecto sócio-afetivo, em valorizar as capacidades da criança. De acordo com Hoffmann (2003), “considerar, valorizar não significa observar e deixar como está [...], exige do professor a reflexão teórica necessária para o planejamento de situações provocativas ao aluno que favoreçam a sua descoberta, o seu aprofundamento em determinada área do saber.” (p.83)

Em outros depoimentos, podemos perceber posicionamentos diversos, mais diretivos. Nos relatos abaixo, podemos observar tal ação:

eu sentava com ela do lado, a gente fazia uma frase, ela ficava um tempão para ilustrar, é, porque eu acho assim, se eu deixo bastante tempo assim para escrever ela vai escrever “barata” “casa” “sofá”, então é mais fácil eu fazer, vamos fazer uma frase com a barata? “a barata estava dentro do sofá”, ela usa as mesmas palavras, mas ajuda a criança a compreender, comigo ela sentava muito para fazer frases. (GD - P17)

A menina //ela não chega perto de você para pedir para ir ao banheiro, aí eu consegui com que ela lesse, ela está lendo, agora ela está começando a aumentar o tom de voz, está começando a relacionar coisas, que antes ela tinha dificuldades e hoje mesmo na... eu faço um projeto de leitura, projeto, aula, né, pois a gente sempre reserva um tempinho para a leitura. Ponho um texto na lousa, outras vezes é diferente. Ou eu leio e comento, ou leio um pedaço, paro, e outro lê, ou então eu vou pedindo para que cada um leia uma parte do texto. **Ela lia baixinho, ela começava e eu falava: tem que ser mais alto um pouquinho porque eu não estou ouvindo, // Ela leu, ela leu tudo comigo.** Por que ela era uma pessoa, era difícil para mim..., era uma criança que não lia, eu vi todo o diagnóstico dela, tá, e ela então está lendo. (GD - P19 – *grifo nosso*)

Diferentemente do primeiro relato, no qual o aluno foi estimulado a pensar sobre o que estava escrevendo, colocar suas hipóteses, nos dois relatos acima a ação das professoras alcança também resultados nas aprendizagens, porém a participação da criança é mais restrita. Ela realiza as atividades propostas pela professora, obtém sucesso, mas aparentemente sem levantar suas próprias hipóteses. É uma atividade mais conduzida.

Embora reflitam concepções diferenciadas acerca do papel do professor, com conseqüências também diferentes ao tipo de aluno que se deseja formar, na grande maioria dos relatos encontramos situações que demonstram a preocupação do professor em propiciar a aprendizagem dos alunos, indicando certa consciência de seu papel neste processo.

A preocupação com o certo-errado, com atribuir de nota, de pontos, não é a preocupação central apresentada. Hoffmann (2003) aponta ainda que, uma prática mediadora, é aquela pautada na ação de comentar as tarefas dos alunos, de ajudá-los a localizar suas dificuldades, recurso este que oferece oportunidade para que se descubram as melhores soluções.

Em outros depoimentos dos professores, também encontramos tais princípios:

[ao comentar uma figura de três crianças conversando com um adulto] O que parece nesta imagem é que **o professor está atendendo aos alunos**. Ele precisa, neste caso, respeitar a individualidade de cada um, para compreender as diferenças existentes entre os alunos, seu tempo, suas limitações. (Q-P1- *grifo nosso*)

[ao comentar uma figura de três crianças ao redor de uma mesa] Alunos agrupados devem ser de níveis de aprendizagem heterogêneos e **bem orientados** pelos professores. (Q-P10- *grifo nosso*)

[ao comentar uma figura de três crianças ao redor de uma mesa] Os alunos estão em grupo, **falta o mediador**. (Q-P12- *grifo nosso*)

[ao comentar uma figura de três crianças ao redor de uma mesa] Além de estarem realizando um trabalho em grupo, precisa da **intervenção do professor** para que a aprendizagem seja enriquecida. (Q-P13- *grifo nosso*)

Nos relatos acima, observamos a compreensão dos professores da importância de que, mesmo em momentos de grupos, deve haver a atuação do professor, orientando, mediando, intervindo.

Outra questão importante refere-se à mediação da professora, ao estimular a participação dos alunos e a orientá-los em como a atividade pode ser feita.

Mas eu procuro trabalhar a autonomia dela, e tem que ser assim, ela procura fazer, ela quer fazer, tem coragem de fazer, e às vezes, se você não explicar ela vai lá e fica colocando as letrinhas... (GD- P1)

Não basta abrir a possibilidade para que os alunos se expressem a sua maneira. A mediação, a orientação é fundamental para que possam realizar a atividade, conforme

podemos perceber pelo relato da professora P1. Não basta o desejo da criança, o seu envolvimento; a aprendizagem ocorre na mediação, na troca, na orientação.

A consideração da intervenção como uma atitude que desencadeia uma prática adequada para atender a todos os alunos pode ainda ser observada através da análise quantitativa.

Como pode ser observado ainda na Tabela 14 supra citada bem como no Quadro 02, ao apontarem o que é necessário que façam para que os alunos com DM aprendam, a palavra mais citada pelas professoras foi “*estar*”. Altamente correlacionada á essa palavra encontramos os verbantins “*atenta/disposta/acolher/atendimento*”, conforme pode ser observado no Quadro 02.

Quadro 02: O que é necessário para que alunos com DM aprendam – palavra-chave “preciso”

Atributos	Altamente correlacionada intervalo de 95% I- 65%	Correlação moderada intervalo de 65% I-35%
Estar	Atenta Disposta Acolher Atendimento	Comportamento Conteúdo Escolhas
Atenta	Estar Comportamento	Direciona Escolhas Proporcionar
Atividades	Adaptar Disposta Desenvolvam Inclui	Realizar Estimulam

O significado de “estar” (atenta, disposta, acolhendo ou atendendo) guarda extrema proximidade com o sentido de intervir, uma vez que tais intervenções são colocadas pelas professoras, na maioria das citações, como atendimentos mais individualizados, adequados à característica de cada criança, mesmo quando os alunos encontram-se em grupos.

Nos depoimentos abaixo, encontramos ainda a concepção de participação dos professores em momentos de trabalhos em grupos:

[o que deu certo] Atividades com jogos de alfabetização, em que as crianças são colocadas **em grupos e o professor estará acompanhando cada grupo**, fazendo as intervenções a todo momento, percebendo a dificuldade de cada um, podendo auxiliá-lo melhor. (Q - P14- *grifo nosso*)

[ao comentar uma figura de três crianças ao redor de uma mesa] **Orientação do professor** nos grupos na medida do possível registro do que está sendo proposto. Grupos heterogêneos onde as crianças possam se ajudar mutuamente. (Q-P9- *grifo nosso*)

Corroborando com essas ideias, aparece também a presença de uma auxiliar em sala de aula, citada como “estagiária⁹”. Embora a presença da estagiária seja sugerida como um apoio, durante o grupo de discussão manifestavam-se, ainda, algumas diferenças no entendimento de como deve ser esse apoio.

Tem dia que fica a estagiária na sala e aquele dia que ela fica fazendo a atividade... (GD- P19)

Mas eu acho duro assim a estagiária só para ela na sala. (GD- P17)

Eu já preferia que quando tem uma estagiária para me ajudar, eu preferia que ela ficasse com a sala para eu dar atenção a meu aluno... (GD- P4)

Para a P19, a presença da estagiária aparece como uma tutoria direta, na qual ela acompanha unicamente as atividades de determinada criança. Para as professoras P17 e P4, o sentido da ajuda é diferenciado: uma questiona a tutoria enquanto a outra revela um apoio no direcionamento da classe, para que ela possa exercer sua função mais próxima à criança.

O sentido de uma ajuda direcionada nos momentos da ação pedagógica, seja pela professora, seja por uma auxiliar ou mesmo por um colega com maior aprendizagem, constitui-se em um terreno perigoso. Tal interação pode constituir-se numa ação mediadora importante, que possibilite um diálogo mais próximo à criança, indo ao encontro de suas necessidades e provocando reflexões importantes. No entanto, pode também tornar o ensino massacrante, na medida em que se constitua como imposição, um monólogo no qual a professora fala e a criança executa, sob o olhar constante daquela. Tal postura pode limitar os processos de autonomia intelectual e a iniciativa do outro, reforçando uma situação de passividade diante do saber.

Conforme escreve Perrenoud (2000b), uma das formas de diferenciação do ensino que permite a individualização dos percursos de formação dos alunos, são os grupos de formação. Tais grupos, de acordo com o autor, podem ocupar três funções: interações duais (na qual o professor é o recurso, uma vez que os aprendizes, sozinhos, nem sempre têm meios para desenvolver um trabalho útil); grupos como “mercado” (na qual há procura e oferta de formação mútua, sendo que o professor não é a principal fonte de conhecimento) e grupos

⁹ A Lei Municipal 6491/2006, autoriza a contratação de estagiários para o desempenho de funções junto a unidades escolares municipais e estabelece em seu artigo 3º, incisos II, III e IV, dentre as atribuições do estagiário: participar das atividades do processo de ensino - aprendizagem da respectiva Unidade Escolar; apoiar Professores e Auxiliares de Educação Infantil nas atividades necessárias ao atendimento dos alunos; atuar nas atividades de apoio suplementar juntamente com o Professor titular das classes ou sob sua orientação.

como espaço de palavra e trabalho coletivo (no qual cada um encontra espaço para aprender o que lhe interessa, sendo que o professor estrutura as trocas nas quais cada um encontra interesse). Assim, a intervenção direta da professora, na medida em que se constitua em uma mediação, pode ser uma ação interessante.

Para tanto, porém, a mediação deve possibilitar ao aluno a confiança para superar desafios, realizar provocações que o levem a refletir sobre suas produções, proporcionar um estímulo para que ele possa repensar suas hipóteses, fortalecer suas iniciativas e favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem de cada aluno. Pode, assim, constituir-se numa ação pedagógica importante para que cada aluno seja atendido em suas necessidades, em seu percurso de formação.

b) Atitudes de acolhimento

Dentro do eixo de discussão “atitudes”, outro atributo apontado pelas professoras como sendo prática pedagógica para valorizar a diferença é o que podemos chamar de “atitudes de acolhimento”: atitudes que possibilitam a participação e a interação entre as crianças, que impedem ou cerceiam atos de preconceito ou discriminação na sala de aula, ou seja, atitudes consideradas como “aspecto social” da inclusão escolar.

A interação entre as pessoas, com atitudes de respeito e compreensão, são aspectos fundamentais no processo de inclusão escolar, mas não encerram sua implementação, uma vez que incluir implica garantir a máxima aprendizagem possível a todos. Entretanto, sem interação, participação e respeito esta aprendizagem também não se concretiza.

Nos depoimentos abaixo, podemos perceber um envolvimento dos professores em garantir o direito de todos e a coibir discriminações e preconceitos na sala de aula:

Outra coisa que eu acho importante é que essas crianças possam participar de tudo com os outros, no começo tinha alunos que falavam ele é retardado. E eu fui trabalhar isso na sala, disse que não queria ouvir mais isso, eu não quero. Eles são iguais a vocês. (GD –P11)

No começo, quando ele entrou, eu ouvia, a ele é retardado, mas falei com a classe, fui enérgica com eles. Acabou isso. Nunca mais ouvi eles falarem. Agora eles falam: agora é sua vez “X” ... (GD –P1)

[Para que a prática atenda a diferença] Me conscientizar e conscientizar os outros que todas as crianças devem estar necessariamente em escolas regulares e em classes comuns, procuro também valorizar a diversidade. (Q-P3)

[Para que a prática atenda a diferença] Respeitar os alunos, proporcionado momentos de interação e ajuda mútua. (Q-P1)

[Para que a prática atenda a diferença] Respeitar as diferenças individuais. (Q-P14)

Tais atitudes são importantes, uma vez que na sala de aula o professor é o responsável pelas interações que nela ocorrem. Ao coibir desde o uso de termos pejorativos, que menosprezam e marcam o outro pela incapacidade, e, simultaneamente, procurar valorizar as diferenças e as habilidades de cada aluno, os professores revelam uma opção político-metodológica pela diferença, mudam os outros e si próprios.

Conforme aponta ainda González (1993) em seus estudos sobre a emoção como fundamento das interações humanas, nas obras de Maturana, a sala de aula como campo interativo, provoca interações específicas, interações estas que possibilitam mudanças estruturais nos organismos participantes (professor e aluno). Essas mudanças são inspiradas no desejo de preservar e desenvolver as condutas consideradas como adequadas e valorizadas no contexto histórico-social do grupo humano em que se insere. Ou seja, as mudanças que a sala de aula pode propiciar são as mudanças que a sociedade privilegia:

Uma sociedade que vive um domínio interativo baseado na competição, privilegia em seus atos a negação do outro em procura da vitória, outra sociedade em que seus habitantes vivem condutas de solidariedade, privilegia em seus afazeres a cooperação e o respeito pelo outro na tentativa de criar um domínio comum de encontro. Estas sociedades “imaginárias” fundam-se em emoções diferentes: uma desenvolve condutas de rejeição do outro ou de outros; a outra, vive espaços de condutas de aceitação. Esta última, possibilita o encontro, o consenso, a criação de domínios de realidades compartilhados, porém, a primeira gera desencontro, luta e imposição de domínios da realidade. (p.69)

Observamos ainda, nos relatos das professoras abaixo, atitudes de acolhimento que, para além da cobrança de respeito ao conversar e de interagir com a criança, buscam oportunizar a todos a participação e vivência das diferentes experiências pedagógicas:

Mas assim foi muito interessante porque eu passei a perceber assim, todo o problema dele eu trabalhei com a classe também, para que eles também aceitassem o jeito dele e que ajudasse ele a estar trabalhando e **todas as**

atividades que tinha, de diferente, de teatro de música, em todas, ele participou. (GD-P2 — *grifo nosso*)

Quando você fala **agora nós vamos fazer assim, ele era o primeiro a fazer sabe**, e os outros estavam lá ainda, e eu percebia assim a questão da socialização, as crianças não tinham problema em ele estar junto, não há discriminação. (GD-P3 - - *grifo nosso*)

Foi feito um trabalho de conscientização e aceitação em relação a aluna, seu comportamento e **sua diferente forma de aprender.** (Q - P8 – *grifo nosso*)

A confiança na capacidade da criança em realizar uma atividade, mais que uma atitude de acolhimento, oferece ainda aos alunos a construção do sentido de pertença, a construção de uma auto-estima positiva.

Na medida em que aprendem, e aprendem com os demais, os alunos aprendem também o “jeito de ser”, constroem sua identidade. Conforme aponta Charlot (2001), “aprender é uma construção de si, que só é possível pela intervenção do outro [...] aprender é construir-se, apropriando-se de algo do mundo humano.” (p.26)

As atitudes de acolhimento, que revelam ainda relações de afeto com os alunos, podem também ser observadas em outras manifestações das professoras. Chama atenção, nos questionários, a associação feita pelas professoras entre “ações essenciais para a inclusão escolar” e o que nomeamos de “afetividade”.

Ao serem solicitadas a realizar uma associação livre (associar palavras à temática “ações para o trabalho com a pessoa com deficiência”), dentre o total de 116 palavras citadas encontramos 52 relacionadas a sentimentos, 23 relacionadas a atitudes, enquanto 39 palavras referem-se à prática pedagógica, conforme pode ser observado na tabela a seguir:

Tabela 16 : Scores de citações de ações essenciais para o trabalho com pessoas com deficiência

Sentimento	FREQ.	Atitudes	FREQ.	Ações ligadas à prática pedagógica	FREQ.
Amor	08	Conversar	02	Compromisso	03
Afetividade	07	Cooperação	02	Conhecimento	03
Compreensão	07	Diálogo	02	Responsabilidade	03
Respeito	06	Disposição	02	Dedicação	02
Calma	06	Limite	02	Estimulação	02
Paciência	05	Ouvir	02	Incentivar	02
Valorização	03	Atitude	01	Liderança	01
Atenção	02	Brincar	01	Metodologia	01
Carinho	02	Cantar	01	Organização	01
Confiança	01	Clara	01	Orientar	01
Acreditar	01	Conscientização	01	Preparo	01
Sensibilização	01	Coragem	01	Interação	01
Solidariedade	01	Humor	01	Empenho	01
Tocar	01	Liberdade	01	Flexível	01
Relacionamento	01	Perseverança	01	Criatividade	01
Humildade	01	Repetir	01	Diferenciada	01
Equilíbrio	01	Superação	01	Educar	01
-	-	-	-	Efetividade	01
-	-	-	-	Capacidade	01
-	-	-	-	Cidadania	01
-	-	-	-	Inclusão	01
-	-	---	-	Interesse	01
-	-	-	-	Jogar	01
-	-	-	-	Acompanhar	01
-	-	-	-	Adaptação	01
-	-	-	-	Apoio	01
-	-	-	-	Aprender	01
-	-	-	-	Aprimoramento	01
-	-	-	-	Tempo	01
Total de referências	54		23		39

Podemos perceber que, para as professoras participantes da pesquisa, as atitudes de acolhimento e afetividade são consideradas como elementos importantes no processo de construção de uma escola para todos, mais citadas, inclusive, que as ações pedagógicas.

Embora apenas a afetividade não seja suficiente para garantir a melhor aprendizagem de todos os alunos, constitui-se em um dos elementos-chave para uma escola voltada para a cooperação, para o diálogo, para a solidariedade.

Uma escola se distingue por um ensino de qualidade, capaz de transformar pessoas nos padrões requeridos por uma sociedade mais evoluída e humanitária, quando consegue aproximar os alunos entre si; tratar as disciplinas como meios de conhecer melhor o mundo e as pessoas que nos rodeiam; e ter como parcerias as famílias e a comunidade na elaboração e no cumprimento do projeto escolar. (MANTOAN, 2003, p.62)

Embora possa parecer uma inversão, valorizar afetividade e atitudes é fundamental para que ocorram mudanças. A transformação do modelo educativo não ocorre apenas pela via da racionalidade, mas, sobretudo, pela humanização das relações que nele ocorrem.

[ao comentar uma figura de três crianças conversando com um adulto] Que a escola não seja apenas uma instituição que generosamente venha resolver os problemas dos portadores de deficiência, acolhendo-os, mas que ela tenha o compromisso de lutar pelo direito de serem iguais nas suas diferenças. (Q-P16)

c) Cobrança de regras de convivência

Corroborando com as ideias de interação e respeito, encontramos ainda relatos de três professoras, conforme pode ser observado na Tabela 15 apresentada anteriormente, acerca da importância da cobrança de regras de convivência também para as crianças com deficiência.

A política de considerar alunos com deficiência *café com leite*, *incapazes* de seguir regras comuns, impossibilita que tais alunos entendam o funcionamento das interações sociais, além de gerar comportamentos infantilizados e inadequados justamente por não serem corrigidos.

Fierro (1995a), ao discutir alguns mitos em relação às pessoas com deficiência, aponta algumas ideias equivocadamente difundidas, dentre elas, a da “infância eterna”. Um adulto, ainda que apresente um desenvolvimento intelectual próximo do desenvolvimento esperado para crianças com cinco anos de idade, não é, sobre outros aspectos, uma criança dessa idade. Observa que:

as experiências vividas não passam em vão, mas determinam mudanças na personalidade, no comportamento e até mesmo na estrutura cognitiva.(...) a educação dos DM e demais educandos deve atender não somente os conhecimentos escolares e outros ou o desenvolvimento da inteligência, senão todo o seu comportamento, o desenvolvimento de seus afetos, de suas relações sociais e de sua autonomia pessoal. (p.237)

Ao cobrarem as regras básicas de convivência de todos, tais experiências possibilitam aos alunos com deficiência não apenas compreender limites e respeito aos colegas, mas, principalmente, sentirem-se parte de um grupo.

Na primeira semana que eu estava dando aula ele saiu correndo e gritando no corredor, aí eu fui atrás dele e falei escuta aqui, você lembra que nós temos regras na escola? Na classe? (...) Olha agora onde você está indo? “Eu tô indo ao banheiro...” olha, você vai ao banheiro hoje, e agora, a partir deste momento, toda vez que você precisar ir ao banheiro você vai me comunicar antes, não é para sair correndo. Você é um menino inteligente, porque precisa sair correndo desse jeito e gritando?? tem outras pessoas estudando na sala, não é para gritar ou sair correndo gritando no corredor.(...) Graças a Deus, foi a única vez que ele fez isso. (...) Aí ele falava assim “Y” [Professora], vou ao banheiro” (risos) Aprendeu! Uma vez! Graças a Deus. (GD-P2)

[referindo-se a atenção constante] mas nós temos que ter cuidado com isso porque, com o meu aluno aconteceu isso, isso infantiliza, eu tive um que todo mundo tratava ele como bebê e ele foi ficando manhoso, ele foi pegando a manha, inclusive ele percebeu que era o meu fraco, eu amava ele de paixão, e não percebi. (GD-P2)

Os comportamentos inadequados reforçam a ideia equivocada de que pessoas com deficiência não compreendem, não sabem ou não são capazes de manter um domínio de si mesmos. Criam estigmas e preconceitos em torno das diferenças.

No relato abaixo, chama a atenção a compreensão da professora acerca da capacidade da criança em se auto-controlar. Fica evidente, pelo relato, como comportamentos podem ser modificados, a partir da intervenção adequada do adulto.

e o engraçado é que com a outra professora esse aluno, ele latia e imitava cachorro, lembra? eu falei, comigo você não vai fazer isso não [...] era muito difícil ele falar, aí, muito difícil falar... agora ele sabia, assim, imitar cachorro, eu falei para ele você não vai imitar cachorro. Você é cachorro? Ele fez comigo a primeira vez, e com a professora anterior ele gritava o tempo todo, ficava o tempo todo imitando cachorro na sala, daí eu falei, ganhei um cachorro em sala de aula, né, mas daí, a primeira vez que ele fez isso eu falei séria, ele não me deu nenhuma resposta, não fez nada, mas nunca mais ele imitou cachorro... (GD – P6)

Quando não trabalhados, os comportamentos inadequados acabam assumindo amplas proporções, impedindo ainda a criança de voltar sua atenção para a aprendizagem, que neste caso, permanece relegada a um segundo plano. Além disso, tais comportamentos estabelecem uma marcação simbólica negativa, que também interfere na construção de sua identidade.

Conforme aponta Woodward (2000), a identidade é de caráter relacional, construída através da marcação simbólica da diferença, ou seja, pela maneira pela qual atribuímos sentido às práticas e relações sociais, definindo quem é ou quem não é excluído, por exemplo.

No depoimento da professora, observamos como o comportamento anterior da criança –“com a professora anterior ele gritava o tempo todo, ficava o tempo todo imitando cachorro”- foi determinado pelo contexto das relações travadas na sala de aula, e o quanto esse comportamento lhe determinou uma marca simbólica de inadequação: “daí eu falei, ganhei um cachorro na sala de aula”.

Fierro (1995) aponta ainda que as pessoas com deficiência mental apresentam também déficits em suas habilidades de relacionamento e de trato interpessoal, bem como uma reduzida capacidade de auto-controle. Ressalta, porém, que não se sabe com certeza até que ponto as características apresentadas derivam da diferença cognitiva ou das experiências ligadas à maneira como a sociedade reage em relação á essas pessoas.

Retornando ao depoimento da professora, podemos constatar que, ao alterar o modo de compreender o comportamento da criança, estabelecendo limites em sua maneira de agir e lhe oferecendo modelos apropriados e outras formas de interação, ele mudou, assim como a forma como a professora e os demais alunos passaram a se relacionar ou mesmo a compreender suas diferenças, conforme pode ser observado em um trecho seguinte ao depoimento anterior:

Mas na hora de contar com a leitura do amigo, ele falou, e ele falou, ele sentou junto com o Luís, e ele falou. Tanto é que na hora que o grupo tinha que ir lá na frente, ele que segurou, ele estava super empolgado, fazendo tudo o que era proposto, e ele aprendeu. Sobre formigas foi o nosso... foi um trabalho consistente... (GD –P6)

A cobrança de regras de convivência não apenas possibilita um clima mais agradável, uma interação mais saudável em sala de aula como também permite a construção de uma identidade pautada nas capacidades e habilidades, naquilo que cada qual tem de melhor a oferecer ao outro e a si próprio.

d) Uso de reforço positivo

A utilização de reforços positivos como estratégia para motivar o aluno ou mesmo para controlar seu comportamento é citada por apenas uma professora.

Correlacionado a uma pedagogia comportamental, centrado no meio externo, o uso de reforço positivo já foi um dos marcos da Educação Especial, principalmente por acreditar que pessoas com deficiência mental eram capazes apenas de serem treinadas.

A abordagem adotada pela professora ao utilizar reforços positivos parece ter outra conotação, mais voltada a criar vínculos afetivos com o aluno e, assim, motivar sua aprendizagem, conforme podemos observar no relato abaixo:

no começo tive muito medo quando fiquei sabendo que teria um menino com DM, a professora do ano anterior relatava que ele não parava na sala, agredia a todos, gritava, não fazia nada...era muito medo que eu tinha...ele era muito agressivo, se jogava no corredor...ninguém suportava ele [...] Então eu falei assim , então nós vamos fazer assim, todo o final de semana eu vou trazer doce para você se você trabalhar comigo, tá bom? Tá. Todo final de semana eu levava doce, levava mesmo, aí, menina, e quando ele não queria trabalhar naquela semana eu falava: não vou levar, não trago doce essa semana... Ele falava: ah, mas nenhum bombom? Nenhum bombom. Aí menina ele foi assim, foi se ajeitando, foi ficando calmo, sabe, e quando eu faltava, ele não entrava na sala, ele ficava sentado no corredor, olha ele dava um trabalho para entrar... (GD – P11)

Cumprir destacar ainda, conforme pode ser observado no relato acima, o apontamento da professora acerca da inconveniência da adoção de tais recursos uma vez que a modificação do comportamento é efetivada por via externa, não se mantendo ao mudar as pessoas.

Ao pensarmos sobre a adoção de reforços positivos, há de se considerar ainda outros dois aspectos. Por um lado, a adoção desse tipo de atitude pode dificultar a construção da autonomia moral pela criança, uma vez que esta passa a ser regulada pelo meio externo (adultos, prêmios, etc.). Por outro lado, ao controlar comportamentos inadequados (agressão aos colegas, não parar na classe, gritar), tal atitude cria um ambiente favorável para que ocorra a interação entre os alunos, bem como inibe a formação de uma imagem negativa da criança, como a de um “pequeno terrível”, com o qual ninguém pode.

No relato abaixo, a própria professora enfatiza que tais estratégias podem caracterizar-se como chantagem, questionando sua adequação, embora aponte que tenha possibilitado ao aluno criar vínculos afetivos antes não conquistados.

Eu, eu, eu acho que estou certa sim porque eu consegui trabalhar com ele, entende? Eu peguei a amizade dele e ele foi gostando de mim, sabe? Foi aquela coisa. Mas eu não sei se eu estou certa, entende? Então assim, “não, não pode fazer isso”. Às vezes eu posso ouvir assim de alguém, você não pode fazer isso, entende? É chantagem essas coisas, você entende, eu penso assim também. (...) mas eu não tinha outro jeito, você entende? Eu falava assim, ai meu Deus do céu. Eu elogiava ele na sala, tudo, mas eu

achava que era pouco ainda. Eu não podia descuidar um pouquinho que ele estava ali do meu lado, ele queria conversar. (GD-P11)

Cumprir refletir, porém, se o comportamento da criança se alterou em virtude da relação com os estímulos (doces, elogios, presentes, etc.) ou se pela postura da professora (preocupar-se, buscar alternativas, dar atenção, etc.), pela atenção que ofereceu à criança.

As relações estímulo – organismo – resposta não esgotam, nem explicam a aprendizagem humana. O desenvolvimento humano é o produto de dois modelos de interação: um com os estímulos, o outro com os mediadores que atuam e introduzem efeitos no organismo do indivíduo que aprende. (FONSECA, 1995, p. 89)

O depoimento da professora a respeito do aluno mostra ainda a necessidade de a criança em ter atenção, em ser ouvido: “*Eu não podia descuidar um pouquinho que ele estava ali do meu lado, ele queria conversar.*” Sentir-se amado, cuidado, ou seja, construir vínculos afetivos, constitui-se, no campo psicológico, em uma das principais necessidades básicas do ser humano.

Assim, no depoimento da professora P11, há de se considerar o que foi determinante na mudança do comportamento: o reforço positivo caracterizado pela inserção de algo de bom mediante uma ação adequada (presentes, doces), ou o que tal ação representou para a criança, ou seja, a formação de um vínculo afetivo positivo, demonstrado pelo compromisso, o interesse, a atenção dispensados ao aluno.

3.2.2. *Planejamento e metodologia de ensino*

*Entre o eixo e as pontas do compasso,
Meu Deus, que distância penosa,
Que giro difícil, que pesado manejo!*

Cecília Meireles

Outro atributo muito citado pelas professoras como experiência de sucesso para valorizar toda a diferença da sala de aula, refere-se à forma como planejam e organizam o ensino.

Cabe salientar que estamos considerando como planejamento e metodologia toda a experiência descrita pelas professoras que denote uma ação intencional e organizada para gerir o ensino, para organizar a ação pedagógica. Não nos referimos neste momento ao processo de formalização do planejamento (se o professor o escreveu ou não, sua periodicidade, abrangência, etc.), mas, em especial, em seus fundamentos.

De acordo com Zabala (2002), a organização dos conteúdos na escola (temas, lições, programação), assumiu, durante muito tempo, a lógica formal das disciplinas acadêmicas/científicas, que os fizeram com uma finalidade determinada, muito diferente da problemática e finalidade do ensino. Tal transposição levou a uma fragmentação do ensino em disciplinas isoladas, desconectadas uma das outras e da compreensão da própria realidade, uma vez que “o que é científico para uma disciplina acadêmica é cientificamente questionável quando se refere a ensino.” (p.21)

O ensino passou a ser direcionado para uma formação acadêmica, propedêutica, visando formar universitários, ao invés da formação para a vida.

O autor aponta que, atualmente, com a progressiva divulgação do pensamento democrático e a conseqüente mudança nas finalidades educativas, estabeleceram-se outros modelos de estruturas organizativas nas decisões escolares e curriculares, visando oferecer respostas às necessidades específicas da escola, que considerasse seu caráter global e holístico. Tais modelos deslocaram o problema de ensinar, dos conteúdos para o como se aprende, sobre o conhecimento dos processos de aprendizagem, e, conseqüentemente, em como ensinar para produzir aprendizagens.

Para Zabala (*idem*), desde as primeiras teorias que explicam os processos de aprendizagem e que incidem sobre as decisões escolares, consideram-se dois aspectos: como as pessoas percebem a realidade e o interesse e motivação pelo que tem de aprender:

Para diferentes correntes psicológicas e pedagógicas, o conhecimento atual permite-nos situar a necessidade de estabelecer formas de organizar os conteúdos de aprendizagem nas quais os critérios disciplinares, apesar de continuarem a ser fundamentais, não são os prioritários. Conceitos como os de significatividade e funcionalidade da aprendizagem, o sentido que este deve ter para o estudante, a necessidade de desvelar a atitude favorável e a motivação pela aprendizagem, a importância no número e na qualidade das relações existentes nas estruturas de conhecimentos, entre outros, permite-nos assegurar que a organização dos conteúdos deve corresponder a alguns critérios muito mais amplos e complexos que aqueles determinados pela lógica das disciplinas acadêmicas (p.23).

Nos depoimentos das professoras, podemos perceber que tais discussões aparecem incorporadas nos discursos. Por um lado, demonstram a preocupação com o currículo, com os conteúdos escolares, sobre os pontos de chegada para cada período de ensino; por outro, encontramos a preocupação em atender as necessidades educacionais de cada criança (ao citarem a organização das atividades, a valorização de diferentes formas de expressão), e às demandas atuais que são derivadas das novas finalidades educativas (autonomia do aluno, conteúdos significativos voltados para a vida).

Assim, para melhor compreendermos e analisarmos os resultados encontrados no que se refere ao planejamento e à metodologia de ensino, estaremos abordando as formas de organizar o ensino apontadas pelas professoras como favoráveis ao atendimento da diferença nos seguintes sub-eixos: o planejamento para valorizar a diferença, as atividades significativas, a metodologia de projetos, o uso de diferentes formas de expressão, o uso de trabalhos de grupo e a realização de atividades com ajuda dos colegas, que também poderão ser observados nas Tabelas 18 e 19 (Apêndice E, p.210).

3.2.2.1.Planejamento para valorizar a diferença

Ao pensarem em formas de como lidar com a diferença em sala de aula, encontramos algumas ideias contrastantes entre as professoras entrevistadas.

Os relatos demonstram que há uma certa variação entre a ideia de planejar atividades específicas (adaptadas) para cada aluno com dificuldade ou deficiência até a ideia de oferecer várias atividades com opção de escolha pela criança.

Independente da maneira como pensam os planejamentos, cabe ressaltar que percebemos nos discursos a preocupação em conhecer as necessidades das crianças.

Eu sinto mais dificuldade só no começo do ano, depois eu já pego o jeito, você vai com a criança, vai conhecendo, agora, as crianças que tem uma necessidade especial, você leva mais tempo para poder conhecer, mas na sala no geral, no começo é mais complicado... (GD-P4)

[em relação a alunos com deficiência procura sempre...] Me informar sobre a natureza das necessidades educacionais que eles apresentam em consequência de suas deficiências. (Q-P3)

[em relação a alunos com deficiência procura sempre...] Atender suas necessidades especiais. (Q-P13)

Apresentaremos e comentaremos a seguir cada uma dessas ideias referentes ao planejamento encontradas.

a) Planejamento à parte somente para o aluno com dificuldade ou deficiência

Conforme podemos observar pelos depoimentos abaixo, a ideia de um planejamento à parte, diferente da atividade realizada pelas demais crianças da sala de aula, é considerada como uma alternativa possível para atender a diferença. Para as professoras, é uma forma de realizar um trabalho individualizado com o aluno, de atender às suas necessidades:

Que eu planejo para a sala toda, mas naquele dia tem que sentar, naquele dia um pouco mais com ele...do tempo que ele está comigo, eu planejo para ele outros tipos de atividades... (GD-P19)

Então todas as crianças faziam questão de ajudar... mesmo quando as atividades eram bem diferenciadas, eu usava material do maternal mesmo, eram atividades bem específicas né, mas assim, tudo ele gostava de ajudar, tudo que ele fazia ele fazia muita atividade, tinha que ser 6, 7 por dia porque ele fazia rápido, eu tinha que me virar para procurar atividade para ele fazer (...) (GD – P7)

[em relação a alunos com deficiência procura sempre] Dar atendimento individualizado. (Q-P5)

[ao comentar uma figura de três crianças ao redor de uma mesa] Ambiente e materiais adaptados a cada tipo de deficiência. (Q-P11)

[para que a prática atenda a diferença] Adequar as atividades de acordo com cada dificuldade. (Q-P10)

Tais considerações foram, durante algum tempo, preconizadas também nos documentos oficiais como uma das alternativas para atender à diferença na sala de aula, denominadas de adaptações curriculares. Em sua maioria, tais adaptações preconizadas constituíram-se em atividades facilitadas, simplificadas, ou mesmo em atividades geralmente de ordem prática (atividades manuais, de percepção, memorização, etc.) que definiam, a priori, o quê o aluno

seria capaz de fazer, limitando ainda sua possibilidade de lidar com atividades de caráter conceitual.

O aluno com deficiência mental, como qualquer outro aluno, precisa desenvolver a sua criatividade, a capacidade de conhecer o mundo e a si mesmo, não apenas superficialmente ou por meio do que o outro pensa. O nosso maior engano é generalizar a dotação mental das pessoas com deficiência mental em um nível sempre muito baixo, carregado de preconceitos sobre a capacidade de, como alunos, progredirem na escola, acompanhando os demais colegas. Desse engano derivam todas as ações educativas que desconsideram o fato de que cada pessoa é uma pessoa, que tem antecedentes diferentes de formação, experiências de vida e que sempre é capaz de aprender e de exprimir um conhecimento. (BATISTA e MANTOAN, 2006, p. 25)

Na busca por atender à necessidade de todos os alunos, essa parece ser a alternativa imediata pensada por muitos professores. Longe de ser uma alternativa “facilitada”, do ponto de vista do trabalho a ser desenvolvido pelo professor, tais ideias geram enorme trabalho e dispêndio de tempo: este precisa realizar dois tipos de planejamento, explicar dois tipos de atividades, um para a classe e um para o aluno, acompanhar simultaneamente, e sem auxílio dos demais alunos (que estão envolvidos em outras tarefas), aquele aluno para o qual a atividade foi diferenciada, entre outros. Porém, por outro lado, parecem constituir, na perspectiva dos professores, uma opção viável, uma vez que a realização de atividades adaptadas, paralelas, não exigem mudanças estruturais em sua forma de conceber e empreender o ensino.

É interessante observar, nos depoimentos das professoras que, ao mesmo tempo em que elas reafirmam a proposta de um planejamento diferenciado, também encontramos relatos nos quais os próprios professores registram dificuldades neste tipo de trabalho. Embora a considerem uma alternativa apropriada, percebem que, no cotidiano escolar, tal viabilidade não se concretiza.

Podemos notar ainda, nos relatos abaixo, a visível decepção e perplexidade diante da constatação, no cotidiano, da inviabilidade desse empreendimento:

No começo do ano fiquei muito preocupada ao receber um aluno portador de deficiência por não estar preparada para enfrentar as dificuldades e as limitações deste meu aluno. Imediatamente fiz um caderno separado para ele com atividades diferenciadas. O meu inconsciente dizia que eu estava fazendo a coisa certa. Mas ao longo de alguns meses percebi que ele se negava a fazer tais atividades. Foi quando a professora itinerante veio conversar comigo e eu a coloquei a par da situação. **Então veio a minha grande decepção, eu estava inconscientemente fazendo meu aluno se sentir diferente. A partir daí abandonei as atividades que eram feitas apenas para ele e o incluí nas**

mesmas atividades que os outros faziam. O resultado foi fantástico, mesmo apenas copiando da lousa e muitas vezes não sabendo resolver, ele progrediu. E eu aprendi a respeitar o meu aluno nas suas diferenças. (Q-P16 – *grifo nosso*)

P1- **Ela está num momento que ela não quer fazer atividade individualizada. Por isso que o que dá certo é trabalhar em grupos, né.** E agora ela senta, ela quer o ...de ... Aí ela fala: ela quer fazer a letra cursiva, ela senta na cadeira: “prô, vou copiar” e tenta copiar, “prô, terminei”. Aí ela tenta fazer o que a sala está fazendo, se tem uma atividade de folha que ensina o traçado, eu ensino para ela também, **porque ela não quer coisa diferente.** Ela parece que não quer ser diferente mesmo, né. P11 - Eles não querem ser diferentes.” (GD- P1;P11- – *grifo nosso*)

Assim, podemos perceber que, embora a adaptação de atividades pareça ser a princípio uma prática viável, em seus relatos os próprios professores apontam para sua inadequação, embora considerem como impedimento a recusa da criança.

Na realização de “atividades diferenciadas”, constituídas, em grande parte, de atividades com fim em si mesmas, desvinculadas da discussão e temática em que o restante da classe está envolvida, a criança perde a oportunidade de lhe atribuir um significado maior. Neste contexto, a atividade torna-se inócua, não possibilita ao aluno estabelecer relações em pensamento, desenvolver seu raciocínio. Além disso, o aluno é colocado numa posição inferiorizada diante do conhecimento, para o qual não lhe será possibilitado exercitar sua capacidade cognitiva, sua criatividade e, numa saída extremamente inteligente, eles se recusam a realizá-las.

Ao retomarmos o depoimento da professora P16 acima, chama a atenção ainda a percepção da professora acerca do progresso da criança, ainda que não da mesma maneira que os demais: “*o resultado foi fantástico, mesmo apenas copiando da lousa e muitas vezes não sabendo resolver, ele progrediu*”. Ao estarem envolvidos com a atividade junto com os demais, quando percebem o sentido e o significado do que estão fazendo, é muito maior a possibilidade de se esforçarem para mobilizar conhecimentos anteriores a fim de enfrentarem o problema colocado.

Conforme aponta Perrenoud (2000b), a transferência de conhecimentos, ou seja, a possibilidade de um indivíduo utilizar em um novo contexto conhecimentos adquiridos anteriormente não é um processo espontâneo, mecânico, mas exige um trabalho mental diante do confronto com uma situação nova: exige que o sujeito sinta confiança em seus próprios recursos, capacidade de encontrar, selecionar, integrar os recursos cognitivos de que dispõe,

ou seja, saber mobilizar tais recursos. Essa transferência de conhecimentos só se opera se o indivíduo for deliberadamente preparado para isso.

A mobilização do conjunto de recursos cognitivos adquiridos pela aprendizagem (generalizações, transferências, deduções, etc.) é uma das dificuldades das pessoas com deficiência mental, conforme descreve Mantoan (2004), mas também são dificuldades encontradas em indivíduos sem deficiência mental. Dificuldades que, conforme demonstraram Voelin e Bovet (apud MANTOAN, 2004), implicam tateios, defasagens, ao serem confrontados com situações-problema.

Tais dificuldades – encontradas como citado em pessoas com ou sem deficiência, apontam ainda para a necessidade de um ensino que, deliberadamente, auxilie os alunos a mobilizar seus conhecimentos, a enfrentar desafios, o que não ocorre quando as atividades são facilitadas ou meramente motoras, perceptuais.

Nos relatos observados, como dissemos anteriormente, as professoras constataam a inoperância das atividades adaptadas; porém, o motivo de tal inoperância, ou seja, a inoperância derivada da própria característica da atividade, parece não ser percebida ainda pela maioria das professoras.

b) Mesma temática para a classe toda e adaptação de atividades para o aluno

Outra saída encontrada pelas professoras é a utilização de uma temática e a discussão geral sobre o assunto tratado para todos da classe e, no momento das atividades, são organizadas atividades parecidas, porém mais facilitadas para o aluno com deficiência.

P11- Eu acho que [deveria ter um planejamento] a parte. Eu acho que ia ajudar bastante.

P1- Não, eu acho, eu acho assim, eu planejo aquele assunto para a sala e dentro do assunto, penso em algumas atividades para trabalhar com o nível dela, é isso que você perguntou? (GD-P1; P11)

Esse tipo de planejamento resolve, a princípio, os dilemas provocados pela atividade diferenciada, uma vez que o aluno realiza atividades aproximadas às atividades propostas para os demais. Tal postura não deixa de ser um “ajuste” da proposta anterior diante dos problemas encontrados.

Em tal diferenciação, ainda que mais próxima às atividades da classe, ainda encontramos porém, a recusa da criança à atividade, por “sentir-se diferente”.

Analisando-a ainda, pela lógica docente, esta parece ser uma decisão acertada: os alunos discutem, participam de atividades coletivamente iguais a dos demais, porém, na hora de realizarem as atividades individuais, as atividades para aqueles que não estejam no mesmo nível dos demais é adaptada, simplificada, facilitada.

No depoimento da professora P19 logo abaixo, podemos observar um movimento interessante. A professora relata o progresso da criança, desde aprendizagens de atividades de vida diária (comer, mastigar) como as escolares. Comenta, ainda, a participação da criança em todos os momentos da classe, e também em atividades específicas, diferenciadas:

Eu tive um aluno no ano passado que era muito faltoso. Ele tinha muito problema com pai e mãe, ele tem um tal de x... x... não lembro. [...] Nós chegamos até a ir no sítio onde ele mora, agora eles foram até embora, sempre conversei com ele, eu trabalhava muito com ele, mas ele não reconhecia nada, nada, nada, ele não reconhecia todas as letras do alfabeto. Mas aquele menino era tão delicado e educado... a gente investiu muito na auto-estima dele, no social, sentava ele na frente, e fiquei emocionada de ver aonde este menino chegou. Este ano, está comigo, a gente fica querendo ficar com ele, e eu fiquei com outra criança bem pior, um outro aluno que no ano passado já tinha sido meu também, aí eu falei esta criança eu trabalhei com ele isso, isso, isso, e ele chegou no final do ano, mesmo com todas as faltas que ele tinha, chegou muito bem. [...] eu ensinei a ele tudo: a comer, a mastigar, tudo, ele aprendeu a comer sozinho, nem isso ele fazia, ele tinha muito pouco em casa.[...] é complicado a gente interferir nestas coisas, nestas conversas, questões, sabe, mas consegui isso com ele, aprendeu a comer, escovar os dentes, aí tudo bem, foi para outra professora. **Só que agora, ele está bem, a própria professora falou olha, eu não esperava que ele ia aprender tanto assim. Tudo o que ela dava para ele eram as atividades da classe, e estas atividades diferentes que o povo fala, mas é ruim isto...** (risos) mas ele tem que saber que hora ele vai colocar tal letrinha e que letrinha, precisa aprender... ele superou tudo. Até texto ele já está sabendo. Agora ele foi para Santa Catarina, a mãe resolveu ir embora para lá. (GD –P19 – grifo nosso)

A realização das atividades diferenciadas parece ser, para a professora, uma situação contraditória: ao mesmo tempo em que as cita, comenta, que “é ruim”, porém, a frase posterior parece fundamentar a necessidade de tais atividades: “*mas ele tem que saber que hora ele vai colocar tal letrinha e que letrinha, precisa aprender...*”

Atentos, porém, à ótica do aluno, tal proposta nos remete a pensar se os desafios que estão sendo propostos – uma vez que pré-determinados pelos professores - não ficam aquém

de suas capacidades, ou mesmo se eles possibilitam a mobilização de recursos cognitivos conforme discutimos no item anterior.

Cabe salientar, ainda, que apresentar atividades com diferentes níveis de dificuldades pode ser uma estratégia interessante não apenas para a criança com deficiência, mas também para todo o grupo-classe. Nestas condições, porém, é fundamental o investimento do professor para que os alunos assumam novos desafios, que sejam confrontados com atividades de maior complexidade, que assumam riscos.

Diante de atividades específicas para um aluno, determinadas pela professora, cabe refletir ainda sobre que tipo de percepções tais crianças constroem de si mesmas, ao perceberem que suas atividades são sempre mais facilitadas que para os demais, e que não lhes é concedido o direito de escolher e tentar.

Teve uma vez que eu achei muito legal, eu achava que ele não conhecia cores, tinha cores que ele conhecia, aí eu fala assim, “X”, pinta aqui de vermelho, ele pintava de qualquer cor, menos vermelho. O “X”, pinta aqui de verde, ele pintava de qualquer cor menos a que eu pedia, daí eu comecei trabalhar com o... eu sempre gostei de trabalhar com o material dourado, lá tem várias ... as letrinhas, tem bastante esse material na sala, né, e tinha uns bloquinhos com cores diferentes e eu falei para ele assim o... (...) aí eu falei assim vou montar um quadro aqui para mostrar para a classe. Aí, eu despejei tudo na minha mesa assim, e como ele estava do lado da minha mesa, aí eu falei assim, “X”, pega para mim um bloco verde, mas ele não percebeu que eu estava avaliando ele, no caso, aí eu coloquei na cartolina assim, né, desenhada as figuras geométricas, né, o “X”, pega para mim um triângulo...ele não soube qual era o triângulo... aí eu falei assim, pega uma peça vermelha que caiba aqui dentro...ele pegou a peça vermelha que cabia dentro daquele desenho. **Aí eu falei assim, agora dá para você pegar uma verde, fazendo o favor, aí ele veio com um bloquinho verde, aí eu falei assim, que moleque danado!! Ele conhece as cores! E ele não quis porque eu pedi para pintar daquela cor e não pintava! (Risos) (GD-P2 – grifo nosso)**

Ao observarmos o relato da professora P2, podemos perceber o quanto uma atividade na qual o aluno percebe o sentido – auxiliar a professora a organizar um quadro - não apenas mobiliza recursos mentais nos alunos como também altera o conceito da professora sobre o aluno. Ele sai de um patamar de quem não sabe, para alguém “danado”, que realiza atividades com sucesso quando relacionadas ao seu desejo, ao seu querer, quando lhe é possibilitado pôr em jogo sua capacidade cognitiva, sem que ele perceba que é testado.

c) A mesma proposta para a classe toda

Outra postura considerada como exitosa relatada pelas professoras refere-se a oferecer para todos a mesma atividade, da qual todos possam participar, considerando-se válida a produção da maneira que a criança conseguir realizá-la.

Eu penso assim: a criança quando tem dificuldades na produção de texto, na interpretação, que é lento e na matemática no cálculo, né, então, se você vai dar Língua Portuguesa, você vai fazer com que a criança escreva, consiga passar para o papel o que ela quer, você vai incentivar para ela interpretar o que ela leu, **isso você tem que fazer no geral, serve para um jeito ou de outro, não tem problema, né, eu faço bastante assim (...)**. Aí chega na matemática, aí que está, porque uns conseguem mais, uns conseguem menos. Como eu faço com esse problema: no meio dos problemas que são mais difíceis, eu jogo uns mais fáceis, entendeu? O outro nem percebeu que fez uma facinha enquanto o outro conseguiu fazer aquela que estava fácil. E por aí vai. (GD-P4 – *grifo nosso*)

[para que a prática atenda a diferença] Preocupar-me com atividades que envolvam todo o grupo. (Q-P2)

[para que a prática atenda a diferença] Propor atividades em que todos os alunos possam participar. (Q-P6)

No relato da professora P4, chama a atenção como a atividade de escrita é considerada pela professora: ela demonstra clareza acerca do objetivo que pretende com a atividade – no caso, que a criança se expresse através da escrita -, bem como da importância de incentivar, estimular todos e não apenas aqueles com dificuldades e/ou facilidades.

Observando ainda este mesmo relato, podemos distinguir outra alternativa interessante: embora no relato da professora não sejam ofertadas opções de atividades para escolha das crianças, a professora tomou o cuidado de oferecer, em uma mesma atividade, diferentes níveis de dificuldade, possibilitando a todos, de certa maneira, a vivência do êxito.

Ao obter êxito numa atividade proposta e realizada por todas as crianças, os alunos com deficiência ou alunos com dificuldades não estão “à parte”, segregados, mas estão, sobretudo, envolvidos em um grupo no qual têm a oportunidade de acompanhar o raciocínio, observar outras formas de resolver problemas, enfim, por meio do conhecimento do outro também estão estimulando seu raciocínio.

Os trabalhos e propostas direcionados para a classe toda, quando possibilitam aos alunos colocar em jogo sua criatividade, mobilizar conhecimentos anteriores, interagir com o

conhecimento dos colegas, parece ser uma alternativa interessante. Porém, cabe lembrar, como salienta Perrenoud (2000b), que a padronização de uma situação didática não implica a padronização das aprendizagens:

Mesmo que dois alunos estivessem na mesma classe, na mesma fila, lado a lado, o que veriam, ouviriam e compreenderiam, de fato, dependeria do que se chama de ciências sociais e humanas, de parcela de construção subjetiva da realidade e da experiência. As pessoas confrontadas com uma situação aparentemente idêntica constroem experiências subjetivas diferentes porque investem na situação seus meios intelectuais, seu capital cultural, seus interesses, seus projetos e suas atitudes, suas energias, suas estratégias e seus desafios do momento (...) a individualização está, então, sempre presente. (p.90)

Nos depoimentos das professoras abaixo, podemos observar certa compreensão acerca das construções individuais em momentos coletivos. As professoras evidenciam a preocupação em propôr situações em que todos possam aprender, sem necessariamente estabelecer o mesmo ponto de chegada para todos:

sabe o que eu fiz na semana passada? eu botei um quadro lá da baratinha e do João Ratão, de estórias conhecidas, eu perguntei se conheciam estórias infantis, tem? Qual? eles já tinham mostrado para mim os quadros, e essa? Depois eu perguntei: e essa? Ah essa eu já sei, é da dona Baratinha! Vamos fazer? Vamos. Coloquei na lousa o quadro. Ai está faltando alguma coisa aqui para poder... eles perceberam que só tem um quadro que estava incompleto...o que falta para o quadro ficar mais completo? Aí, ela bem baixinho falou para a outra né, aí a outra falou “não você tem que falar para a professora”, ela falou: “o que está faltando é ela na janela, a baratinha tem que estar na janela, está cansada tem a moedinha”, **menina, olha, é fácil trabalhar, né, ela sabe, mas a gente sempre fica incentivando.** (GDO-P19 – *grifo nosso*)

Eu trabalhei dobraduras, aí eu chamei os grupos, teve um que fez borboletas no jardim, aí desenhavam o jardim, fizeram dobraduras do jardim, fizeram dobraduras da borboleta, aquele grupo, o outro grupo tem... o dele ali era dos sapos na lagoa, tinha que colocar os sapinhos na lagoa, aí eu fui ensinar a fazer a dobradura do sapinho. Aí eu ensinei e saí. Aí ele fez a dobradura do sapinho, o sapinho dele foi dentro da vitória-régia que eles desenharam. **Nesta parte de desenhar, ele é muito bom, sabe ele desenha muito bem.** Sabe, matemática, eu comecei a dar a adição, ele aprendeu. Aí eu comecei a dar subtração, ele aprendeu. (GD – P17 – *grifo nosso*)

Outras experiências foram os agrupamentos produtivos, quando fazíamos listagens ou escrita de algumas palavras, esse trabalho foi bastante proveitoso, **pois eles se ajudavam e levantavam questionamentos até chegarem a um consenso.** [...] (Q- P1 – *grifo nosso*)

Os depoimentos revelam ainda que possibilitar aprendizagens a todos, de acordo com seu nível de desenvolvimento, através de uma mesma atividade, parece-nos ainda uma experiência em desenvolvimento por parte dos professores, principalmente quando consideramos que não basta apenas participar da atividade para que a criança aprenda.

É engraçado aí que todos quiseram fazer **e era a mesma atividade**, só que eu achei interessante pois eu consegui, o que não é fácil, não é fácil, é uma, outro mês outra, **mas você tem que fazer uma coisa que todos possam fazer isso, que todos possam aparecer ali.**(GD – P4 – *grifo nosso*)

Organizar uma mesma atividade da qual todos possam participar e construir novas aprendizagens constitui-se em um desafio, conforme pôde ser observado no depoimento da professora P4 acima. Cabe salientar ainda que considerar como válida a produção da criança não significa adotar a política do “*café com leite*”, na qual basta a participação e / ou o envolvimento com as atividades propostas, aceitando qualquer produção. Pelo contrário. Para que haja a aprendizagem é importante que as crianças se envolvam em atividades cada vez mais complexas, que possam usar todos os seus recursos e aprender outros, para solucionar os problemas propostos.

d) Várias atividades para a classe toda escolher

Embora citados com menor frequência, apenas por 03 das 19 professoras, encontramos relatos da adoção de opção de escolhas pela criança. Durante os relatos do grupo de discussão, conforme pode ser observado nos depoimentos abaixo, foi esclarecido que tais práticas foram desencadeadas por um curso oferecido aos professores pela Secretaria de Educação, pautado na metodologia Freinet.

P6 - aquilo eu acho que foi muito bom. **O trabalho de grupos, sabia que tinha que terminar aqui e depois ir para cá ...a opção de escolher a atividade...**

P2-eu ainda brincava com a “Y”, eu falava assim, esse Freinet vai me matar “Y”! (Risos) mas eles adoravam...

P6- aquilo eu acho que funcionava, através daquilo, daquele projeto, eu acho que funciona, foi muito bom...A opção de escolher e além de tudo era muito envolvente, muita coisa gostosa de fazer...

P2- **muito envolvente mesmo, muita coisa diferente**, na minha sala também foi muito bom, deu muito certo...

P6- saia daquele negócio de lousa, de folha mimeografada, mesmo que saia diferente, porque a atividade tinha que ser diferente, ele podia avançar...

P2 – ele fez o boneco dele com material reciclado, ele fez o boneco com pano, do jeito dele, mas ele fez.

P7 – ficava mais fácil para organizar a estória...

P6 – (...) **Adorei trabalhar assim, com os cantos também foi legal.** Não é aquela coisa massante. Eu adorei. E ainda estou trabalhando assim. **Eu não tenho alunos deficientes hoje, mas ainda assim sigo a proposta.** É muito bacana, porque não me cansa. Antes eu ficava cansada pois eu fazia e não tinha retorno, e agora você vê que as crianças se envolvem... (trecho do GD- P2; P6; P7 – *grifo nosso*)

De acordo com Zabala (2002), a resposta a como organizar e apresentar os conteúdos em uma perspectiva não estritamente disciplinar, que possibilite uma visão global dos conhecimentos ligados à vida, deu espaço a várias propostas com diferentes terminologias. Tais propostas podem ser chamadas de métodos globalizados, uma vez que propõem uma organização do conteúdos de caráter “global”, além de definirem também as características das demais variáveis metodológicas (sequência didática, relações interativas, organização social da classe, uso do espaço e tempo, materiais curriculares, recursos didáticos, etc.):

Com esse nome designam-se todos aqueles métodos completos de ensino que, de uma maneira explícita, organizam os conteúdos de aprendizagem a partir de situações, temas ou ações [...]. os alunos mobilizam-se para chegar ao conhecimento de um tema que lhes interessa, para resolver alguns problemas do meio social ou natural que lhes são questionados, ou para realizar algum tipo de construção. Nessa ação, para conhecer ou realizar alguma coisa, o estudante precisa utilizar e aprender uma série de fatos, conceitos, técnicas e habilidades que têm correspondência com matérias ou disciplinas convencionais, além de adquirir uma série de atitudes. [...] o que interessa é oferecer respostas a problemas ou questões que a realidade coloca. (p.28)

Dentre os métodos globalizados citados pelo autor, encontramos os centros de interesse de Decroly, os métodos de projetos de Kilpatrick, os complexos de interesse de Freinet, dentre outros. O autor salienta ainda que todo método globalizado parte de um enfoque globalizador do ensino, já que seu ponto de partida é o estudo de uma realidade mais ou menos próxima da experiência e da vida do aluno, constituindo-se em metodologias muito utilizadas, embora não do mesmo modo como foram criadas.

Nos depoimentos apresentados pelas professoras, podemos observar aproximações com um enfoque globalizador, no qual o interesse da criança, o envolvimento em uma atividade significativa, muda a organização didática da aula.

Cabe lembrar, além disso, que a construção de uma autonomia moral e intelectual só ocorre em ambientes plurais, nos quais as crianças tenham a oportunidade de fazer opções e vivenciar as consequências de suas escolhas. Além disso, ao favorecer opções de escolher o que deseja fazer para aprender, o professor evidencia a crença na capacidade da criança em fazer opções acertadas, adequadas.

A realização de atividades diversificadas, nas quais as crianças tem opção de escolher, associada a atividades mais significativas que, como relatou a professora “*saia daquele negócio de lousa, folha mimeografada*”, possibilita não apenas um maior envolvimento do aluno mas, principalmente, a vivência de poder atuar intelectualmente diante de uma tarefa. No depoimento da professora P7, percebemos o reconhecimento do sucesso da tarefa, pelo grau de autonomia possibilitado ao aluno:

[ao justificar porque a atividade deu certo] Porque todos puderam se expressar, dar opinião, escolher a personagem que iria apresentar, confeccionar sua fantasia, etc. (Q-P7)

Podemos perceber, ainda, no depoimento da professora P6 que o fato de a professora aplicar atividades diversificadas, com opção de escolha pelos alunos, independente da presença ou não de aluno com deficiência, demonstra uma incorporação de estratégias que valorizam a diferença, a propositura de um ensino de qualidade para todos e não diferenciado apenas para alunos com deficiência.

Revela, outrossim, uma primeira aproximação com a utilização de um método globalizado, aproximação esta de caráter prático, experiencial: “*aquilo eu acho que funcionava, através daquilo, daquele projeto, eu acho que funciona, foi muito bom...*”.

De acordo com Tardif (2007), o saber dos professores é um saber plural, provém de diferentes fontes (formação profissional, saberes disciplinares, curriculares, experienciais). Porém, dentre estes, os saberes experienciais – aqueles que brotam da experiência e são por elas validados, incorporando-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e de saber ser – são considerados como núcleo vital do saber docente, uma vez que eles fornecem aos professores certezas relativas a seu contexto de trabalho.

A prática cotidiana não favorece apenas o desenvolvimento de certezas experienciais, mas permite também uma avaliação dos outros saberes, através da retradução em função das condições limitadoras da experiência, retraduzindo esses outros saberes e incorporando-os a seu próprio discurso.

Nesse sentido, a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem, através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptação á profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra.(TARDIF, 2007, p.53)

Assim, ao vivenciarem uma metodologia específica em sala de aula, os professores constroem uma nova prática e uma nova identidade profissional.

Ao oferecer aos alunos a chance de escolher o que desejam fazer, de reconhecer como válida a produção na qual o aluno demonstrou dedicação e empenho, mesmo que “diferente do padrão ideal”, a professora coloca o aluno em um lugar de saber, saindo de uma posição passiva de quem não sabe. Por outro lado, tal postura revela, ainda, a construção de uma identidade profissional pautada numa concepção de ensino mediadora, ao possibilitar aos alunos o controle sobre suas tarefas e sobre o aprender: *“é muito bacana, porque não me cansa. Antes eu ficava cansada pois eu fazia e não tinha retorno, e agora você vê que as crianças se envolvem...”*.

Além disso, há de se pensar também que os alunos precisam ser auxiliados a fazerem escolhas eficazes, que possam colaborar com seu processo de desenvolvimento, fundamentando-as, conforme cita Perrenoud (2000b), “em uma auto-avaliação realista e em uma estratégia coerente de formação” (p.94). A atuação dos professores neste momento, auxiliando os alunos a fazer escolhas, incentivando-os a enfrentar novos desafios, é essencial para que eles não permaneçam em escolhas limitadas, pelo receio do erro ou pelo medo de tentar.

3.2.2.2. Atividades significativas

Dentre as ações de planejamento do ensino consideradas como experiências que os professores consideram de sucesso, e altamente relacionadas com um enfoque globalizador do ensino, destacamos o que nomeamos de *“atividades significativas”*, apontadas por 13 das 19 professoras em seus relatos.

Denominamos *“atividades significativas”* aquelas expressadas pelas professoras como atividades em que houve interesse e participação do aluno, caracterizadas por haver sentido e significado, atividades, portanto, desafiadoras, motivadoras ou que tenham possibilitado a autonomia da criança.

De acordo com Zabala (2002), vários estudos psicológicos apontam que o grau de interesse que o estudante deposita em sua aprendizagem faz com que os processos de aprendizagem sejam mais ou menos satisfatórios. Essa explicação, conhecida desde o início da história da educação, suscitou a busca por maneiras de ensinar não mais estruturadas em uma organização dos conteúdos estritamente disciplinar, mas que partem de situações mais ou menos próxima da experiência dos alunos, ou centradas em atividades e projetos que só têm sentido em si mesmos.

Pelos depoimentos encontrados - e que corroboram a posição do autor - as professoras consideram como atividade significativa, de interesse dos alunos, aquelas relacionadas a temáticas que fazem parte do universo infantil, ou mesmo do contexto social em que vivem. Como exemplo, destacamos o relato da professora P4, ao desenvolver a escrita através de histórias em quadrinhos:

mas eu penso o seguinte, **eu penso que é muito importante o motivo para que ele está fazendo aquela coisa, eu acho fundamental.** [...] Aí saiu a história em quadrinhos, e essa aula minha, ela fazia, e ela fez oito quadrinhos, colocou o desenho dos menininhos com risquinho e bolinha, sabe aqueles risquinhos, eu perguntava esses dois meninos sentados quem que é? O Cebolinha e o Cascão. O que estão fazendo? Estão brincando. E daí? Daí eles estão brincando, eles gostam de brincar. Mas então, e daí? Daí que eles estão brincando, eles gostam de brincar...eu fui puxando o que eles gostam de brincar, o que dá para brincar, e sei que eu fui puxando até que ficou: “oi eu gosto de brincar, eu vou brincar. Ah, eu também vou! Não ficou uma estória em quadrinhos “oh” que engraçada, nem, com lição que as vezes a história passa, se você for ver os quadrinhos, cada vez que ela folheava os livros: Ah! Olha a minha!! Ela tinha um orgulho daquela estória. E esse ano, eu comecei a trabalhar de novo, e ela já consegue fazer os quadrinhos, sem eu ter que ficar cutucando, tem três quadrinhos, corpo com cabeça, pernas, mesa, a escrita: “Magali vai comer pizza”! Não come de boca aberta! Ta bom, eu não vou comer.” Quer dizer, já teve uma lição na historinha, foi o que ela fez, e ela fez sozinha... (GD- P4)

No depoimento acima, podemos perceber a importância apontada pela professora em propor uma atividade em que as crianças pudessem compreender o porquê de sua realização, além de ser um tipo de leitura muito próprio do universo infantil.

Chama a atenção ainda neste relato, a avaliação da produção e do avanço da criança, feita pela professora. Ao oferecer a oportunidade de a criança construir sua produção a partir do que sabe, do que conhece, e de algo de que percebe o sentido, e, simultaneamente, colocando-lhe novas provocações, a professora não apenas valorizou o seu conhecimento, mas, principalmente, sua capacidade para enfrentar o desafio, de tentar e progredir.

Uma atividade significativa está relacionada não apenas ao interesse e à motivação do aluno mas, basicamente, no sentido que a criança atribui ao que está realizando, ou seja, de acordo com as palavras da professora “*é muito importante o motivo para que ele está fazendo aquela coisa*”.

Conforme aponta Perrenoud (2000b), qualquer pessoa pode, até certo ponto, aprender algo do qual não percebe muito o sentido, ou ao qual atribui um sentido muito limitado. Porém, alerta o autor, tais conhecimentos rapidamente desaparecerão da memória ou então não serão acompanhados de representações que permitam imaginar seu uso fora do contexto escolar.

Para aprender, jamais é supérfluo compreender o *sentido* daquilo que se aprende. Para tanto, não basta que o saber seja inteligível, assimilável. É necessário que esteja ligado a outras *atividades humanas*, que se compreenda por que foi desenvolvido, transmitido, por que é conveniente apropriar-se dele. O sentido não é necessariamente utilitarista; pode dizer respeito á estética, á ética, ao desejo filosófico de compreender o mundo ou de partilhar uma cultura. (Perrenoud, 2000b, p.66)

Nos depoimentos abaixo encontramos proposituras semelhantes, que reforçam a importância do sentido e o significado da atividade para o aluno:

É, eu pensava que ele tinha **que escrever o nome dele sem ter que, “não, hoje você vai ter que escrever seu nome”**, aí eu inventei o texto do meu dia a dia, o meu dia a dia. Então todas as crianças tinham que fazer um texto e tinham que colocar no caderno, sai texto de uma folha, sai texto de uma folha e meia, sai texto de meia folha, então tem uns textos muito bonitos. Agora o “X”zinho ele faz todo dia esse texto, só que as outras crianças não começam assim “eu “X” Pereira da Silva”, né... não começa. Agora o “X” ele começa “eu “X” Inácio...”, sabe, ele escreve o nome dele inteiro todos os dias. “Fiz as seguintes atividades hoje: fui na casa de alguns amigos jogar bola, soltei pipa, comi arroz com um bife”, então alguma coisa, tudo que ele fez durante o dia, ele faz este texto, assim, não são muitas linhas, são lá umas nove linhas que ele faz, mas todos os dias ele escreve o nome dele...(GD –P17)

Eu tô fazendo um trabalho com livros também. **Eles levam o livro para casa e no outro dia contam. Como ela não lê, a mãe lê para ela, só que ela chega no dia e conta. Do jeito dela, do jeito que ela entendeu que a mãe contou para ela, mas ela conta o que ela entendeu.** Depois eu trabalho com as palavras do livro, montando as palavras. Tem hora que você olha parece que ela está aprendendo, outras vezes parece que não retém, parece que já não se lembra mais. **Parece que ela retém o que ela tem interesse, o que ela quer.** (GD-P1 – grifo nosso)

mas 6ª feira era o dia que uma aluninha ia embora. Chegou toda com os olhinhos cheio d'água [...] Aí eu, teve um momento lá que eu pedi para ela dar uma saída, levar uma coisa para mim, e falei rapidão para a sala, pega uma folha de sulfite, joga, e vamos montar um cartão para ela levar embora de lembrança, e foi, e fomos fazendo, né. Aí eu percebi que ela [aluna com DM] estava escrevendo bastante, né, pensei, nossa coitada, vai estar tudo solto, a coitada da menina não vai entender. Mas tudo bem. Chegou no final da aula a gente entregou, aí ela não se contentou, começou a ler os cartões ali mesmo, embora estava na hora de embora mas ela queria ler o cartão, e eu vi que ela pegou esse da minha aluna, da "X", e olhou, leu, não fez cara de dúvida ou feia. Ah, eu não aguentei. Risos. Eu falei: deixa eu olhar o cartão? Peguei o cartão tava lá: "X", você é muito legal, seja feliz, a professora gosta muito de você, nós gostamos de você a Beatriz, o Leandro, ..." e foi, colocou um monte de nomes, e é por isso que ficou grande, porque ela colocou o nome de todo mundo que ela se lembrou como escrevia na sala e foi colocando, achei engraçado que ela colocou "nós gostamos", e o que eu pude perceber quando eu li eu ria sozinha, porque estava lá a frase estruturadinha, sem problema nenhum. **Quer dizer, ela tinha um motivo para escrever.** Primeiro o bilhete para sua colega que ia embora, outro era o amigo imaginário que cada um construiu o seu boneco e também tinha um motivo e a sala estava fazendo, o outro tinha a estória em quadrinhos para contar, então, dependendo do motivo você percebe que as crianças melhoram o texto, todas elas, melhoram o texto, se você falar assim "escreve uma frase sobre esse desenho aí" não sai tão bem feito quanto tem um motivo mais para ele, lógico, mais real, para eles mais real, mais interessante, eu acho que isso ajuda muito... (GD -P4 -grifo nosso)

Conforme escreve Zabala (2002), os fatores que intervêm no interesse por aprender são vários, ligados, em boa parte, ao âmbito emocional (representação de si próprio e de suas possibilidades, expectativas de êxito, relação entre os conteúdos e as experiências pessoais, conhecimento sobre suas competências e dificuldades, etc.). O autor diferencia, ainda,- os conceitos de motivação extrínseca e intrínseca, uma vez que motivações e aprendizagens podem ocorrer em diferentes graus de profundidade:

Situações nas quais o motivo que impulsiona a aprendizagem está fora do próprio conhecimento (por exemplo, evitar um castigo, receber um presente) de situações movidas pela própria experiência de aprender, independentemente de outros estímulos externos. (...) quando o objetivo do ensino é aprender para saber e intervir na realidade – por isso, as aprendizagens devem ser o mais significativas e profundas possível -, a motivação sempre deve ser uma motivação intrínseca. (p.118)

Nos depoimentos acima citados das professoras P1, P4, e P17, podemos perceber, além disso, que a motivação para a atividade deve estar centrada no interesse pelo conteúdo a ser aprendido: registrar o nome em um texto sobre o dia a dia, contar a história do livro de leitura que levou para ler em casa, escrever uma carta para uma colega que vai partir. Elas

demonstram que os alunos construíram um vínculo com a aprendizagem proposta, ao invés de realizá-la apenas porque a “professora mandou”, porque “o pai vai brigar”, porque “vai ganhar um presente”, etc., ou seja, houve uma motivação intrínseca.

3.3.2.3. Trabalho com a metodologia de projetos

A metodologia de projetos é apontada por 06 das 19 professoras como uma estratégia que também valoriza a diferença na sala de aula. Cabe refletir, agora, sobre as nuances que o termo “projetos” assume nos relatos apresentados. Assim, são distinguidos como “projetos” os trabalhos referentes a temáticas voltadas para o interesse da criança, que partem de uma situação real, ou para a compreensão de uma situação-problema, que assumem, dessa forma, um caráter motivador, mais significativo, distinto da sequência linear e disciplinar de organização dos conteúdos oferecidos pelos livros didáticos.

Acreditamos que o que ora estamos denominando como “metodologia de projetos”, seja mais bem caracterizado como enfoque globalizador do ensino.

Conforme aponta Zabala (2002), todos os métodos globalizados (dos quais o método de projetos é um deles) apresentam um enfoque globalizador, mas nem todo enfoque globalizador se constitui em um método, na medida em que não há a pretensão de estabelecer sequências didáticas. A principal característica do enfoque globalizador refere-se a maneira de organizar os conteúdos de aprendizagem a partir do conhecimento e da intervenção na realidade, potencializando nas crianças capacidades que lhes permitam responder aos problemas reais e em toda a sua complexidade.

Os relatos apresentados revelam elementos importantes na opção por uma proposta de trabalho que guarda algumas semelhanças com esse enfoque.

Manteremos, na análise que segue, a denominação de “projetos”, uma vez que é esta a utilizada correntemente pelos professores, ainda que compreendamos que, em vários momentos, estaremos nos referindo a algumas características de um enfoque globalizador.

Dentre tais elementos, destacamos a perspectiva da articulação dos diferentes conhecimentos escolares, que colaboram com uma aprendizagem mais contextualizada e significativa, bem como a utilização de diferentes formas de expressão entre os alunos.

No relato da professora P9 acerca de um projeto de “Poesias”, podemos perceber algumas aproximações. Considerando-se a necessidade de se ligar o conhecimento da leitura e escrita com situações reais e cotidianas durante o processo de alfabetização, o uso de músicas,

melodias ou mesmo poesias que mantêm ainda uma ligação com o universo infantil, parece ser uma opção adequada.

Ao realizar o projeto de “Poesias”, a professora aponta o uso de estratégias que aproximam a leitura da poesia de um contexto significativo (cantar, recitar), bem como organiza atividades tradicionalmente escolares (localizar palavras no texto, organizar quebra-cabeça, reconhecer palavras iniciadas com letras iguais), sempre dentro do contexto semântico do texto estudado.

Quando trabalhamos o projeto poesias desenvolvemos várias atividades com as músicas de Vinícius de Moraes. Ao trabalhar a poesia “A foca” explorei de diversas maneiras o texto poético e falando sobre uma aluna DM, observei que no decorrer do projeto ela conseguiu: cantar sozinha a música; reconhecer e escrever a palavra Foca no texto; montar o quebra-cabeça a foca; reconhecer outras palavras iniciadas com a letra F; recitar as estrofes da poesia. (Q-P9)

Esse depoimento nos revela ainda a intenção da professora em buscar novas formas de alfabetizar, aproximando os alunos de textos e melodias que foram escritos com o objetivo de oferecer prazer ao leitor, comunicar, e não meramente ser pretexto para aprendizagens escolares, como podemos observar em alguns livros didáticos. Ainda que algumas atividades possam ser semelhantes àquelas propostas nos livros (localizar palavras no texto, organizar quebra-cabeça, reconhecer palavras iniciadas com letras iguais, etc.), cabe ressaltar aqui a importância da utilização do texto em sua intenção comunicativa, lúdica.

No relato da professora P4, conforme pode ser observado abaixo, em outro projeto também relacionado à temática leitura e escrita, há a utilização tanto do trabalho coletivo entre os alunos, no qual todos se envolveram em função de um produto final, quanto também a possibilidade de cada criança explorar o que domina, no caso o desenho, a linguagem dos quadrinhos.

Conforme aponta Zabala (2002), para que a aprendizagem seja significativa, “o ensino tem de ajudar a estabelecer tantos vínculos substanciais e não arbitrários entre os novos conteúdos e os conhecimentos prévios quanto permita a situação” (p.103).

A utilização de recursos como tiras e quadrinhos, portadores de textos próprios do universo infantil dada a sua característica lúdica, possibilita ainda a cada criança partir de um referencial conhecido, trazer para a aprendizagem da leitura e escrita os conhecimentos acerca de como se organizam textos narrativos, favorecendo, assim, a aprendizagem.

O projeto contava com tiras e quadrinhos, e eu lembro o que ela fez, então cada um, primeiro foi trabalhado todas as características das estórias em quadrinhos, personagens, eu lia muito, muito, histórias em quadrinhos, muitas tirinhas né, e eles já sabendo que produto final seria montar um álbum com a tira de cada aluno. Aí chegou a hora de cada aluno montar sua tira, e é nessa hora que eu ouvia, “ai! Eu não sei”, eu não sei. Ah, eu falava sabe sim! Todo mundo sabe, vamos lá, e aí você parte primeiro pelo desenho, pois vão primeiro desenhar a história, então todo mundo fez. (GD P4)

Em outro relato apresentado, conforme pode ser observado abaixo, não encontramos uma descrição que nos permita observar que conteúdos foram desenvolvidos e como o foram, porém, percebe-se a preocupação de utilizar temáticas próprias do universo infantil – jogos e brincadeiras – como forma de mobilizar os alunos para outras aprendizagens.

O projeto de “jogos e brincadeiras” onde os alunos se interessaram bastante no decorrer do projeto, pois tratava-se de coisas que eles gostam de fazer que é jogar e brincar. Houve grande interação entre todos os alunos. (Q-P5)

Outro depoimento interessante refere-se a um projeto relacionado à Educação Ambiental, realizado em um contexto de “Feira de Ciências”. A realização de eventos na escola nos quais os alunos possam mostrar o que sabem, o que aprenderam, parece ser uma estratégia interessante, que os mobiliza na aprendizagem.

A utilização de maquetes para expressar o conhecimento estudado também chama a atenção, uma vez que envolve tanto conteúdos conceituais, quanto procedimentais e atitudinais em sua realização. Essa técnica possibilita, ainda, conforme aponta a professora P10, o prazer, o envolvimento dos alunos, e principalmente, o desenvolvimento de atitudes de colaboração.

Este ano fizemos na escola uma Feira de Ciências onde apresentei com minha sala uma maquete mostrando um ambiente natural modificado e um não modificado pelo homem. A construção dessas maquetes foi um trabalho muito prazeroso para todos os alunos, pois envolveu a ajuda de todos, inclusive da nossa aluna DM. (Q- P10)

Nós fizemos na feira de ciências, nós combinamos: tantos alunos vem nesse dia, tantos alunos vem nesse dia, e eu coloquei ele também, e ele foi e participou. E para explicar lá como funcionava tudo, ele também falou.[...] isso, do jeito dele, mas ele falou. Até assim eu fiquei encantada de ver ele... Do jeito dele, ele dava conta de falar e explicar. (GD-P11)

Os relatos apresentados revelam a correlação entre a utilização de tais projetos e a adoção de práticas menos diretivas, nas quais a possibilidade de participação e interação entre

os alunos e o conhecimento é ampliada significativamente, havendo a oportunidade de o aluno expor o que sabe, o que já construiu.

Percebe-se também no depoimento da professora P15, a consideração do conhecimento prévio do aluno como fator responsável pelo sucesso da proposta:

[Por que acredita que a atividade deu certo] Porque ele se interessou e tinha um “conhecimento” sobre o assunto. (P15)

Na maioria dos depoimentos apresentados, a ideia de projetos aparece associada à realização de trabalhos em grupos, à colaboração entre alunos e à utilização de diferentes formas de expressão, possibilitando, em vários casos, a exploração da temática pelos alunos, de acordo com suas experiências anteriores.

A utilização de projetos como uma maneira de organizar e focar os conteúdos escolares não é nova, mas a cada dia tem ganhado novas proporções, principalmente quando consideramos a necessidade de ligar a escola à vida. Eles podem favorecer e valorizar as experiências próprias de cada criança, envolver o conhecimento que ela traz de casa, de sua cultura, permitindo ainda integrar áreas de conhecimentos e favorecer a interação entre os alunos, a vivência de atitudes de solidariedade, respeito, confiança.

Tais propostas, entretanto, parecem ainda em fase de desenvolvimento do ponto de vista dos saberes dos professores, ocorrendo, ao que parece, em momentos específicos da prática pedagógica.

3.2.2.4 Uso de diferentes formas de expressão e de materiais de apoio diversos

Outra atividade significativa apontada pelos professores diz respeito à participação oral dos alunos, quando há oportunidade de eles expressarem seus conhecimentos, não apenas pela escrita, mas através da linguagem oral, da verbalização de suas ideias e experiências.

E tudo assim que eu fiz com a sala durante o ano ele participou junto, tudo.[...] Olha, texto, assim, teve a hora da leitura, e ele respondia assim, oralmente, assim, oralmente. Menina eu ficava assim, ele ficava assim que nem pisca, porque ele ama, né, ama livros, e ele respondia. **E ele perguntava: mas por quê? Por quê? Sempre perguntando.** Por que ele ama, ama. E eu falo, até hoje, para a professora “Y” [professora que está

com ele esse ano], lê com ele, **faz texto oral com ele, ele adora, ele entende a história...** (GD- P11- *grifo nosso*)

Uma experiência que para mim foi positiva foi o trabalho com animais, onde o aluno DM **participava com entusiasmo das discussões** e na escrita de nomes este fazia com alfabeto móvel e auxílio de colegas e professora. (Q -P15- - *grifo nosso*)

ele consegue dar opiniões, ou mesmo interferir ou interromper, porque a primeira vez que interrompe assim, ele levantava a mão para falar, eu pensava mas que será que vai, né, (risos) perguntar, **mas as vezes ele dá umas respostas tão bacanas que eu fico assim até surpresa, né.** (GD -P7 - *grifo nosso*)

[em relação a alunos com deficiência procura] Estimular a comunicação e apreciar os trabalhos feitos. (Q-P12)

A oportunidade de falar sobre o que pensa ou sabe, nem sempre valorizada na escola, também se constitui numa atividade cognitiva, uma vez que implica numa ação simbólica, exige a coordenação de ações em pensamento, independente do nível de compreensão que a criança possa ter tido acerca do assunto. Tal fato auxilia a compreensão de assuntos, a organização de suas ideias, e simultaneamente, uma maior interação entre as crianças, o que é importante para todas as crianças e, em especial, para alunos com deficiência mental.

Nesse caso, o subfuncionamento crônico da inteligência pode ser ativado por ajudas, no exercício de mobilizar seus conhecimentos e de possibilitar uma maior consciência cognitiva. Suas habilidades intelectuais alternativas podem ser mobilizadas através de atividades em que ele seja incentivado a pensar, descobrir, relatar o que sabe, comparar opiniões, etc., quando inserido em um meio escolar livre de tensões e cobranças (MANTOAN, 2004).

Para que a aprendizagem seja o mais profunda possível, conforme escreve Zabala (2002), os alunos precisam refletir sobre seu próprio processo de aprendizagem, através de atividades em que possam analisar, aplicar, sintetizar, avaliar o trabalho desenvolvido e a si mesmos. Para tanto, o autor relata que é através da linguagem que eles poderão generalizar situações, contextos e reconceituá-los, bem como através da verbalização poderá confrontar suas ideias, resolver dúvidas, aplicar as ideias em outras situações funcionais. Ou seja, desenvolver aspectos metacognitivos.

É interessante observar nos relatos das professoras P1 e P7 o quanto as atividades nas quais há o incentivo a verbalização de ideias são consideradas como atividades significativas, adequadas ao atendimento da diferença na sala de aula:

E a atividade de reescrita de histórias, **a princípio solicitei que eles fizessem a atividade oralmente**, eu contava, lia a história e eles **contavam o que entenderam**, fizeram isso também com jogos onde montavam a sequência e contavam para a sala. Posteriormente fizemos a reescrita coletiva, onde todos participavam e davam suas sugestões. (Q -P1 – *grifo nosso*)

Ela é muito participativa. Na aula mesmo quando estamos discutindo algum assunto, ela sempre levanta a mão para falar alguma coisa, mesmo que nem tudo tenha a ver, mas ela participa da aula.[...] **Assim, consegue fazer uma colocação acerca do assunto, não é uma pergunta muito coerente, mas tem a ver com o assunto...** (GD-P1– *grifo nosso*)

mas quando estava trabalhando um assunto, no grupo, **e ele precisa se expressar no grupo para aquele trabalho sair, aí consegue sim**, alguma coisa, não exatamente, né.(GD-P7– *grifo nosso*)

Nos depoimentos acima, podemos perceber o quanto os alunos ao exporem verbalmente suas ideias e concepções sobre os assuntos, podem além de interagir com seus colegas, observando outros modelos cognitivos, mas também fortalecer uma percepção positiva de si mesmos, na medida em que conseguem colaborar e interagir com o grupo.

Se uma criança não tem quem lhe faça perguntas e a quem pedir ou fornecer explicações, se não tem oportunidades de relatar suas experiências passadas e de pensar sobre as futuras, enfim, se não está habituada a estabelecer trocas intelectuais que a prepare para se adaptar às exigências de um mundo que é intermediado pela linguagem e não mais exclusivamente pela ação, ela tem grandes possibilidades de se tornar deficiente e de ser confundida no lar, na escola, na sociedade, como sendo uma deficiente real. (MANTOAN, 2004, p.24)

Além das atividades de participação oral, outras atividades apontadas pelas professoras como significativas, são aquelas em que há a valorização e possibilidade de expressar o conhecimento através de outras formas de representação: desenho, recorte e colagem, etc.

Outra vez trabalhando com a água ele trouxe, aí ele trouxe uma gravura bem grandona que tinha um barco né, e a água, eu pensei de repente ele trouxe porque viu um barco bonito, né, e ele me entregou, aí ele falou assim “toma “Y” [nome da professora]” e jogou assim na minha mesa (risos) e eu falei assim o quê que é isso? Ele falou assim “a água”. A água? Cadê a água? tô vendo só um barcão aqui, não tô vendo água aqui não. “A água aqui, ó!” E ficava mostrando o pedaço...(risos) O pedaço que ele recortou tinha só um pouquinho de água aparecia mais o barco do que a água, e ele mostrava: ola a água aqui ó! (risos) um pedacinho, mas ele entendeu...(...) isso, ele participava mais com desenho né, aí ele fazia do jeito dele e eu ia perguntando: o que você desenhou? Ai ele falava, ele era capaz de falar... (GD- P2)

Neste caso, foi mais ou menos o que aconteceu na minha sala, por exemplo, a gente propõe assim, vamos fazer uma chamada diferente vamos fazer a lista de presenças na lousa. Cada um vai a lousa e escreve seu nome. Ele escreveu o nome todo dia, mas todo mundo está envolvido nisso, e tem que envolver os outros também, alguma coisa que eles achem interessante, uma coisa é fazer só para ele e outra para todos... porque eles querem isso... (GD- P4)

Ao possibilitarem aos alunos que se utilizem de diferentes formas para expressar o que aprenderam, o que sabem sobre um assunto, os alunos têm a oportunidade de usar os recursos com os quais se sentem mais seguros ou mesmo nos quais se expressam melhor, com que estão envolvidos e principalmente, construindo uma auto-imagem positiva. Assim, há uma valorização das capacidades individuais, permitindo que todos possam participar à sua maneira, cada qual contribuindo com o que pode oferecer ao grupo.

Conforme citado no item anterior, a oportunidade de utilizar diferentes formas de expressão é apontada como positiva, por tornar a atividade mais significativa, e possibilitar a participação do aluno uma vez que ele pode expressar seus conhecimentos através de suas melhores habilidades.

Agora a atividade que demonstrou o interesse de todos foi a do amigo imaginário, onde houve interesse e participação intensiva de todos para responder o questionário, desenhar, recortar, montar o texto, pintar, e, na hora da confecção dos bonecos até a “X” cortou a camiseta sozinha, amarrou o boneco com ajuda do professor e fez a roupa com a ajuda dos colegas.(Q- P17)

A utilização de atividades que envolvem vários tipos de materiais (cola, tinta, tecido, etc.) associados com a expressão escrita ou mesmo a outros conteúdos curriculares, são apontadas pelas professoras como atividades nas quais houve êxito na aprendizagem, conforme pôde ser observado nos relatos acima.

Embora tais atividades sejam do interesse da criança e possibilitem diferentes formas de expressão, há de se considerar ainda o cuidado para que não permaneçam apenas no campo da ação, ou seja, atividades que não mobilizem estratégias cognitivas, que não possibilitem a interação do novo conhecimento a conhecimentos anteriores.

Segundo Mantoan (2004), é importante compreender como os alunos, com ou sem deficiência, mobilizam suas capacidades e seus conhecimentos anteriores para assimilar um novo conhecimento. Obter sucesso em uma tarefa (saber fazer) é muito diferente de compreender o que ocorreu para alcançar o êxito. Para dominar uma situação e resolver um

problema temos que acessar nossos conhecimentos anteriores e coordená-los a novos conhecimentos através de diferentes vias: pela via perceptiva: vendo, tocando, sentindo; pela ação: agindo concretamente nos recordamos de algo que já fizemos antes; pela via conceitual: coordenando imagens, ideias, palavras já conhecidas.

Assim, nossa compreensão da realidade é fruto da interação destas diferentes vias (perceptivas, das ações, conceituais) com o novo conhecimento.

Outro benefício apontado pelas professoras na utilização de tais estratégias refere-se à “*fixação de conteúdos*”, ou seja, a “*retenção na memória*” dos conteúdos trabalhados, conforme apontam as professoras P10 e P17:

Usamos papel reciclado, tinta, cola, palitos para confecção de arvores, isopor, dobradura, carrinhos, confecção de casinhas, etc. **Ao final desse trabalho, os alunos conseguiram fixar tudo sobre o assunto. O que não tinha acontecido anteriormente quando trabalhamos lousa e giz.** A aluna DM também deu muito retorno de que aprendeu sobre o assunto, apesar de não conseguir escrever. (Q-P10 – grifo nosso)

Aí eu gosto de multiplicação, eu falo para eles assim, 2 vezes 2.(...) peça para desenhar: dois quadradinhos com duas bolinhas dentro. Aí você conta dá quatro. Então aqui embaixo é quantos quadradinhos você tem que colocar, aqui em cima, o número de bolinhas... aí o dois estava muito pouco. Agora eu coloco 3 vezes 5, coloco 4 vezes 4 né... [...] Dessa forma ele consegue entender isso. (GD – P17)

Percebe-se ainda no relato da professora P10 que, embora haja o desejo pelo registro da aprendizagem através da escrita, isso não foi impeditivo para a valorização de outras formas de expressão que a criança conseguiu apresentar. Percebemos também uma certa auto-avaliação da professora, ao citar que esta aprendizagem foi bem melhor do que a anterior, quando trabalhou com “*lousa e giz*”.

Ao proporem atividades com materiais diversos que possam despertar o interesse do aluno, seja pela característica do objeto ou mesmo pela característica da temática, nem sempre os professores têm convicção de que elas poderão facilitar a aprendizagem, ou mesmo do que precisam fazer para proporcionar aprendizagens em tais atividades.

Cabe repensar, nestes casos, a finalidade da atividade, a participação da criança nos momentos de planejamento e execução, importantes para a construção de uma autonomia intelectual.

Nos relatos abaixo, podemos perceber certa dúvida no relato da professora P2, de que o aluno havia compreendido o suficiente para chegar em casa e explicar para a mãe o que havia

sido proposto. No relato da professora P1 percebemos, também, que a professora, embora relate que trabalhe com muito material diferenciado de papel e lápis, considera que os avanços ainda são pequenos.

Quando eu percebi que ele realmente estava entendendo o que estava trabalhando, eu falei para as crianças, e dele eu sempre colocava bilhete no caderninho de bilhetes, né, tudo anotado ali, e nesse dia eu pedi para trazer amanhã tudo o que vocês acharem de plantas que nós vamos montar painéis né, todo tipo de plantas e não anotei no caderno dele, o dia foi corrido, passou que nem percebi, aí no outro dia ele chegou com um monte de gravuras de plantas, aí eu falei assim quem que recortou para você estas plantas? Eu. Onde você arrumou? No livro da minha mãe, do jeito dele de falar. No livro da minha mãe. Aí eu falei assim sua mãe viu que você pegou? Aí ele disse que havia pedido o livro para a mãe e tal, aí eu falei mas alguém falou para sua mãe que precisava recortar plantas aí ele falou assim: “eu falei para a minha mãe!” Então eu achei muito legal porque ele realmente estava entendendo o que estava falando. (GD- P2)

Só que eu trabalho com muito material assim, eu uso as letras móveis, é o que você consegue tirar alguma coisinha dela. (GD- P1)

Ao fazer algo diferente, a proposta e o material são importantes. Um complementa o outro. (GD – P3)

Apesar de as professoras não manterem plena convicção de como a utilização de diferentes formas de expressão ou mesmo a utilização de outros recursos podem contribuir para a aprendizagem do aluno, ainda assim elas os utilizam e os relatam como práticas exitosas. Embora não registrem argumentos coesos que os fundamentem, a manutenção da utilização de tais práticas demonstra ser uma construção validada pela prática, ou seja, um saber experiencial, que se relaciona ainda com a compreensão da utilização de tais recursos como algo ligado a práticas mais progressivas, que extrapolam as aulas tradicionais, validados por outros professores.

Conforme aponta Tardif (2007), os saberes experienciais fornecem aos professores certezas relativas a seu contexto de trabalho, e englobam ainda as diferentes relações e interações desenvolvidas com as demais pessoas envolvidas no processo educativo. É na interação entre pares, entre professores mais jovens e professores mais experientes que tais saberes são partilhados e construídos, elaborando-se um “discurso da experiência”, que informa e forma outros docentes, na medida em que fornece respostas aos problemas do dia a dia.

3.2.2.5. Trabalhos em grupos e atividades com ajuda dos colegas

Uma metodologia apontada pelas professoras como de êxito na valorização da diferença da sala de aula, conforme pode ser observado na Tabela 19, refere-se aos trabalhos de grupos, citado por 07 das 19 professoras ou mesmo atividades realizadas com auxílio de colegas, citadas por 06 das 19 professoras.

Um dos principais elementos de uma escola de qualidade para todos refere-se a valorização das diferenças e da possibilidade de aprendermos a conviver em um clima de solidariedade e respeito. Para tanto, porém, é fundamental que haja a interação entre as pessoas, o diálogo para aprenderem e aprenderem a estar juntas, a trabalharem juntas. Nesse sentido, os trabalhos em grupos, no espaço da sala de aula, são estratégias adequadas.

Aprender a conviver e a trabalhar em grupo dependem, porém, do estabelecimento de relações saudáveis, colaborativas e respeitadas entre as crianças e entre adulto-criança, dependem das emoções que circulam no ambiente.

Se queremos entender as ações humanas não temos que observar o movimento ou o ato como uma operação particular, mas a emoção que o possibilita. Um choque entre duas pessoas será vivido como agressão ou acidente, dependendo da emoção na qual se encontram os participantes. Não é o encontro que define o que ocorre, mas a emoção que o constitui como um ato. (MATURANA, 1998, p.92)

Não basta colocar as crianças em grupos para realizar as atividades, se o clima emocional da sala de aula não estiver suficientemente trabalhado para tanto. Garantir atitudes de respeito pelas diferentes possibilidades e ritmos de cada criança, desenvolver regras de convivência e garantir o direito de todos na sala de aula são tarefas do professor.

Por outro lado, colocar as crianças em grupo exige ainda a compreensão de que é uma estratégia de socializar conhecimentos, ideias, habilidades. Não se trata de um mero encontro social, no qual a interação seja o único objetivo. Assim, para que a interação tenha como foco a aprendizagem de novos conhecimentos, a tarefa proposta precisa ser organizada com essa finalidade.

No depoimento da professora P2, podemos observar tal preocupação. A interação entre os alunos na realização das atividades da sala de aula é apontada como uma forma de aprender:

E foi muito interessante porque, qual a atividade que deu certo, foi realmente dentro do grupo, porque ele fazia dentro do grupo, mas ele fazia, **ele via o jeito que os outros estavam fazendo e procurava fazer foi muito**, muito bom mesmo. Eu acho até que ainda tenho lá o livro dele. E cada coisa que ele fazia eu perguntava: o que você fez, o que é isso. (GD-P2 – *grifo nosso*)

é engraçado que no início, quando você pega no início do ano, e quando chega no final do ano eles estão show, você não tem aquela preocupação mais, eu percebi assim na “X” que quando eu dava assim alguma atividade assim que ela percebia que... não sei o que ela percebia ali ela ficava meio assim, mas depois que ela se familiarizava assim com a atividade, eu acho que ela sentia segurança, né, aí ela ia lá, toda a toda, mas assim quando ela percebia assim que ela ia ter dificuldades, sabe, aí, eu voltava, explicava, **tinha os outros coleguinhas** (GD – P6 – *grifo nosso*)

A interação na realização das atividades permite à criança socializar seu pensamento, ou seja, ao ver o “*jeito que os outros estavam fazendo*” e também fazer, os alunos compartilham estratégias pessoais para a resolução de problemas, e vivenciam, por vezes através da imitação, a oportunidade de concluir uma tarefa com sucesso.

Figueiredo e Gomes (2007), ao analisarem o processo de construção da leitura e escrita dos alunos com deficiência mental, apontam que aqueles que interagem melhor com seus professores e com seus pares “apresentam melhores resultados se comparados àqueles que têm dificuldades nas suas formas de interação. Parece que a relação com o conhecimento está ligada à forma de relação com o outro”. (p.68)

Na construção do pensamento e de outras funções psicológicas superiores, encontramos ainda na obra de Vygotsky considerações importantes acerca do papel das interações sociais neste processo:

Para Vygotsky, as funções psicológicas superiores, típicas do ser humano, são por um lado apoiadas nas características biológicas da espécie humana e, por outro lado, construídas ao longo de sua história social. Como a relação do indivíduo com o mundo é mediada pelos instrumentos e símbolos desenvolvidos no interior da vida social, é enquanto ser social que o homem cria suas formas de ação no mundo e as relações complexas entre suas várias funções psicológicas [...] a inserção do indivíduo num determinado ambiente cultural é parte essencial de sua própria constituição enquanto pessoa. É importante pensar o ser humano privado do contato com um grupo cultural que lhe fornecerá os instrumentos e signos que possibilitarão o desenvolvimento das atividades psicológicas mediadas, tipicamente humanas. (OLIVEIRA, 1998, p.79)

O contato com o outro, a interação mediada pelos signos (em especial a linguagem em todas as suas formas de manifestação: oral, gestual, escrita, pictórica etc.) possibilitam ao

sujeito, para além de uma mera “socialização” no sentido de compreender e seguir regras sociais, aprender e apreender a mediar suas relações com o mundo através dos símbolos e signos, fato que influencia a forma como planeja e executa suas ações, suas habilidades cognitivas, na sua forma de perceber e compreender o mundo.

Para Vygotsky (1989), o desenvolvimento psicológico humano ocorre através de um processo denominado internalização, ou seja, é um processo de mediação no qual uma atividade externa, interpessoal, modifica-se e torna-se uma atividade interna, intrapessoal. Ele identifica pelo menos dois níveis de desenvolvimento, ou seja, um desenvolvimento real, caracterizado pelo que já foi adquirido ou formado, e um nível de desenvolvimento proximal, entendido como aquilo que pode ser adquirido / formado com a mediação de outra pessoa. A distância entre aquilo que a criança faz sozinha e o que é capaz de realizar com a intervenção de outros constitui o que o autor denomina de zona de desenvolvimento proximal, na qual as interações sociais, mediadas pelos instrumentos da cultura são centrais, uma vez que possibilitam o desenvolvimento cognitivo.

Cabe dizer, ainda, que, na internalização, os processos interpessoais (entre as pessoas, no nível social) são transformados em intrapessoais (no interior da criança, no nível individual), sendo que “isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos” (VYGOTSKY, 1989, p.64).

Assim, as interações sociais na escola são importantes não apenas do ponto de vista sociológico, da formação de sua identidade e diferenças, mas também do ponto de vista psicológico, do desenvolvimento de sua capacidade cognitiva.

eu acho que ajuda bastante, só que às vezes as crianças querem fazer por ela, mas eu acho que ela se sente mais segura, parece assim que ela se sente mais segura assim, “você não está me ajudando, eu tô fazendo sozinha, né.” Dá a impressão que ela... (GD -P1)

Nos depoimentos abaixo, podemos perceber que os professores também percebem a importância da relação com o outro nas atividades de aprendizagem:

Porque a sala, desde o ano passado ela é muito querida na escola, a sala também pega isso, pois eles também querem paparicar a “X”, todo mundo quer ajudá-la, então se ela senta do lado, tem sempre uma menina disposta a ajudar, vamos fazer o alfabeto agora? As meninas tão lá: *é o A “X”!* Ela fica esperta, e *“agora é o B”*, então eles cobram dela também. (GD -P1)

[em relação a alunos com deficiência procura] Envolvê-los nas aulas e dar-lhes oportunidades de aprender. (Q-P2)

[em relação a alunos com deficiência procura] Integrá-lo ao grupo. (Q-P8)

[em relação a alunos com deficiência procura] Atendê-los com prontidão e incluí-lo em tudo que fazemos. (Q-P10)

O auxílio dos colegas, ou mesmo a realização de trabalhos em grupo, conforme apontam as professoras, desencadeiam aprendizagens na criança que, de outra maneira, seriam mais custosas de ocorrer ou mesmo não ocorreriam. Eles exercem um papel mediador importante no processo ensino-aprendizagem.

Nas respostas dos questionários sobre por que acreditam que a atividade deu certo, podemos perceber que a interação com o grupo também é considerada como um elemento importante:

Porque durante o desenvolvimento da aula, o aluno realizava as atividades propostas de igual para igual e, com relação aos demais alunos, sempre valorizando o potencial de cada um. (Q-P13)

Porque houve interesse dos alunos e porque eles se ajudaram nas atividades. (Q-P2)

Porque a minha aluna interagiu com a classe e motivou-se com as atividades propostas. (Q-P9)

A aluna esteve sempre presente com o grupo, havendo uma interação entre ambos. (Q-P18)

[ao comentar uma figura de três crianças ao redor de uma mesa] As atividades devem ser iguais para todos e é muito importante o trabalho em grupo, onde aquele que tem mais facilidade vai ajudar o que tem mais dificuldade. (Q-P14)

A organização de trabalhos em grupos e atividades em que haja a colaboração entre alunos constitui-se, pois, numa estratégia interessante, conforme apontaram as professoras, para trabalhar de maneira satisfatória as diferenças dos alunos, propiciando ainda maior interação e envolvimento com a atividade realizada, uma vez que compartilhada.

De acordo com Villa (1994), os sistemas de aprendizagem com colegas de mesma idade ou de idades diferentes podem ser estabelecidos dentro de uma mesma turma ou até mesmo entre turmas diferentes, ou em toda escola. Para o autor, aprender com o colega possibilita

importantes ganhos acadêmicos, além do desenvolvimento de habilidades de interação social positiva, sendo que tais benefícios estão bem documentados (Harper, Maheady & Mallette, 1994; Topping, 1998).

3.2.3. Avaliação da aprendizagem

Outro item que merece destaque refere-se a como as professoras têm relacionado avaliação da aprendizagem e prática como de sucesso na valorização da diferença.

Conforme aponta Hoffmann (2003), a avaliação classificatória como garantia de um ensino de qualidade revela uma visão saudosista da escola tradicional: exigente, rígida, disciplinadora, mas desconsidera que tal rigidez não é garantia de um efetivo acompanhamento dos alunos em seu processo de aprendizagem, nem tampouco é garantia de que o aluno se desenvolveu em sua máxima possibilidade. A autora aponta ainda que um processo avaliativo mediador deve resgatar o sentido que atribuímos a ela em nossas vidas: “se a avaliação na vida tem gosto de recomeçar, de partir para melhor, de fazer muitas outras tentativas, por que, na escola se mantém o significado sentencivo, de constatação, provas de fracasso, periodicidade rígida?” (p.49)

O sentido que cada profissional atribui ao processo de avaliação está intrinsecamente ligado à forma como também concebe o processo ensino e aprendizagem.

Nos relatos dos professores, encontramos algumas considerações acerca da avaliação que consideramos importante destacar, uma vez que guardam relação direta com as práticas pedagógicas consideradas adequadas, revelando ainda o como os professores têm compreendido e realizado essa ação, conforme pode ser observado na Tabela 20 (Apêndice E, p. 210). Dentre as considerações, destacamos a avaliação diária da criança e a utilização de outras formas de expressão, que apresentaremos a seguir.

3.2.3.1 Avaliação diária da criança

Os relatos revelam ainda considerações interessantes acerca da avaliação, valorizando a produção da criança no dia a dia, uma vez que as professoras constatam a inviabilidade no uso

de provas, ou muitas vezes da utilização da prova de maneira convencional (padronizada, individual, sem nenhum auxílio), conforme podemos observar nos relatos das professoras P1 e P4.

acaba sendo diária né, porque como eu vou fazer prova agora? Eu acabo usando algumas coisas do cotidiano que ela acaba perguntando, mas na matemática e português que acaba sendo escrita, né, acaba sendo no dia a dia mesmo, para ver se ela acaba compreendendo o que você acabou de falar.(GD – P1)

e outra coisa, na avaliação da “X”, eu busco o quê na matemática, ela faz igual, chegou na matemática que eu preciso ajudar ela... nesta avaliação, ela acertou 17 questões, então, porque ela acertou 17? Era para acertar 9, 10, e eu fiz, discretamente, fiquei ali ensinando ao invés de avaliar por si só, né? “Tem certeza? Vamos pensar?” o que eu fiz, eu sentei com ela, ela nem percebeu que eu estava fazendo isso, mas eu ajudei ela a terminar a prova. Mas eu não vou avaliar ela por quê? Ela tem um monte que acertou! A classe fala: ui! A “X” acertou mais que fulano! Ah, aquilo para ela é uma festa! (GD –P4)

Nestes relatos, destaca-se a relação entre avaliação e ensino-aprendizagem, evidenciada como mantendo integração com o processo de ensino. A partir das atividades propostas, as professoras buscam compreender o que foi assimilado pelos alunos, ou mesmo fazer da “prova” também um momento de aprender, intervir, mediar.

Em outros relatos, como os das professoras P1 e P7, percebemos, outrossim, a relação da avaliação do aluno – conhecer seus pontos fortes e pontos críticos, com a realização das atividades que ocorrem cotidianamente.

Observa-se, ainda, no relato da professora P1, a propositura de atividades relacionadas à avaliação do desenvolvimento da criança: a atividade necessária para o desenvolvimento de noções de tempo e espaço, embora necessária para uma das alunas, foi proposta de tal maneira que todos deveriam participar e realizar.

Procuro sempre ao preparar minhas aulas diárias, realizar atividades que atendam à diversidade dos alunos, bem como respeitar sua individualidade. No início do ano, os alunos da sala e a aluna DM, não possuíam muita noção de espaço e tempo, questionavam a todo o momento qual o dia da educação Física, qual o dia da visita à biblioteca, foi preciso então elaborar um cartaz com os dias da semana, onde eles trocavam as figuras de acordo com a atividade a ser realizada no dia. (Q- P1)

Ele consegue dar opiniões, ou mesmo interferir ou interromper, porque a primeira vez que interrompe assim, ele levantava a mão para falar, eu pensava mas que o será que vai, né, (risos) perguntar, mas as vezes ele dá umas respostas tão bacanas que eu fico assim até surpresa, né. (GD – P7)

Para que o professor possa organizar atividades que permitam a progressão das atividades, é importante conforme aponta Perrenoud (2000a), que ele realize balanços periódicos, ou seja, que não dispense uma observação contínua do aluno. O referido autor aponta a importância de a observação contínua assumir, sobretudo, uma intenção formativa, pragmática, considerando “tudo o que pode auxiliar o aluno a aprender melhor: suas aquisições, as quais condicionam as tarefas que lhe podem ser propostas, assim sua maneira de aprender e raciocinar, sua relação com o saber .” (p.50)

Percebe-se, pelos depoimentos apresentados, a preocupação das professoras em observar os avanços cotidianos dos alunos. Tal preocupação pode ser compreendida inclusive em razão de que, ao lidar com grandes diferenças de aprendizagem como as que ocorrem quando há alunos com deficiência mental, os avanços podem ser melhor observados no cotidiano e na realização das tarefas diárias do que em avaliações formais ou testes padronizados.

Embora os depoimentos apontem para a importância atribuída pelas professoras para a avaliação cotidiana da criança, transparece também nos relatos, conforme pode ser observado nos depoimentos das professoras P2, P3, P4, P11, a preocupação com os padrões preestabelecidos daquilo que se considera importante para cada ano escolar, e, em especial com a questão da escrita:

Lá a gente tem um projeto alimentação, eles que se servem, eles comem, no começo ele pegava a comida com a mão e jogava debaixo da mesa ou pegava com a mão e jogava no prato do colega, ai eu comecei a ser firme com ele, falei, escuta, se você fizer isso, você vai ficar sem almoço e vai almoçar sozinho depois, quer comer sozinho? Quer vir comer sozinho? Ele falava não, então, faz o favor, se comporta que nem gente na mesa para comer direito, fui firme com ele, pegando no pé, nossa, melhorou assim muito mesmo, ele aprendeu que o que não queria devia ficar no cantinho do prato, que não podia jogar no chão nem no prato do outro, eu acho que ele evoluiu muito, muito, consideravelmente, **não na aprendizagem da escrita**, mas no comportamento... (GD-P2 – *grifo nosso*)

P3- Ah eles melhoram sim, **na aprendizagem nem tanto**, mas assim, no dia a dia, você trabalha as regras da classe, chega o final do ano dá resultado ...

P6 – Aprendizagem sim, eu não concordo com essa parte, eu acho que há a aprendizagem de tudo sim...

P2 – **é, assim, mas só a escrita...**

P6 – leitura da vida também, a leitura da vida... (GD- P2;P3;P6– *grifo nosso*)

P11 – Nossa, ele perguntava, o que as crianças perguntavam ele também respondia, e então isso é que eu acho engraçado, né, porque ele consegue

entender o texto, fazer perguntas, entender o que os outros estão perguntando e **na hora da mesa e papel, não passava nada para o papel... Não é engraçado?**

P1 – Mas se ele entendeu já está avançando... (GD-P1;P11)

Nos relatos acima, as professoras demonstram perceber avanços nos alunos: no comportamento social ao comer, na compreensão das regras da classe, na “leitura da vida”, na compreensão oral das leituras realizadas e temas discutidos, etc., porém, a aprendizagem em especial a da leitura e escrita, apresenta-se em nível muito distinto do esperado para o ano escolar, o que faz com que as aprendizagens alcançadas não recebam o devido valor.

Podemos perceber, pelo relato da professora abaixo, uma consciência inclusive de outras áreas de conhecimento que nem sempre recebem a devida atenção, em função da preocupação maior com a escrita:

[...] Eu não sei se a gente fica só preocupada em trabalhar ela para leitura e escrita e aí você percebe que a matemática parece que... Quando você pára para ver a matemática, na matemática não cresceu, mas cresceu na leitura e na escrita. [...] (GD-P4)

Essa preocupação com a aprendizagem da leitura e escrita, que, em alguns casos, causa angústia nos professores, é compreensível, principalmente quando consideramos o papel da linguagem escrita em nossa sociedade e do papel da escola enquanto instituição responsável pelo ensino. Todavia, há de se considerar que a alfabetização e o letramento exigem uma imersão na cultura escrita que, para além de atividades específicas para a aprendizagem do código escrito, possibilite à criança interagir com esse instrumento social na dimensão total de seu significado: utilizar a escrita e a leitura de maneira funcional, ou seja resgatando o sentido e significado real para o qual o texto é lido e escrito. Tal imersão nem sempre é possibilitada pela escola, e nem sempre está presente na história de vida pessoal e familiar da criança.

Ao observarmos esta questão, constatamos também que o “aprender a aprender” também não comparece como um aspecto a ser avaliado pelas professoras, pois não foi um aspecto mencionado em seus depoimentos.

Além disso, devem ser consideradas as especificidades das dificuldades enfrentadas por algumas crianças, em especial, aquelas enfrentadas por crianças com deficiência mental. As diferenças de ritmo de aprendizagem, de capacidade para lidar com generalizações e abstrações, o subfuncionamento da memória, próprias das pessoas com deficiência mental, podem dificultar o processo de aprendizagem, mas não são características impeditivas dela.

No que se refere à aprendizagem da leitura e escrita, de acordo com Figueiredo e Gomes (2007), as crianças com deficiência mental passam pelos mesmos processos de aprendizagem que as demais crianças, principalmente no que se refere ao letramento, à dimensão do desejo, às expectativas do entorno, ao ensino e às interações escolares. Assim como os demais alunos, aqueles são beneficiados quando dispõem de oportunidades de ensino formal de leitura e escrita e quando convivem em contextos letrados.

A expectativa da família em torno da aprendizagem da leitura e escrita dentro do ritmo dos demais alunos da classe também corrobora para ampliar a ansiedade dos professores, conforme pode ser observado no depoimento abaixo:

a “X” desde o ano passado ela falava A e tudo era A, agora não! Tem momentos que percebo que ela oscila entre silábico e silábico alfabético... as vezes ela coloca três letrinhas em uma sílaba, que tem ligação com a palavra mesmo, mas você sabe, **é o pai, é a gente que quer que ela leia, escreva, né...(...)** eu fiz um trabalho, mais ou menos assim, eu pedi para casa, que estivessem desenhando e escrevendo qual seu maior sonho, as outras crianças desenharam apontador, bicicleta, ela colocou, **a mãe, né, que era aprender a ler e a escrever... (risos). E isso me corta o coração.** (...) E não dá para deixar perceber a diferença. Ela cresceu também né? Hoje ela vai falar frases, ela consegue escrever, cobra regras, por exemplo, se alguém falar um palavrão ela fala, olha a boca hein! Cobra a regra... (GD-P1)

Outra questão que parece interferir na avaliação diária da criança, refere-se aos diagnósticos que apontam a idade mental dos alunos com deficiência. Pela discussão estabelecida entre as duas professoras, podemos perceber a tendência a explicar a dificuldade encontrada pela questão da idade mental:

Eu conheci um caso: o caso era assim a idade mental era assim de 2 a 3 anos, então hoje ela tem a cabecinha de 2ª série, sabe aquela que está começando a estruturar um texto, você começa enxergar certinho a idade dela mental, claro que ela é uma criança de 6ª série, mas o aprendizado... (GD – P4)

P19 – A área não, mas o perímetro ela entendeu, só o perímetro...

P17 – Só o perímetro, né. **Então é porque no caso dela o atraso dela não deve ser assim...**

P19- Não, ela tem 10/ 11 anos, e o atraso dela, diagnosticado pelo médico, eu tenho toda a documentação, é que toda a idade mental é de cinco anos ! (GD – P17, P19 – grifo nosso)

Nos depoimentos acima, chama atenção a ênfase da professora P19, ao tentar argumentar que a criança tinha, de fato, uma idade mental com um atraso considerável, mas, ainda assim, alcançou a compreensão de um conceito matemático.

Nestas situações, perguntamos se todos outros alunos da classe (com idade mental equivalente à idade cronológica) compreenderam o conceito de área, ou ainda, até que ponto a idade mental estabelecida por um teste padrão é representativa do que a criança é, do que pode ser, do que sabe, do que sente, de como se adapta, como intuitivamente parece ter compreendido a professora P4: “*claro que ela é uma criança de 6ª série*”.

O conceito de deficiência mental é um dos mais complexos. De acordo com Fierro (1995a) o conceito tradicional, presente desde o final do século XVIII quando a deficiência mental chamou a atenção de médicos e educadores, está pautado em um enfoque médico: a deficiência mental (“oligofrenia”) é considerada uma “doença da mente”, um déficit irreversível na atividade mental superior. Vinculada a esses estudos de deficiência e educação, surge, no século XX, a Psicometria, que introduz uma “medição da inteligência”.

A medição da inteligência é realizada através dos conceitos de idade mental (nível de desenvolvimento atingido pelo indivíduo, considerando o nível médio próprio para a idade da maioria dos indivíduos) e Quociente Intelectual “Q.I.” (determinado pela divisão da idade mental pela idade cronológica e multiplicando-se por cem). Por esta medição, considera-se deficiente mental o indivíduo que apresenta um QI de dois desvios abaixo da média da população (inferior a 70). Este enfoque psicométrico conferiu à avaliação um caráter mais objetivo, porém recebeu muitas críticas por considerar o QI como algo imutável como também por pouco dizer do modo como intervir psicológica ou pedagogicamente em cada caso. (FIERRO, 1995a)

Além dessas questões, a medição da inteligência através do Q.I. também recebe muitas críticas, uma vez que tais testes padronizados desconsideram as características socioculturais de cada criança, as diferenças no fazer e na linguagem, bem como a capacidade de a criança adaptar-se à sua realidade. Constitui-se, portanto, em uma avaliação que marca a diferença de maneira pejorativa e pouco contribui para oferecer estratégias que possibilitem avanços.

3.2.3.2. Avaliação da aprendizagem pela participação oral e outras formas de expressão

Para que possam compreender os avanços dos alunos, em seus depoimentos os professores revelam valorizar outras formas de expressão que não a escrita. Esta postura

reflete uma preocupação com as diferenças individuais, ao valorizar a forma com a qual o aluno melhor se expressa, sem abdicar, no entanto, de estimulá-lo a enfrentar os obstáculos para outras aprendizagens.

Nos relatos das professoras P4 e P1, conforme pode ser observado abaixo, a participação oral da criança é valorizada e permite avaliar o nível de compreensão que o aluno teve do assunto trabalhado.

Mas aí não tem problema! Em história, geografia, ciências, se ajudar a interpretar, eles sabem, eles falam oralmente isso!! (GD -P4)

Eu fiz uma avaliação escrita com eles sobre esse assunto, com ela, lógico, eu fiz oralmente porque ela não ia saber escrever isso, mas eu acho que ficou muito vago, eu acho que a questão do mundo, que gira, ela entendeu, até porque ela viu, é o globo girando, mas eu não sei se ela sabe que ela mora no mundo (GD P1)

Segundo Hoffmann (2003), a ação avaliativa mediadora ocorre na proximidade entre educador e educando, no “conhecimento das possibilidades dos educandos de contínuo vir a ser, desde que lhe sejam oferecidas as oportunidades de viver muitas e desafiadoras situações de vida, desde que se confiem neles diante dos desafios que lhe oportunizamos”. (p.150)

Em outro depoimento da professora P4, observamos a valorização daquilo que os alunos conseguem expressar verbalmente acerca do assunto tratado, além da compreensão da real dificuldade enfrentada pela criança.

Quando eu vi os outros alunos, **porque eu acho que contribuem falando**, muitas vezes chega um e fala que foi mal, aí eu falo, deixa eu ver então, eu vi, e falei, vamos fazer o seguinte: eu vou lendo e vocês vão fazendo. **Peguei questão por questão, li o texto, li a questão e agora, o que vocês acham? Mas e daí? Pronto? e vai fazendo as perguntinhas, aí que vão fazendo. Ou seja, a dificuldade ali era de ler e interpretar, né?** Então eu percebi isso aí: história e geografia, não é o problema, o problema tem na sala é a leitura, a escrita e o cálculo. (GD P4 – grifo nosso)

A compreensão do motivo pelo qual a criança errou é fundamental para que se estabeleçam ações pedagógicas mediadoras, pois, ao compreender o raciocínio da criança, a professora pode questionar, indagar, auxiliar a criança a pensar em novas possibilidades e, assim, superar o erro.

P2 - [Sobre a compreensão de conteúdos mais abstratos] consegue sim...

P3 – **eles conseguem sim, pois sempre vão ouvindo uma coisa ou outra aqui e ali**, na televisão, parece que não mas essas coisas ajudam as crianças né...

P6 - **As vezes eles não conseguem expressar o que entenderam**, que é o caso do “X”, mas você percebia que ele ficava muito atento para aquilo, não é possível que ele não estava entendendo nada, mas para acompanhar a atividade toda é difícil, muito difícil, mas ... (GD –P2; P3; P6 - *grifo nosso*)

Os depoimentos acima demonstram a compreensão das professoras sobre o erro como uma manifestação do nível de desenvolvimento que conseguiram alcançar e a importância das diferentes experiências de vida nestas aprendizagens. Conforme salienta Hoffmann (2003), este é um compromisso primordial dos professores diante das diferenças individuais:

Ao avaliar o processo de aprendizagem, é preciso considerar que o aluno constrói seu conhecimento na interação com o meio em que vive. Portanto, depende das condições desse meio, da vivência de objetos e situações, para ultrapassar determinados estágios de desenvolvimento e ser capaz de estabelecer relações cada vez mais complexas e abstratas. Os entendimentos dos alunos são decorrentes do seu desenvolvimento próprio frente a umas e outras áreas de conhecimento. Poderá a escola entender como possível a formação de turmas homogêneas? Poderemos conceber um grupo de alunos como iguais em sua maneira de conceber o mundo? Poderão os professores encontrar critérios precisos e uniformes para avaliar o desempenho de muitas crianças? Corrigir tarefas por gabaritos únicos? (p.41)

A avaliação entendida como uma forma de mediar as aprendizagens, de compreender o que a criança foi capaz de assimilar e de valorizar diferentes formas de expressão, são conceitos que transparecem nos depoimentos das professoras.

3.2.4. Estrutura organizacional

O foco central de nossa pesquisa refere-se ao movimento interno da sala de aula, motivo pelo qual não problematizamos, nos questionários ou entrevistas, questões mais abrangentes como, por exemplo, a relação entre a prática pedagógica e a estrutura organizacional da escola em diferentes aspectos.

Não obstante, tais questões compareceram em alguns relatos. Sem a pretensão de aprofundá-las, apresentamos alguns elementos apontados.

Nos depoimentos das professoras, conforme pode ser observado na Tabela 21 (Apêndice E, p.210), encontramos dois elementos que consideramos como componentes da estrutura organizacional. Tais elementos são apontados pelas professoras como correlacionados a uma

prática pedagógica que valorize a diferença: a manutenção da mesma professora por mais de um ano e a retenção do aluno no ano.

3.2.4.1 Manter a mesma professora por mais de um ano

Os depoimentos apresentados sugerem que, ao permanecer com a criança por mais de um ano, a professora apresenta melhores condições de compreender o aluno, conhecê-lo em suas necessidades e, assim, possibilitar-lhe um melhor acompanhamento.

P4 eu também vi que é durante o ano, durante dois anos que a gente aprende a conhecer. (...) Porque você pega o aluno no começo do ano, você fica tentando conhecer, depois quando chega no final do ano, tá legalzinho, você sabe o que é que ouve, você sabe o que vai escolher, que cor, você entende o que está falando... (GD – P4)

comigo ela sentava muito para fazer frases, hoje eu percebo que quase frases ela não faz, eu não achei legal tirar, eu não sei o que foi mas eu acho que no ano passado, eu fiquei com ela na 1ª, 2ª e na 3ª série, quer dizer então, eu conheço bem a “X”... (GD P17)

Ainda que possa haver discordâncias acerca de tais colocações, é importante ressaltar tais colocações, uma vez que, elas revelam um outro aspecto: o sentido do acolhimento, do envolver-se com o aluno.

Apesar de, inicialmente, esses alunos se apresentarem como grande desafio ao professor e até mesmo como uma situação conflituosa, o que para muitos poderia ser motivo de fuga, os depoimentos apresentados revelam justamente o contrário: ao solicitarem a possibilidade de permanência com tais alunos por mais de um ano, elas revelam que assumiram tal desafio, conforme pode ser observado no relato abaixo:

no começo do ano eu queria pegar a 4a. série para ficar com ele mas ai a “Y” [diretora] não deixou... A “Y” falou assim para mim, não, não é bom ele ficar só assim com você, sabe, mas eu queria... No começo eu queria fugir dele, fugi mesmo. Eu falava que não queria, mas a “Y” falava que era melhor ficar comigo, mas agora... Eu queria ficar. (GD - P11)

A ideia de manter um aluno com um mesmo professor por vários anos é considerada, por alguns, como uma ação adequada, uma vez que permite ao professor conservar e

aprofundar um vínculo já estabelecido e propor atividades mais adequadas, pois conhece os pontos fortes e os pontos críticos dos alunos. Tal procedimento poderia, ainda, mobilizar os professores diante das não-aprendizagens, evitando o discurso corrente que culpabiliza o(s) professor (es) do(s) ano(s) anterior (es) como responsável (eis) pelo fracasso dos alunos, ou seja, instaurando um movimento de responsabilização pelo processo de aprendizagem da criança.

Para outros, esta ação não parece tão apropriada ao se considerar que a convivência com diferentes professores permite aos alunos outras experiências: seja de valores, de jeito de ser, seja de propostas de trabalho.

Fernández (2001) aponta que cada um de nós apresenta um “*esquema de operar*”, um molde relacional que utilizamos nas diferentes situações de aprendizagem, nas relações que estabelecemos com o objeto a conhecer, consigo mesmo como autor e com o outro como ensinante. Tal esquema, denominado pela autora de modalidade de aprendizagem, envolve a organização de aspectos de diferentes ordens: da significação, da lógica, da simbólica, da corporeidade e da estética, e, a partir da modalidade de aprendizagem cada pessoa constrói uma modalidade de ensino, uma maneira de mostrar o que conhece e um modo de considerar o outro como aprendente. Aprende -se somente a partir de um reconhecer-se, e reconhecer-se só é possível partindo de ser reconhecido. (p.104)

Cada professor, ao ensinar, coloca em jogo a sua modalidade de aprendizagem e sua modalidade de ensino correlacionada, ou seja, apresenta ao aluno uma maneira de relacionar-se com o conhecimento e de reconhecer (ou não) o outro como ensinante. Sua modalidade de aprendizagem influenciará a construção da modalidade de aprendizagem de seus alunos. A forma como um professor que tem muita familiaridade e gosto por leitura se relaciona com esse conhecimento pode contribuir de maneira muito diferente daquele que se relaciona de maneira muito precária com esse mesmo conhecimento. A convivência com diferentes modalidades de aprendizagem e modalidades de ensino, através da convivência com diferentes professores oferece, assim, possibilidades de enriquecimento aos alunos.

3.2.4.2. Retenção do aluno

Se, por um lado, os professores apontam para uma avaliação ligada ao processo de ensino e voltada à valorização dos sucessos dos educandos, por outro, a questão da

repetência, como uma alternativa para garantir a aprendizagem, também aparece no depoimento de alguns professores.

A justificativa para tal ação refere-se, principalmente, à ideia de oferecer mais tempo para que o aluno possa aprender e uma certa crítica velada a um sistema de progressão continuada, compreendida como uma progressão automática.

Destacamos um trecho de um dos grupos de discussão realizado que consideramos representativo destas questões:

P17 - Mas eu acho assim, que o que eu não concordo é eles irem passando, da primeira para a segunda, terceira, tudo bem, vai dizer, tem mais criança assim, ela, mas eu acho assim essas crianças que tem mais dificuldades, elas, não ...

P19 – precisava ser retida, assim... não é assim só no sentido de reprova, reprova...

P17 - ...eu acho assim, se ela ficar mais na primeira série, eu penso assim, eu né, posso estar errada, mas eu acho assim, que se ela ficasse mais na primeira série, ela teria vamos supor, se ela tivesse quatro anos na 1ª série, depois continuava com os outros, na quarta série...seria mais legal para eles, porque você trabalha mais a alfabetização com eles, porque não adianta eu querer ensinar éh...geometria, isso e aquilo, se eles não sabem nem ler nem escrever, coitados!! Então eu acho bem complicado, eu acho que ficando na primeira...

[...]

P4 – Realmente, nesta atividade da história em quadrinhos por exemplo, se ela tivesse na 1ª série, ela não teria visto isso como um desafio, porque na 1ª série, eu não daria uma historinha inteira assim para a criança fazer, o que eu ia fazer? dar historinha com o balão em branco para a criança criar, agora esse, tiveram que construir a estorinha toda, desde o desenho até os quadrinhos e a fala, então o desafio foi maior, lógico, a gente sabe que na 1ª série o desafio é menor...

P17 - É. É...

P19 – isso é. (GD – P4, P17, P19)

No trecho acima, observamos que a repetência aparece como uma saída para gerir as grandes diferenças de aprendizagem na sala de aula: ao retomarem conceitos e aprendizagens para os quais não conseguiram atingir os níveis esperados para a classe, esses alunos teriam maiores condições de acompanhar a série futura.

No depoimento da professora P4, porém, aparece a contradição a esse discurso, na medida em que considera a necessidade de desafios para que a criança possa evoluir; caso permanecesse na mesma série “*então o desafio foi maior, lógico, a gente sabe que na 1ª série o desafio é menor...*” Ao apresentar esse discurso, percebe-se que tal contraposição mexe com as outras duas professoras, instaura a dúvida, a incerteza, principalmente por ser um

discurso de uma professora, pautado em situações práticas, em vivências cotidianas, em saberes experienciais: “P17-É. É.. P19- isso é”.

Nesta questão cabe ainda indagar: será que repetir a série, ou seja, lidar novamente com os mesmos conteúdos, possibilitará a estes alunos chegar ao ponto esperado?

Em primeiro lugar há de se lembrar que, na história da educação brasileira, essa foi uma ideia que perdurou (e ainda perdura em alguns estados e municípios) e determinou a estrutura e organização escolar.

Os resultados são conhecidos por todos: os alunos “repetentes”, em sua grande maioria, passavam a constituir a “turma do fundão”, desenvolvendo comportamentos inadequados, de resistência, insatisfação, inconformidade. Grande parte desses alunos acabava por se evadir e pouquíssimos alcançavam os objetivos esperados: superar a dificuldade enfrentada na série que repetiu.

Por outro lado, Hoffmann (2003) aponta que a proposta de não-reprovação no ensino fundamental não pode ser entendida como uma proposta de não-avaliação: o importante é que o compromisso de avaliar (entendida como observar, realizar tarefas, orientar) não seja confundido com a realização de provas obrigatórias, com o anúncio de notas finais para apenas constatar resultados. Ao falar sobre a avaliação numa perspectiva mediadora, a autora aponta ainda que não se trata, como muitos compreendem, de não apresentar objetivos claramente delineados mas, sobretudo, significa desenvolver o máximo possível, sem limites padronizados de pontos de chegada.

Nos relatos apresentados acima, percebemos que as próprias professoras também cedem a essa posição de repetência, diante da contraposição de uma das professoras (P4), que aponta ainda o desejo, o desafio como necessários para que o aluno avance com seu grupo, o que não ocorreria da mesma maneira se o ponto de partida fosse outro, ligado aos objetivos propostos para a série/ano anterior.

De acordo com Perrenoud (2000b), não terminaremos com as desigualdades se não repensarmos radicalmente a organização pedagógica da escola. A organização de ciclos de aprendizagem oferece novas possibilidades, desde que sua organização não se constitua em *reordenar o que já existe*. Só faz sentido se representarem uma nova compreensão da progressão das aprendizagens e da maneira como são geridos os percursos de formação.

P1- é como eu te falei, por exemplo se eu tiver trabalhando a formação de palavras, e se ela formou um nome, bala, por exemplo, aí eu digo, monta sozinha “X”, aí ela diz, eu esqueci, Prô. Então você vê que ela não tem produção. Mas ao mesmo tempo em que ela levou aquele livrinho para a

mãe ler ela chega no outro dia felicíssima por que vai contar a historinha. Então parece que para ela não faz sentido mesmo. **Pode ser que na terceira série tenha coisas mais interessantes e talvez ela acabe entendendo**, mas não sei se vai ter sentido, minha preocupação é com tudo isso, eu dito para ela. (GD –P1 – *grifo nosso*)

Conforme pôde ser observado pelo relato acima, a progressão da aprendizagem da criança é uma preocupação da professora, que também cogita que a vivência de coisas novas poderá despertar novos interesses, possibilitando novas aprendizagens.

Segundo aponta Krug (2002), ao falar da formação de turmas com referência na idade e não somente por nível de conhecimento anterior, cada idade é constituída por um tipo de estrutura de personalidade e atividade que determinam trocas psíquicas e sociais, sua relação com o meio, sua vida interna e externa, seus interesses, dentre outros. Assim, a autora ressalta que “os interesses têm significativa importância, pois são componentes fundamentais na orientação de nossas ações. Nossas ações são construídas na relação entre capacidade de fazer e inclinações, interesses e necessidades de fazer.” (p.29)

Ao poderem conviver com pares de mesma idade, seguirem seu curso de formação com alunos com características de personalidade, desejos e interesses próprios de sua idade, os alunos poderão engajar-se ainda mais em atividades de aprendizagem, uma vez que se sentirão inseridos em seu contexto social e cultural.

Uma vez apresentados os resultados referentes ao eixo “experiências pedagógicas que os professores consideram de sucesso”, apresentamos a seguir, os resultados encontrados que se referem ao segundo eixo da pesquisa, ou seja, os critérios utilizados pelos professores para considerar a prática como adequada.

3.3. Critérios utilizados pelas professoras para considerar a prática como adequada

Ao apontarem uma prática como sendo de sucesso, os professores pautam-se em três critérios centrais, que podem ser observados na tabela abaixo:

Tabela 22 : Razões para que as atividades valorizem a diferença

CATEGORIA	FREQ.	SUJEITOS
Participação e interação dos alunos	06	P1, P2, P6, P11, P17, P18
Metodologia que favoreceu o interesse e a participação.	09	P3, P4, P5, P7, P8, P9, P10, P12, P14
O aluno sente que é capaz de realizar a atividade.	02	P13, P15
Total:	17	

Fonte: Questionário preenchido pelos professores. Uma pessoa não respondeu (P16).

Podemos perceber que a grande maioria aponta como critério para considerar uma prática como adequada o interesse e a participação dos alunos ou uma metodologia que a favoreça. Para 09 das 18 professoras que responderam ao questionário, o interesse e a participação dos alunos aparecem associadas e/ou desencadeadas pela adoção de uma metodologia que favorecesse tal participação, conforme pode ser observado nos relatos abaixo:

Procurando novas metodologias para atender à diversidade, as aulas sendo menos dependentes do livro favoreceram maior interesse e participação e envolvimento de todos e, conseqüentemente, situação de aprendizagem satisfatório. (Q-P3)

De acordo com Perrenoud (2000a), suscitar o desejo de saber e a decisão de aprender nos alunos foi considerado, por muito tempo, fora do alcance da ação pedagógica, e, sem o qual, nenhuma aprendizagem pareceria adequada. O autor salienta que, pouco a pouco, suscitar este desejo de saber e decisão de aprender foi compondo o ofício do professor, constituindo-se porém num caminho tortuoso para os alunos: “salvo para alguns, aprender exige tempo, esforços, emoções dolorosas: angústias do fracasso, frustração por não conseguir aprender, sentimento de chegar aos limites, medo do julgamento de terceiros.” (p.70)

Outro critério apontado por duas professoras, conforme podemos observar ainda na Tabela 21 citada acima, a possibilidade de a criança sentir que é capaz de realizar a atividade é outra forma de valorizar a diferença e um critério interessante para conceber uma prática como adequada.

Em outras citações, podemos perceber ainda a consideração do conhecimento da criança como ponto de partida para novas aprendizagens:

[porque a atividade deu certo] Porque ele se interessou e tinha um “conhecimento” sobre o assunto. (Q-P15)

[porque a atividade deu certo] Por ter oferecido a oportunidade de participar dentro das possibilidades da criança. (Q-P8)

[porque a atividade deu certo] Porque é uma atividade prazerosa, as crianças gostam de brincar e assim aprendem melhor. (Q-P14)

Nos relatos acima, as professoras apontam como um critério para avaliar a atividade a possibilidade do aluno “entrar no jogo da aula”, ou seja, realizar as tarefas dentro de suas possibilidades, utilizando as referências ou conhecimento de que dispõe.

O envolvimento e interesse durante uma atividade, principalmente quando as crianças percebem que as atividades estão dentro de suas possibilidades de realização, favorecem a decisão do aluno por empreender esforços, mas todavia, por si só, eles não garantem a progressão das aprendizagens.

A participação e o interesse pela atividade são indícios importantes de uma prática pedagógica adequada à valorização da diferença, são condições necessárias e importantes, porém, não são suficientes. Uma escola de qualidade para todos é aquela que também possibilita a máxima progressão das aprendizagens.

É interessante observar que, nos depoimentos apresentados, o critério da progressão da aprendizagem dos alunos não se encontra explicitado.

Tal situação nos remete novamente a compreensão das diferenças individuais, pois embora os professores demonstrem a importância de valorizar a participação, o interesse, as diferentes maneiras de expressão, a convivência grupal dos alunos, por outro lado ainda sentem-se incomodados com o padrão esperado para a idade ou ano escolar, conforme pode ser observado nos trechos abaixo:

Então, assim, no caso do “X”, ele não conhece nada, então é difícil, mas quando é uma criança que já conhece assim o alfabeto, já é mais fácil... (GD – P11)

Ah, quando era recorte, trilha, desenho eu acho que ele entendia alguma coisa, mas agora, quando era para passar alguma coisa, para escrever mesmo, nada. (GD- P2)

Possibilitar a máxima progressão das aprendizagens, a partir do que cada criança já sabe, já construiu, e, simultaneamente, compreender que sempre haverá diferenças de ritmo, de aprendizagem, de conhecimentos, apesar de todos os esforços que possam ser empreendidos, são aspectos complexos pouco considerados em sua simultaneidade, nos processos de formação inicial ou continuada.

Embora ensinar seja um ato coletivo, aprender é um ato individual, ainda que efetivado coletivamente. Para aprender, a criança põe em jogo toda sua subjetividade, seus conhecimentos anteriores, suas habilidades construídas, seus desejos...

Assim, administrar a progressão das aprendizagens, conforme cita Perrenoud (2000a, p.43), “propor situações que ofereçam desafios que estejam ao seu alcance e que levem cada um a progredir, sendo mobilizadoras” é uma tarefa difícil, uma vez que exige tanto um planejamento antecipatório das possibilidades dos alunos como ações em tempo real de ajustes, embora não impossível.

Tal atitude exige mudança na identidade de “ser professor”, ainda marcada por um enfoque tradicional, no qual o padrão do que os alunos deviam aprender e em que tempo deveriam fazê-lo estava predeterminado.

No ensino considerado “tradicional” o enfoque centrava-se na transmissão de conhecimentos, ou mesmo no treino de habilidades (GIMENO SACRISTÁN apud KRUG, 2002). Cabia ao professor transmitir os conteúdos, pouco considerando a compreensão dos conceitos envolvidos. A aprendizagem era avaliada pelo quanto de tais conteúdos aos quais os alunos eram capazes de responder; os professores eram avaliados pela capacidade de seus alunos em repetir as respostas esperadas e os alunos que não atendiam aos requisitos reprovados ou, em caso de deficiências, frequentavam instituições especializadas.

Numa perspectiva inclusiva, tal modelo não encontra mais suporte. A construção da identidade de “ser professor” muda radicalmente, principalmente ao ter que lidar com questões que até então não eram consideradas: diferenças individuais, subjetividade, afetividade e desenvolvimento de aprendizagens conceituais, em oposição a atividades mecânicas, repetitivas.

Não é, pois, de se estranhar que o critério da progressão das aprendizagens não tenha sido explicitado pelos professores, já que envolvem elaborações complexas de uma identidade em construção neste contexto de mudança.

Podemos dizer, assim, que o principal critério adotado pelos professores para considerar a prática pedagógica como adequada à diferença, é a participação e interesse dos alunos, relacionados ainda à metodologia adotada; e, em segundo lugar, a consideração da adequação da tarefa ao nível de desenvolvimento da criança.

3.4. As práticas pedagógicas e os pressupostos oficiais da Educação Inclusiva

Pelos resultados apresentados podemos observar que vários elementos citados pelas professoras mantêm uma íntima relação com os pressupostos oficiais da educação inclusiva, ou mesmo de discussões acerca da prática pedagógica presentes no cenário acadêmico.

Dentre tais elementos, podemos citar aqueles já mencionados como representativos de uma prática pedagógica adequada para valorizar a diferença: **as atitudes perante os alunos** (acolhimento, mediação, trabalho com regras), **o planejamento e metodologia de ensino** (o uso de atividades significativas, de diferentes formas de expressão, trabalho de grupos, trabalhos colaborativos, metodologia de projetos, avaliação diária da criança, formativa e mediadora).

Tais elementos têm comparecido tanto em documentos oficiais já citados anteriormente, como também na literatura utilizada em cursos de formação de professores, ou mesmo de formação continuada.

Ainda que considerarmos lacunas encontradas na formação de professores – inicial ou continuada, os elementos citados revelam certa incorporação pelo professor de conceitos importantes, seja em seu discurso ou mesmo em sua prática.

Conforme aponta Tardif (2007), o saber dos professores é um saber plural, provindo de diferentes fontes. As doutrinas e concepções normativas que orientam a atividade educativa constituem os saberes da formação profissional.

Nestes saberes situamos as propostas oficiais a respeito da prática pedagógica inclusiva. Porém, tais saberes não são os únicos nem tampouco definitivos, uma vez que as disposições organizadas e adquiridas em função da prática real é o que lhes permitem enfrentar os condicionantes da profissão. É através do contexto da socialização profissional, ao se depararem com as contingências cotidianas, que os professores aprendem a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se inserem nele e o interiorizam por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua consciência prática. (TARDIF, 2007, p.13)

Assim, podemos perceber, pelos depoimentos encontrados, que os saberes profissionais evidenciam aspectos das propostas oficiais, mas não a reconstituem em sua íntegra.

Tais conceitos comparecem de maneira um tanto difusa, contraditória, ora presentes ora ausentes, nem sempre fruto de uma reflexão crítica, coletiva e sistemática sobre o seu fundamento e significado. Eles revelam certo efeito das ações de formação diante dos dilemas

enfrentados no dia a dia e aos apelos constantes por uma escola diferente, bem como a construção de alternativas pedagógicas, frutos da vivência diária, e nem sempre das teorias que fundamentam a profissão.

Encontramos também aspectos que vão de encontro às propostas oficiais ou mesmo à produção acadêmica atualmente em circulação sobre o tema.

Destacamos, dentre esses elementos, o uso do reforço positivo (associado a uma perspectiva behaviorista de aprendizagem), a elaboração de planejamento paralelo ou adaptação das atividades para alunos com deficiência (que remetem a pressupostos da integração), retenção do aluno na série/ ano (agregada à ideia de maior homogeneidade de níveis de ensino).

Embora em direção oposta às ideias que vêm sendo veiculadas nas propostas oficiais, tais ideias são consideradas pelas professoras como alternativas viáveis ao processo de inclusão escolar. Há de se ressaltar ainda que tais ideias também encontram referências na literatura. Assim, podemos citar as ideias de adaptação curricular, igualmente apresentadas em documentos oficiais anteriores como, por exemplo, o documento Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares (MEC, 1999).

Dessa forma, nos dados levantados, observamos proximidades entre os elementos citados pelas professoras e os pressupostos oficiais da educação inclusiva. Cabe lembrar ainda que, nos documentos oficiais há o predomínio de uma concepção de diferença como algo a ser respeitado, porém não problematizado, valorizado; compreendido muito mais como algo “natural” que uma construção social.

Encontramos ainda relatos que se referem a uma concepção de inclusão escolar voltada para atender a todos os alunos e não somente àqueles que apresentam algum tipo de deficiência (defendida nos documentos oficiais e literaturas recentes), como também relatos que parecem relacionados a uma concepção de inclusão como adaptação do ensino para cada criança com deficiência (também encontrada em bibliografias correntes).

Uma vez apresentados os resultados encontrados e sua respectiva análise, a seguir, no capítulo IV, apresentamos nossas considerações finais acerca do estudo realizado.

CAPÍTULO IV

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o estudo realizado sobre o tema inclusão escolar, diferenças, saberes dos professores, metodologia e prática de ensino, dentre outros, além das questões suscitadas no processo de coleta e análise dos dados, apresentamos, neste capítulo, nossas considerações e conclusões finais acerca de toda a temática pesquisada.

O movimento de educação de qualidade para todos, no qual se inscreve o movimento de inclusão escolar, tem ganhado corpo e força nos discursos educacionais e nas políticas públicas. É um movimento “sem volta”, uma vez que deste movimento emergem novas compreensões de aluno, de professor e da prática pedagógica, além de novas identidades, novas maneiras de conceber o outro, novas formas de conceber o que é ensinar e o que é aprender.

Para Lima (2003), as referências para padrões de conduta, julgamento e valores sociais que estabelecem identidades fixas e maneiras estereotipadas de conceber o outro, de conceber as diferenças, declinam perante a manifestação de novos parâmetros, de novos anseios e de novas formas de conceber a educação. O movimento de inclusão escolar provoca inúmeros incômodos, gera inúmeras dificuldades, principalmente “para toda uma geração educada sob os cânones da hegemonia do pensamento moderno, cartesiano e cientificista, cujas referências e valores baseavam-se em uma interpretação de mundo e de fenômeno social muito diversa da perspectiva contemporânea”. (p.150)

O presente capítulo busca, assim, retomar as considerações que julgamos relevantes a partir do objetivo desta pesquisa: as práticas pedagógicas que os professores do primeiro ciclo do ensino fundamental têm construído, têm edificado, para valorizarem as diferenças na sala de aula. Resgataremos assim, o fio condutor deste estudo, bem como apresentaremos alguns elementos que possam contribuir com o processo de construção de uma escola de qualidade para todos.

Para tanto, organizaremos tais considerações a partir das três perguntas, que também nortearam todo o desenrolar da pesquisa, relacionadas:

- às experiências pedagógicas que os professores consideram de sucesso;
- aos critérios que utilizam para considerar a prática como adequada, e,
- às relações de tais práticas com os pressupostos oficiais da educação inclusiva.

Os estudos realizados sobre os pressupostos oficiais da educação inclusiva convergem, em vários pontos, com o pensamento dos professores. A análise dos depoimentos nos revela que o discurso das professoras, ao relatarem práticas consideradas de sucesso, reflete as discussões acadêmicas recentes, bem como pressupostos oficiais da educação inclusiva em vários elementos, dentre os quais destacamos: afetividade, planejamento e metodologia de ensino, avaliação da aprendizagem.

A questão da afetividade, destacada pelos professores, é expressada através das atitudes perante as crianças. Ao ensinar os alunos, os professores precisam criar um vínculo afetivo positivo para que uma prática pedagógica seja adequada, para que o aluno sintam-se aceito e não rejeitado como se fosse uma pessoa que está ali para incomodar ou atrapalhar o andamento das atividades desenvolvidas na sua sala de aula.

A valorização da afetividade em sala de aula nos remete a uma perspectiva de escola que compreende a formação do aluno para além da transmissão do conhecimento, ou seja, uma escola que se preocupa com a formação para a vida. Revela ainda o envolvimento com uma finalidade de escola que considera a dimensão interpessoal, ou seja, a necessária aprendizagem de “saber relacionar-se e viver positivamente com as demais pessoas, cooperando e participando de todas as atividades humanas com compreensão, tolerância e solidariedade.” (ZABALA, 2002)

Observamos que tal valorização refere-se ao desenvolvimento de atitudes de acolhimento para com os alunos, de não permitir discriminações ou o uso de palavras que possam depreciar a criança, de estabelecer regras de convivência na sala de aula que possibilitem uma interação saudável entre as crianças e entre criança – adulto. Além disso, a preocupação em garantir a participação e o interesse nestas atividades também denota a valorização do aspecto afetivo da prática pedagógica.

A inclusão não se encerra apenas nas questões de afetividade; porém, não há inclusão sem interação entre as pessoas, sem o estabelecimento de vínculos afetivos que nos permitam conviver no grupo e construir nossa identidade.

A maneira como se relacionam com seus alunos, como os tratam, como os valorizam (ou não), evidencia que tipo de interações sociais estão sendo travadas no espaço escolar, o que nos leva a pensar nos afetos, nos vínculos, nas emoções que estão em jogo.

Segundo Maturana (1998), são as emoções que sustentam as relações humanas, uma vez que são elas que definem o tipo de relação estabelecida. Só podem ser consideradas relações sociais aquelas baseadas na aceitação do outro como ele o é, e não em como gostaríamos que fosse: “somente se minhas relações com o outro se derem na aceitação do outro de como legítimo outro na convivência e, portanto, na confiança e no respeito, minhas conversações com esse outro se darão no espaço das interações sociais.” (p.69)

As atitudes que possibilitam aos alunos constituírem o grupo-classe (em oposição a ser um aluno apenas agregado, “junto” com o grupo-classe), permitem também a construção de uma identidade, em que a diferença não é motivo de segregação, de desvantagem, de exclusão.

É no espaço das interações sociais que as identidades se formam. Segundo Woodward (2000), a identidade é relacional. Além disso, os sistemas simbólicos que permeiam e conduzem as relações humanas, nas quais as identidades individuais e coletivas se baseiam, são processos culturais, políticos. Fornecem respostas às questões sobre quem somos nós, o que poderemos ser, quem queremos ser.

A formação de grupos para o desenvolvimento das atividades ajuda a diminuir as diferenças que surgem no decorrer do trabalho com os alunos. Dessa forma, é importante para os professores possibilitarem aos alunos constituir o grupo-classe, exercer seu direito de pertencer, de não ficar de fora. Mas, é importante também compreender que simultaneamente, o aluno com deficiência deve assumir ainda seus deveres, próprios da idade, do grupo no qual está inserido. Para tanto, as professoras, no papel de mediadoras do processo ensino e aprendizagem, precisam saber definir, junto com os seus alunos, as regras e possibilitar que eles as cobrem para o bem da convivência de todos.

Em relação ao aspecto político, o fato de como as identidades e as diferenças são produzidas pelo contexto social, é também um fator importante no processo da aceitação das diferenças. Tal dado se justifica, primordialmente, no porquê de algumas diferenças incomodarem e outras não, de quanto essas diferenças nos incomodam; isso advém de valores sociais e políticos: do papel político que as diferenças exercem no jogo social.

Há de se ressaltar, todavia, que a busca pela compreensão das diferenças e da inclusão das diferenças dentro do cotidiano escolar revela uma outra postura do professor: provoca

alterações na identidade do “ser professor”, construída sobre as bases de uma escola tradicional.

Segundo Schlünzen (2000), na escola tradicional o professor exercia o papel de “dono do saber”, repassadores de informação; hoje, para que atenda a finalidades contemporâneas da educação, o professor é aquele que desenvolve sua afetividade e conscientização político-social, dentro de uma visão holística, vendo-se como parte de um todo.” (p.61)

Assim, concordamos ainda com González (1993), ao dizer que somos responsáveis pelo futuro que criamos no viver, no agora, cabendo a “cada ser humano, como sujeito do sistema social, viver as condutas que movimentam a balança em direção de um outro domínio interativo.” (p.69)

Nesta questão, retomamos como os professores têm vivido as questões da diferença no fazer pedagógico, a maneira como têm organizado o ensino, através do planejamento e metodologia que têm adotado para valorizar a diferença na sala de aula. Conseqüentemente encontramos variações entre diferentes maneiras de planejar a atividade, e, dentre elas destacamos:

- planejamento à parte somente para o aluno com dificuldade ou com deficiência;
- adaptação de atividades para o aluno dentro da mesma temática desenvolvida na classe;
- a mesma proposta para a classe toda na qual cada um faz de acordo com o que sabe;
- várias atividades para que os alunos da classe escolham.

Embora tais planejamentos nos sugerissem princípios e fundamentos diferentes, são, em alguns casos, antagônicos (como por exemplo a consideração do planejamento adaptado apenas para uma criança, em contraposição ao planejamento que propõe várias atividades para que todas as crianças possam escolher). Neste processo, é de fundamental importância que o professor tenha a percepção para definir os momentos em que ora organizaram de uma maneira, ora de outra.

Tal situação nos revela uma prática pedagógica ainda em construção, em processo de validação pela experiência, fruto do momento de transição em que nos situamos. Por um lado, as atitudes variadas, por vezes contraditórias, revelam a fragilidade das mudanças empreendidas. Por outro lado, porém, a busca por novas práticas revela um declínio da concepção tradicional do “ser professor”, não mais percebida como viável diante das atuais necessidades.

A iniciativa de arriscar práticas diferentes das tradicionais, ou seja, planejar o ensino de diferentes maneiras, pode ser algo interessante e educativo, desde que o professor tenha a

oportunidade de refletir sobre ela, analisar seus sucessos e fracassos, buscar outras possibilidades. Neste sentido, o professor tem que ser investigador de sua própria prática, o que sugere a necessidade de processos de formação continuada e em serviço pautados nos saberes construídos a partir da vivência prática, e, simultaneamente, relacionando-os aos saberes curriculares, acadêmicos e da formação profissional.

A vivência e reflexão coletiva dos sucessos, dos fracassos, da constatação de desejos nem sempre coerentes com a realidade (como, por exemplo, o desejo de que todos aprendam no mesmo ritmo, da mesma forma, ao mesmo tempo) geram experiências que podem levar a reflexões que auxiliarão o professor a construir uma prática pedagógica voltada para atender a todos, na medida em que puder valorizar os saberes experienciais e os demais saberes necessários para a profissão.

Os saberes experienciais são considerados pelos professores como fundamentos de sua competência, são originários da experiência. É a experiência que os valida. Assim, viver situações complexas do ensino e seus condicionantes pode ser algo formador, permitindo ao professor construir os “macetes” da profissão. (TARDIF, 2007)

No que se refere à metodologia de ensino, os professores devem considerar a importância da utilização de atividades significativas, e, uma das formas que pode facilitar a aprendizagem significativa é a “metodologia de projetos”, compreendida, como citamos anteriormente, a um enfoque globalizador do ensino (ZABALA, 2002). Ao fazer a mediação para o seu desenvolvimento, o professor permite o uso de diferentes recursos e formas de expressão, a realização de trabalhos em grupo ou com ajuda dos colegas, atividades estas que possibilitam a valorização das habilidades de cada um.

Tais aspectos revelam aspectos de uma concepção de escola voltada para a formação do aluno para a vida, na qual há uma valorização do sentido do aprender, da possibilidade de correlacionar conhecimentos e desenvolver aspectos interpessoais na aprendizagem.

Para a maioria dos educadores, parece haver consenso sobre a importância da propositura de atividades significativas, consideradas como aquelas às quais os alunos atribuem significado ao que está sendo aprendido. Ou seja, há necessidade de proporcionar aprendizagens que não só os motivem, suscitem o seu interesse como também uma aprendizagem que não seja mecânica, repetitiva, mas que permita ao aluno exercitar sua criatividade, compreender e saber utilizar os conhecimentos em outros contextos.

O educador terá sucesso nas atividades significativas ao atender as diferenças, uma vez que em tais atividades há a valorização do que cada qual pode fazer e da maneira como pode

fazer. Demonstram, ainda, a preocupação com uma escola formativa, que tenha por finalidade a compreensão dos conteúdos para a vida.

Conforme salienta Zabala (2002), a aprendizagem mecânica ou repetitiva permite que se possa reproduzir um conhecimento literalmente, mas limita a capacidade de utilização em outros contextos. Tais aprendizagens são ineficazes ao ensinar conceitos, procedimentos ou atitudes. O autor ressalta que “em uma escola que pretende formar para a vida não tem sentido nenhum a presença de aprendizagens mecânicas, afirmação que poderíamos aceitar de uma escola com finalidades propedêuticas.” (p.99)

Ao adotarem tal metodologia, os professores terão a oportunidade de tratar os conteúdos da aprendizagem como meios para conhecer e intervir na realidade, buscando significados próprios a partir da experiência pessoal de cada criança. Tal fato revela a busca por um ensino que possibilite ao aluno relacionar a sua existência, sua forma de viver aos conteúdos escolares.

Porém, para que o enfoque globalizador ou, como citado, a “metodologia de projetos”, possibilite o crescimento pessoal de cada aluno, é fundamental o desenvolvimento de atividades que permitam às crianças manejar e mobilizar estratégias e conhecimentos para a resolução de problemas, ou seja, aprender a identificar seus erros, a buscar recursos para superá-los: a aprender a aprender - aprender a planejar suas ações e regular suas ações a partir dos resultados. (ZABALA, 2002)

Nesta questão, cabe refletir também sobre o papel dessa atividade metacognitiva para as crianças com grandes dificuldades e, em especial, para crianças com deficiência mental. Se para alunos sem deficiência ela é uma ação importante que permite a construção da autonomia intelectual, para alunos com deficiência tais atividades e propostas ganham ainda maior relevância.

A deficiência mental tem como característica um funcionamento intelectual deficitário, uma maneira específica de utilização das estruturas cognitivas:

Apresentam dificuldades para mobilizar o conjunto de recursos que adquiriram pela aprendizagem para realizar tarefas que implicam generalizações, transferências, novas constatações, análises, deduções, ou seja, aplicações de um saber organizado, conceitualizado a outros contextos e conteúdos. (MANTOAN, 2004, p. 88)

As pessoas com deficiência mental não desenvolvem espontaneamente uma consciência cognitiva, ou seja, não desenvolvem a capacidade de compreender o que fizeram e como

fizeram para obter êxito em uma situação; nem como utilizar esses conhecimentos para manejar e controlar seus processos mentais: suas funções e capacidades cognitivas. Elas limitam, assim, suas ações no plano prático, pouco realizando, espontaneamente, a coordenação de ações em pensamento. (MANTOAN, 2004; FIERRO, 1995b)

Dessa maneira, diante de novas aprendizagens, essas crianças colocam-se sempre em um lugar de não-saber, assumem uma posição passiva, vivendo uma situação de esperar para que lhe digam o que fazer e como fazer, construindo, assim, um auto-conceito negativo, uma identidade marcada pela incapacidade.

Dessa forma, ao vivenciarem experiências infrutíferas, passam a adotar atitudes orientadas muito mais para evitar o fracasso, diminuir os riscos, “fugir” das situações as quais não têm certeza que conseguirão realizar, ao invés de investir para conseguir o êxito. (FIERRO, 1995b)

O desenvolvimento de atividades metacognitivas é, portanto, vital, uma vez que, sem uma ação pedagógica sistemática que os estimule a pensar, a descobrir, a criar, pouco construirão sozinhos estas habilidades intelectuais.

Não encontramos, nos depoimentos, descrições explícitas que pudessem revelar se houve uma ação sistemática das professoras na construção do aprender a aprender. Algumas atividades relatadas ofereceriam oportunidades interessantes para que esse aspecto fosse explorado, mas não sabemos dizer se foram ou não problematizados, explorados.

Como exemplo, citamos as atividades de confecção de maquetes, que fazem parte do cotidiano do aluno, experiências como a participação dos alunos nas feiras de ciências, a confecção de cartazes e livros, a participação oral na discussão de temas e das atividades propostas, dentre outras. Nestas atividades, os professores oportunizam o envolvimento e interesse das crianças, a sua participação. São atividades que partem de ações práticas – confecção de objetos, por exemplo, que poderiam ser dispositivos interessantes para desenvolver habilidades metacognitivas: o planejamento da atividade pela criança, a antecipação do que deseja realizar, do que necessita para tanto, do que irá ser feito após o término do trabalho; uma avaliação do que fez, como fez, do que poderia ser melhorado, etc., bem como, proporcionar o momento da sistematização e formalização dos conceitos aprendidos com a atividade. Schlünzen (2000) preconiza que, neste momento, o professor consegue mediar a aprendizagem do aluno, dando significado aos conceitos desenvolvidos no desenvolvimento da atividade.

Como citamos, não encontramos depoimentos que explicitassem se tais ações ocorreram. A não-explicação nos sugere, porém, que, caso tenham ocorrido, não se constituíram em “certezas” profissionais.

Assim, nesta questão, acreditamos ser relevante retomar com os professores a reflexão sobre a importância de tal conduta na prática pedagógica.

Na construção do “aprender a aprender” a avaliação mediadora é imprescindível, na medida em que possibilita ao aluno perceber como fez, porque o fez daquela maneira e qual o resultado obtido.

Conforme cita Zabala (2002), as avaliações não podem servir como meios de comparação entre alunos, mas, sim, para obter conhecimentos do processo seguido apontando caminhos para ações futuras. A avaliação da aprendizagem ganha importância ao possibilitar a valorização das capacidades e esforços utilizados, ao fomentar no aluno o desejo por continuar aprendendo. É necessariamente uma tarefa a ser desenvolvida conjuntamente pelo professor e alunos. O autor cita a proposta de Tapia e Monteiro (1990, apud ZABALA 2002) para o direcionamento da avaliação:

- Antes: orientar a atenção dos sujeitos para o processo de solução mais que para o resultado.
- Durante: orientar a atenção dos sujeitos para a busca e comprovação de possíveis meios para superar dificuldades, com o objetivo de que evitem pensar que não podem superá-las.
- Depois: 1) informar sobre o correto ou incorreto do resultado, mas centrando a atenção no processo seguido e no valor do incremento de competência conseguida se o resultado foi um êxito; 2) facilitar a atribuição dos resultados a causas percebidas como internas, modificáveis e controláveis, especialmente se são fracassos. (p.124)

A avaliação mediadora da aprendizagem, de caráter formador, conforme aponta Hoffmann (2003), deve, pois, incentivar e valorizar a participação da criança, avaliando-o a partir das atividades cotidianas e não apenas de provas, considerando a participação oral, dentre outros, analisando as diferenças individuais e empreendendo situações em que os alunos possam mostrar o que sabem, da forma como conseguem.

A avaliação com objetivo classificatório, centrada unicamente na medição e constatação do quanto os alunos aprenderam, em nada contribui para que, efetivamente, as dificuldades sejam superadas. Do ponto de vista de uma nova concepção de escola, do ser professor, do ensino e da aprendizagem, a avaliação realizada cotidianamente, ou com o intuito de compreender o que o aluno sabe para auxiliá-lo a aprender mais, valorizando as diferentes maneiras de se expressar, são indícios importantes de um movimento de mudança.

Porém, conforme citamos anteriormente, a compreensão do caráter político das diferenças e das relações de poder que as engendram, principalmente no que se refere à avaliação escolar, parece não ser de domínio das professoras. Elas estabelecem uma relação com as diferenças no sentido de aceitar diferentes manifestações, considerando como pano de fundo o padrão esperado para a idade ou ano escolar.

Essa é uma questão que merece maior atenção nos processos de formação inicial e continuada dos professores. Conforme aponta Silva (2000), existe uma relação direta entre o conceito de diferença e a construção da identidade. Para que nossos alunos construam identidades marcadas pela capacidade, percebendo-se como parte de um todo, pelo que pode ser, independente do que os outros são ou pelo que esperam dele, precisamos de um contínuo repensar sobre a forma como concebemos a diferença.

Na segunda pergunta norteadora desse estudo, buscamos compreender ainda, os critérios adotados para considerar uma prática inclusiva, ou seja, uma prática pedagógica voltada para atender a todos em suas necessidades.

Os dados obtidos nos remetem a três principais critérios para considerar uma prática como adequada: a motivação, o interesse e a participação dos alunos, a metodologia que possibilitou tal participação; e também a utilização de atividades dentro das possibilidades da criança.

Como citado anteriormente, tais critérios nos sugerem a busca pela mudança, na medida em que a criança passa a ser o centro das decisões pedagógicas, ainda que considerado seu interesse e participação.

Tal situação nos revela a compreensão de uma das principais questões relativas à inclusão escolar: a necessidade de a criança fazer parte, de não ficar de fora, de constituir o grupo. Revela também a compreensão do quanto tais decisões dependem da metodologia de ensino adotada, da responsabilidade do professor frente às decisões pedagógicas que instiguem o interesse e participação do aluno.

Conforme cita Zabala (2002), um ensino para a democracia supõe a elaboração de um currículo escolar que não apenas a reproduza, mas principalmente que a cultive.

Porém, se o interesse e a participação são elementos essenciais a serem cultivados no ambiente escolar, uma escola de qualidade para todos não se encerra nestas questões.

Associada à participação, é fundamental que ocorra a progressão das aprendizagens: que cada criança, em seu tempo e dentro de suas possibilidades, possa se desenvolver e aprender o máximo possível. Nos depoimentos apresentados, não encontramos a explicitação de tal critério para validar a experiência como positiva.

Talvez por apresentarem dúvidas sobre se todas as possibilidades de aprendizagem foram oferecidas ou ainda, por desejarem, embora de maneira velada, que todos cheguem ao mesmo nível de aprendizagem no tempo esperado, tal situação nos remete, novamente, à forma como são concebidas as diferenças individuais e a construção identitária do ser professor neste contexto.

Concordamos com Lima (2003) quando ela diz que a inclusão não é uma mera idealização acadêmica, mas uma construção e reconstrução constante e coletiva de nosso papel e percurso profissionais [...] no intuito de produzir uma versão possível a respeito de uma realidade que paradoxalmente nos encanta e nos assusta – a escola e a sua produção de identidades. (p. 154)

Os critérios adotados refletem, assim, o ponto a que o grupo de professores chegou até o momento, o que conseguiram construir a partir da necessidade de mudanças pedagógicas que a realidade impõe.

Na terceira e última pergunta norteadora deste estudo, buscamos compreender a relação das práticas pedagógicas citadas com os pressupostos oficiais da educação inclusiva.

A prática pedagógica, pautada na obediência cega, na repetição e memorização de conteúdos, no padrão ideal de aluno, de família, de aprendizagem declina a cada dia, diante da interação com as diferenças, com o inusitado, com o imprevisível que a realidade impõe.

Produz nos professores sentimentos de perplexidade diante do novo, mas também atitudes de busca, de experimentação, de procura.

Neste sentido, observamos que muitos dos elementos a serem desenvolvidos pelos professores, de acordo com propostas apresentadas em documentos oficiais ou em bibliografias recentes da área da educação, são compreendidos por eles. Mas, há necessidade de um tempo por meio da vivência para que consigam agir e atingir as metas propostas pelos documentos oficiais.

Há, assim, necessidade de estudos individuais, momentos de formação inicial e continuada em serviço, da interação com diferentes pessoas e tempo para que tais conhecimentos possam ser validados pela experiência, uma vez que não são transpostos de forma coerente e organizada para a prática pedagógica. Apresentam-se ora de maneira justaposta a atividades com princípios muito diferenciados ou por vezes antagônicos, ora organizados coerentemente com princípios inclusivos.

Segundo Tardif (2007), o saber docente que o professor mobiliza ao desenvolver a prática pedagógica não “flutua no espaço” como algo desconectado, mas relaciona-se com sua identidade, com sua experiência de vida, com sua história profissional, na relação com seus alunos e demais profissionais da escola, dentre outros. É um saber social, pois é partilhado com

todo um grupo que tem uma formação comum, ou por aqueles que trabalham no mesmo espaço, sujeitos às mesmas condições e recursos; portanto, mesmo práticas originais só têm sentido neste contexto.

É a partir da realidade que encontram, e dos encontros e desencontros provocados nesta e a partir desta realidade, que os professores buscam novos sentidos e significados para o fazer pedagógico, para a re-leitura que fazem das propostas a que têm acesso, para a construção de uma identidade do “ser professor” pautada na constatação de que o outro é o outro pelo que é e não pelo que desejamos que seja.

Assim como a inclusão é uma ruptura com a concepção educacional tradicional, o processo de criação de um novo papel de professor na escola inclusiva também implica em uma descontinuidade. Ele é um Outro. Não se trata de uma substituição de modelos, uma nova homogeneização, pois a ousadia e a radicalidade da inclusão assentam-se sobre a autonomia e a alteridade microssocial e micropolítica da escola e, obviamente, de seus integrantes, no sentido de que fluxos criativos e espontâneos possam inventar e reinventar novas possibilidades de inteligibilidade, novos agenciamentos de subjetivações. (LIMA, 2003, P.153)

É importante, ainda, resgatar que todas as propostas que hoje são veiculadas em livros, documentos oficiais, manuais didáticos, etc., representam uma forma do fazer pedagógico, e não a forma, uma *substituição de modelos, uma nova homogeneização*.

Assim, acreditamos na importância dos professores terem acesso a documentos, livros, que discutam princípios de uma escola de qualidade para todos, que apresentem ideias e propostas que implementem tais princípios. Porém, a possibilidade dos professores re - criarem seu fazer pedagógico, re- construir propostas partilhando-as e discutindo-as com outros professores, é fundamental.

Ninguém emancipa, desenvolve autonomia, desenvolve criação se também não tiver oportunidade de agir com autonomia, com criatividade, de maneira emancipadora.

Isso porque, diante do novo, do inusitado, no processo de validação dos saberes profissionais pelos professores, na construção de seus saberes experienciais, é de se esperar que haja contradições, retrocessos. Mas é também, a partir dessa busca, quando problematizada e discutida coletivamente que poderemos encontrar os acertos, as possibilidades de encontro, de aprendizagem, de crescimento.

Neste sentido, este estudo nos possibilitou ainda a compreensão da necessidade de ações futuras, que possam contribuir com o processo de formação dos professores para a construção de uma escola inclusiva, que apresentamos a seguir.

4.1. Perspectivas futuras

A vivência de todo processo da pesquisa e a chegada a esse momento do texto, trouxe-me uma sensação, no mínimo, inusitada. A sensação de que deveria estar começando agora, que compreender melhor as práticas cotidianas é uma necessidade constante, fundamental inclusive para possibilitar novos avanços.

E com essa sensação, fica a questão: o que termina? O que começa?

Este estudo nunca pretendeu estabelecer/ fixar padrões do que seja uma “prática ideal no trabalho com as diferenças”, mas, sobretudo, mover o olhar, redimensionar uma realidade que vivencio, da qual faço parte. Realidade em movimento, com todos os seus avanços, retrocessos, contradições.

Cada leitura, cada depoimento encontrado, revisitado e analisado, possibilitou-me ainda, repensar a identidade que construí como professora, como coordenadora pedagógica de uma Secretaria de Educação e como pesquisadora: o que esperava de mim como professora? o que esperamos de nossos professores? Como olhamos para sua prática, para suas diferenças? Como olhamos para os alunos que frequentam nossas escolas? Que parâmetros de qualidade estabelecemos? Temos parâmetros? Como lidamos com as diferenças?

Ela conduziu-me, ainda, a revisar os processos de formação continuada estabelecidos na rede municipal.

De maneira muito intuitiva, há algum tempo, temos desenvolvido ações de formação nas quais procuramos valorizar os acertos dos professores, incentivá-los para que relatem suas experiências, que se coloquem no lugar de “quem sabe”, sobre alunos que até então “só sabiam” os especialistas...

Concordamos com Lima (2003), ao dizer que a nossa responsabilidade e a necessidade de inovação são instigadas quando temos a oportunidade de participar e de intervir nas diferentes instâncias educacionais e escolares.

É urgente, pois, por tudo que destacamos em nosso estudo, redimensionar esses espaços de formação, e, em especial, os espaços de formação continuada que ocorrem no interior das escolas e mesmo fora delas.

Este estudo me permitiu também lançar um olhar diferenciado para os diversos momentos de formação continuada com a qual estou envolvida, dentre os quais destaco minha

participação como tutora, no curso de formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado oferecido pelo MEC, em parceria com a Secretaria de Educação, os momentos de formação continuada para os professores do Atendimento Educacional Especializado do município, momentos de formação continuada para diretores, orientadores pedagógicos e professores da rede regular das escolas municipais.

Em tais momentos, percebo a necessidade de:

- Discutir o sentido político das diferenças, de como são compreendidas e tratadas;
- Valorizar os saberes experienciais dos professores, incentivando-os para que exponham e discutam suas experiências, suas diferenças, buscando para tanto seus fundamentos, sistematizando-as;
- Incentivar estratégias de “estudos de caso”, estudos das situações específicas em que o professor se depare com obstáculos e desafios. Em tais situações, é fundamental que a questão pedagógica receba maior destaque, que possibilite a compreensão de que, ao conviver com diferenças todos podemos crescer, dependendo das possibilidades de interação que a prática pedagógica possibilitar aos alunos: do tipo de interação com os pares, com o meio, com o conhecimento, com a realidade que a ação pedagógica atenderá.

E, assim, poder contribuir para a construção de uma escola de qualidade para todos, para a evolução de uma política de Educação Inclusiva em nosso município e em nosso país.

Afinal, concordamos com González (1993, p.14) quando diz que “o mundo que criamos no conviver com nossas crianças será o mundo que elas construirão nas suas interações futuras”, e, estendemos tal reflexão também para a formação de professores.

O movimento de inclusão escolar tem como princípio uma escola emancipada, com a qual todos possam contribuir, o que nos remete para a importância de possibilitar o encontro com outras ideias, outros argumentos, outras perspectivas, outras experiências...

Possibilitar um revisitar compartilhado da sala de aula e da prática pedagógica de cada um e de todos...

Focalizar na importância de cada um ser o que é, pelo que é, em nossas diferenças – culturais, sociais, econômicas, pessoais, subjetivas, orgânicas, etc. - e ser o melhor que pode ser; e poder dar o melhor de si ao outro; responsabilizar-se pelas ações que dirige aos outros e assim, ser inteiro, construir um mundo melhor para todos e não apenas para alguns.

Terminamos, deixando aqui as palavras de Maturana (1998):

Mas que mundo queremos?

Quero um mundo em que meus filhos cresçam como pessoas que se aceitam e se respeitam, aceitando e respeitando outros num espaço de convivência em que os outros os aceitam e respeitam a partir do aceitar-se e respeitar-se a si mesmos. Num espaço de convivência desse tipo, a negação do outro será sempre um erro detectável que se pode e se deseja corrigir. Como conseguir isso? É fácil: vivendo esse espaço de convivência.[...]

Enfim, a responsabilidade surge quando nos damos conta de se queremos ou não as consequências de nossas ações; e a liberdade surge quando nos damos conta de se queremos ou não o nosso querer, ou não querer as consequências de nossas ações. Quer dizer, responsabilidade e liberdade surgem na reflexão que expõe nosso pensar (fazer) no âmbito das emoções a nosso querer ou não querer as consequências de nossas ações, num processo no qual não podemos nos dar conta de outra coisa a não ser de que o mundo que vivemos depende de nossos desejos. (p.30;34)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos do estudo de caso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.36, n.129, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742006000300007&lng=p&nrm=iso> Acesso em: 09/02/ 2008.

ANDRÉ, M.A.E.D.A. **Pesquisa em educação: questões de teoria e de método**. Educação e Tecnologia. Belo Horizonte, v.10, n.º.1, p.29-36, 2005.

BATISTA, C. A. M. e MANTOAN, M. T. E. Atendimento Educacional Especializado em deficiência mental. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Atendimento Educacional Especializado. Deficiência Mental**. Brasília, MEC/ SEESP/SEED, 2007.

BAUER, M.; GASKELL, G. & ALLUM, N. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões. In: GASKELL, G.; BAUER, M.W. (orgs.) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem, som: um manual prático**. Petrópolis/ RJ: Vozes, 2002.

BRASIL. CORDE. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares. Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília: MEC/ SEF/ SEESP, 1999.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução**. Brasília DF: MEC/SEF, 3.ed. 2001.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC/SEESP, 4ª ed. 2005a.

_____. Ministério da Educação. **Educação Inclusiva: Atendimento Educacional Especializado para Deficiência Mental**. Brasília, MEC/ SEESP, 2005b.

_____. Ministério da Educação. **Educação Inclusiva: documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília/ DF, MEC/ SEESP, 2005c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Saberes e práticas da inclusão: ensino fundamental**. Brasília DF: MEC/SEESP, 2006, 2ª ed.

BRASIL. Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular**. Brasília, 2004.

CANEN, Ana; OLIVEIRA, Ângela M. A. de. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 21, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782002000300006&lng=pt&nrm=iso acesso em: 24 jun. 2008.

CARVALHO, E. N. S. e MACIEL, D. M. M. A. Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation - AAMR: sistema 2002. In: **TEMAS EM PSICOLOGIA**. v.11, n.2., 2003. Disponível em: http://www.sbponline.org.br/revista2/vol11n2/art07_t.htm Acesso em: 10/12/2007.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva com os pingos nos is**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004.

CHARLOT, Bernard. A noção de relação com o saber: bases de apoio teórico e fundamentos antropológicos. In: CHARLOT, B. (org.) **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

COLL, C.; PALÁCIOS, J. e MARCHESI, A.(orgs.) **Desenvolvimento Psicológico e Educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre, Arte médicas, 1995a.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 2/2001**. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001 – Seção 1E, p.39-40.

DONADUZZI, A. **“Explico uma vez eles fazem”**: a representação social do bom aluno entre as professoras do início do ensino fundamental. 2003. 86 f. Dissertação (Mestrado em Educação).Universidade do Vale do Itajaí, Santa Catarina, 2003.

DUEK, V. P.; OLIVEIRA, V. F. de. Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular: ressignificando a formação pessoal e profissional da educadora infantil. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Revista Educação Especial**. Nº. 25, 128 p.2005.

FERNÁNDEZ, A. **Os idiomas do aprendente**. Análise das modalidades ensinantes com famílias, escolas, meios de comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FIERRO, A. As crianças com atraso mental. In: COLL, C.; PALÁCIOS, J. e MARCHESI, A.(orgs.) **Desenvolvimento Psicológico e Educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre, Arte médicas, 1995a.

_____. A escola perante o déficit intelectual. COLL, C.; PALÁCIOS, J. e MARCHESI, A.(orgs.) **Desenvolvimento Psicológico e Educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre, Arte médicas, 1995b.

FIGUEIREDO, R.V. Leitura, cognição e deficiência mental. In: **XV Encontro de Pesquisa educacional do Norte e Nordeste**, 2001. São Luís. Educação, Desenvolvimento Humano e cidadania, 2001.

_____. Políticas de Inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade. In: ROSA, D. E. G. e SOUZA, V.C. (orgs.) **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FIGUEIREDO, R.V. e GOMES, A. L. A emergência da leitura e escrita em alunos com deficiência mental. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Atendimento Educacional Especializado. Deficiência Mental**. Brasília, MEC/ SEESP/SEED, 2007.

FONSECA, Vítor. **Educação Especial: Programa de estimulação precoce – uma introdução às ideias de Feuerstein**. Porto Alegre, Artes médicas, 1995.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. IN: GASKELL, G.; BAUER, M.W. (orgs.) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem, som: um manual prático**. Petrópolis/ RJ: Vozes, 2002.

GONZÁLEZ, Jorge E. M. **Emoção como fundamento das interações humanas: um estudo a partir das obras de Humberto Maturana**. 1993. 100f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1993.

GUIMARÃES, C. M. Aplicabilidade das representações sociais ao estudo de fenômenos educacionais – mudar as práticas de formação para mudar as práticas educativas do profissional de educação infantil? In: GUIMARÃES, C. M. (Org.). **Perspectivas para educação infantil**. Araraquara: Junqueira & Marin editores, 2005, v. 1, p. 33-85.

HOFFMANN, J. **Avaliação Mediadora**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2003, 21^a ed.

KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, S.; STAINBACK, W. Visão geral histórica da inclusão. In: STAINBACK, Susan. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 1999.

KRUG, Andréa. Ciclos de formação. Uma proposta transformadora. Porto Alegre: Mediação, 2002. 2^a ed.

LARROSA, J. Agamenon e seu porqueiro. In: LARROSA, J. **Pedagogia profana: danças, piroetas e mascaradas**. Belo Horizonte, Autêntica, 2006.

LIMA, Norma Sílvia Trindade de. **Inclusão escolar e a identidade do professor: a escola como palco de invenção**. 2003. 176f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

_____. **Ser ou estar: eis a questão. Explicando o déficit intelectual**. Rio de Janeiro: WVA, 2004, 3^a ed.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

MORAES, S. E. **Os buracos da lousa: reflexões sobre um tema de pesquisa**. Cadernos de Pesquisa v.36 n.129 São Paulo set./dez. 2006.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento**. Um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1998.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: Queroz, 1990.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000a.

_____. **Pedagogia diferenciada. Das intenções à ação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000b.

PERRENOUD, P. **A pedagogia na escola das diferenças**. Fragmentos de uma sociologia do fracasso. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PONTE, J. P. **O estudo de caso na investigação em educação matemática**. In: SEMINÁRIO DA FACULDADE DE CIÊNCIAS DA UNIVERSIDADE DE LISBOA, 1992. Disponível em: <[http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docsp/94Quadrante\(Estudo%20caso\).doc](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docsp/94Quadrante(Estudo%20caso).doc)> Acesso em: 19/02/2008

SASSAKI, Romeo. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA editora, 1997.

SCHAFFNER, C.B.; BUSWELL, B.E. Dez elementos críticos para a criação de comunidades de ensino inclusivo e eficaz In: STAINBACK, Susan. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 1999.

SCHLÜNZEN, E. T. M. **Mudanças nas Práticas Pedagógicas do professor: criando um ambiente Construcionista, Contextualizado e significativo para crianças com necessidades educacionais físicas**. 2000. 240f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

SELLTIZ, Claire et al. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. 2. ed. São Paulo: Herder. 1967.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (org.); Hall, S.; Woodward, K. **Identidade e diferença. A perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

TARDIF, M.. **Saberes docentes e formação profissional**.Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TORRES, R. M. **Una década de Educación para Todos: La tarea pendiente**. Buenos Aires/Argentina: IIEP UNESCO, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1989, 3.ed.

WELLER, W. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. In: **Educação e Pesquisa**. Vol. 32. São Paulo maio/ago. 2006. Disponível em: <http://scielo.br/scielo.php?script=sci_arttex&pid=S1517997022006000200003&Ing=pt&nm=iso>Acesso em: 10/02/2007.

WERNECK, C. **Você é Gente? O direito de nunca ser questionado sobre seu valor humano.** Rio de Janeiro: WVA, 2003.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (org.); Hall, S. ; Woodward, K. **Identidade e diferença. A perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis/ RJ: Vozes, 2000.

ZABALA, Antoni. **Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar.** Porto Alegre: Artmed editora, 2002.

BIBLIOGRAFIA

ABRAMOWICZ, A. e LEVCOVITZ, D. Tal infância. Qual criança? In: ABRAMOWICZ, A. e SILVÉRIO, V. R. **Afirmando diferenças. Montando o quebra cabeça da diversidade na escola.** Campinas, SP: Papirus, 2005.

BAPTISTA, C. R. **A inclusão e seus sentidos: entre edifícios e tendas.** In: XII ENDIPE. Curitiba: 2004; XII ENDIPE. PUCPR: 2004. Anais (c). CD- Rom.

GUIJARRO, M. R. B. Inclusão: um desafio para os sistemas educacionais. In: MEC/SEESP. **Ensaio Pedagógico: construindo Escolas Inclusivas.** Brasília: MEC/SEESP, 2005.

LEITE, L. B. As dimensões interacionista e construtivista em Vygotsky e Piaget. In: CADERNOS CEDES. **Pensamento e Linguagem: estudos na perspectiva da psicologia soviética.** Campinas: Papirus, n.24, 1991.

MONTOYA, A. O. D. **Teoria da aprendizagem na obra de Jean Piaget.** In: Anais do XXII Encontro Nacional dos Professores do PROEPRE. 27 de novembro a 01 de dezembro de 2006, Águas de Lindóia/SP. Campinas/SP: FE/UNICAMP, Art Point, 2006.

O'BRIEN, J. O'BRIEN, C.L. A inclusão como uma força para a renovação da escola. IN: STAINBACK, Susan. **Inclusão: um guia para educadores.** Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 1999.

PIMENTA, S. G. e GHEDIN, Evandro (orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002

PULASKI, M. A. S. **Compreendendo Piaget**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ANEXOS

ANEXO A. Dados da Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente.

ANEXO B. Artigo 165 do Regimento Comum das Escolas municipais de Presidente Prudente.

APÊNDICE

- A. Questionário de coleta de dados.
- B. Convite enviado aos professores para entrevista grupal.
- C. Tabelas hierárquicas léxicas.
- D. Interpretação formulada – grupo de discussão e questionário.
- E. Tabelas 15, 18, 19, 20, 21.
- F. Transcrição dos grupos de discussão.
- G. Tabulação das questões abertas do questionário.

ANEXO A



PREFEITURA MUNICIPAL DE PRESIDENTE PRUDENTE
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



LEVANTAMENTO DE ALUNOS PORTADORES DE DEFICIÊNCIA /2006

Os dados que aqui se encontram referem-se á informações enviadas pelas unidades escolares até dia 28 de fevereiro de 2006.

Assim, devemos considerar que ao longo do ano podem ocorrer mudanças nesses dados, haja vista que muitos alunos pedem transferências, entram na rede municipal após este período ou mesmo são avaliados durante o ano.

É importante frisar que só foram considerados os alunos que já passaram por um processo de avaliação, sendo que as escolas mantêm os referidos laudos arquivados nos prontuários de cada aluno.

Apenas uma unidade escolar (Emei Edson Lopes) não enviou os dados solicitados. Todas as demais enviaram seus dados no período proposto, o que demonstra mais uma vez, o compromisso e o envolvimento dos gestores com a temática.

1. ESCOLAS QUE NÃO APRESENTAM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA OU CONDUTA TÍPICA MATRICULADOS EM 2006

Lembramos que essas unidades escolares não receberam alunos portadores de deficiência pelo fato de não ter ocorrido a procura, a saber: Creche Mei-mei (creche conveniada), Emei Edn Carnelós Barbosa, Emei Pioneiro Luiz Alves dos Santos, Emeif Irmã Nazarena Zamit, Emei Carlo Alberto de Arruda Campos, Emei Pioneiro Alberto B. Sotelo, Emei Pioneiro Ettore Marangoni.

Total: 07 escolas, sendo uma creche conveniada.

Cumpramos destacar que esse é um dado importante: considerando que a rede municipal é composta por 38 unidades escolares (excluindo-se as creches conveniadas), temos assim 32 escolas de nossa rede atendendo alunos com deficiência / condutas típicas, o que representa 84% da rede municipal.

2. LEVANTAMENTO DO NÚMERO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA OU CONDUTA TÍPICA POR SÉRIE:

Tabela 1: alunos com deficiência por série

Tipo	0-3 anos	Pré-escola	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	EJA	TOTAL
Def. Auditiva	-	04	03	01	-	02	06	16
Def. Visual Baixa Visão	01	04	02	-	04	02	01	14
Def. Visual Cego	-	-	01	-	01	-	-	02
Def. Física	01	07	05	04	01	04	-	23
Def. Múltipla	02	04	06	-	01	02	02	17
Def. Mental	01	04	04	05	11	22	07	54
Condutas típicas TDAH*	-	07	05	06	04	07	-	29
TOTAL	05	30	27	16	22	39	16	155

*Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade.

Número de alunos transferidos para outra rede de ensino: 12 alunos

Número de alunos promovidos para a 5ª série: 17 alunos

Desistentes: 03 alunos (um do EJA e dois do maternal)



PREFEITURA MUNICIPAL DE PRESIDENTE PRUDENTE
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



Podemos perceber, pelos dados acima, que a deficiência que prevalece em nossas unidades é deficiência mental (54 alunos), sendo seguida de casos de conduta típica na especificidade Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (29 alunos).

Percebemos ainda que o maior número de alunos com deficiência / conduta típica encontram-se na 4ª série do ensino fundamental.

Chama a atenção o número restrito de alunos com deficiência /condutas típicas na educação infantil – 0 a 3 anos, que neste ano é de apenas 05 alunos. Algumas hipóteses que podem explicar essa situação:

- crianças que, pela idade ainda não apresentam características de alunos com deficiência, ou seja, que ainda não apresentam uma avaliação fechada;
- as crianças com deficiência dessa idade podem estar freqüentando outras instituições no qual há trabalho específico de estimulação precoce;

considerando as duas situações, é importante verificar principalmente os casos em que não apresentam avaliação fechada, para iniciar o mais rápido possível os apoios necessários.

3. COMPARAÇÃO DO NÚMERO DE ALUNOS INCLUIDOS NOS ÚLTIMOS ANOS

Ao compararmos os dados abaixo, podemos perceber que desde a primeira ação desenvolvida em 1999, tivemos uma ampliação considerável do número de alunos incluídos, que deve ser considerado.

Acreditamos que essa ampliação deve-se principalmente pela mudança atitudinal de nossos profissionais, que, a cada dia mais, tem demonstrado maior acolhimento aos familiares, bem como segurança oferecida pelos especialistas que acompanham a criança, em especial os professores itinerantes, que transmitem sentimentos de apoio e confiança tanto para a escola quanto para a família. Daí a necessidade de que continuemos investindo na formação continuada e, principalmente, oferecendo condições materiais e estruturais para que as escolas prossigam de maneira adequada com esse trabalho.

Tabela 2: Ampliação do atendimento nos últimos anos

	1998	2001	2003	2004	2005	2006
Def. Auditiva	13	03	04	09	16	16
Def. Visual -Baixa Visão	01	04	09	13	10	14
Def. Visual - Cego	-	-	-	01	01	02
Def. Física	05	33*	18	14	21	23
Def. Múltipla	04	05	05	15	13	17
Def. Mental	21	33	43	63	58	54
Condutas típicas TDAH**	-	-	-	-	-	29
Total por ano:	44	78	80	116	119	155

* Número de alunos que incluiu também deficiências múltiplas.

** nos anos anteriores não foram levantados os dados sobre o transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH)

Presidente Prudente, 16 de março de 2006.

Departamento de Organização e Coordenação Pedagógica

ANEXO B

Regimento Comum das Escolas Municipais de Presidente Prudente

Artigo 163 - A recuperação, parte integrante do processo de construção do conhecimento, deve ser entendida como orientação contínua de estudos e criação de novas situações de aprendizagem.

Artigo 164 - As atividades de reforço e recuperação da aprendizagem deverão ocorrer:

- I- de forma contínua em sala de aula, pela qual o professor, a partir da ação educativa desencadeada, criará novas situações desafiadoras e dará atendimento aos alunos que dele necessitarem, através de atividades diversificadas;
- II- de forma paralela, ao longo do ano letivo e em horário diverso às aulas regulares, sob a forma de projetos de reforço e recuperação da aprendizagem.

Parágrafo único: A recuperação, preferencialmente, ocorrerá paralela ao período letivo tão logo o diagnóstico sobre a dificuldade do aluno tenha sido realizado pelo professor.

Artigo 165 - Excepcionalmente, ao término do ciclo, admitir-se-á um ano de programação específica de recuperação do Ciclo I no Ensino Fundamental, para os alunos que demonstrarem impossibilidade de prosseguir estudos no Ciclo subsequente.

Parágrafo único: Na modalidade Suplência, ao final do Ciclo I, quando o aluno demonstrar absoluta incapacidade de prosseguimento de estudos no Ciclo subsequente, admitir-se-á um semestre de programação específica de recuperação do Ciclo.

SEÇÃO IV DA TRANSFERÊNCIA

Artigo 166 - A transferência do aluno de um para outro estabelecimento de ensino far-se-á pela Base Nacional Comum.

Artigo 167 - As matrículas por transferência serão recebidas em qualquer época do ano letivo.

Artigo 168 - Em caso de transferência de aluno concluinte dos Ciclos I do Ensino Fundamental e Suplência, a escola de origem observará que o aluno tem direito à matrícula no 5º ano do Ensino Fundamental.

Artigo 169 - Nos casos de transferências de alunos, no decorrer do ciclo, a escola de origem expedirá informações sobre o ano de matrícula, a

52

frequência e o rendimento do aluno, oferecendo elementos para a escola recipiendária efetuar a matrícula no seu sistema.

Artigo 170 - A escola de origem fica obrigada a expedir o histórico escolar do aluno no prazo de 30 (trinta) dias, a contar da data em que deu entrada a solicitação de transferência.

Artigo 171 - A transferência será requerida pelo aluno, se maior, ou pelo pai ou responsável, e cujo documento deverá ser entregue ao próprio interessado, que assinará recibo na via que ficará arquivada na escola.

Artigo 172 - O aluno que se transferir após o encerramento do período letivo será matriculado no ano subsequente do Ensino Fundamental nos seguintes casos:

- I- quando no histórico escolar constar a situação de promovido;
- II- quando proveniente de escola da rede municipal de Presidente Prudente no decorrer do Ciclo I.

Artigo 173 - A transferência de alunos dos cursos de Suplência para o Ensino Fundamental Regular e vice versa só será possível no início do período letivo da escola de destino, em ano ou termo subsequente ao vencido.

Artigo 174 - A transferência entre cursos de Suplência será possível durante o semestre letivo, respeitada a organização do ciclo.

Artigo 175 - A transferência na Educação Infantil ocorrerá durante todo o ano e obedecerá critérios estabelecidos pela Secretaria Municipal de Educação.

SEÇÃO V DA ADAPTAÇÃO

Artigo 176 - Os alunos recebidos por transferência, cujo currículo de origem indique ausência de componente curricular da Base Nacional Comum, com relação ao da escola de destino, estarão sujeitos ao processo de adaptação, respeitada a legislação pertinente em vigor.

Artigo 177 - O processo de adaptação poderá ocorrer mediante planos especiais de trabalho, sem prejuízo das atividades normais do ano/ciclo em que o aluno estiver matriculado.

Parágrafo único - O componente curricular cumprido em regime de adaptação será registrado na ficha do aluno.

53

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

O objetivo da pesquisa é compreender quais as práticas pedagógicas tem sido adotadas para atender a diversidade em sala de aula, bem como conhecer experiências de vida e experiências profissionais que possam ter influenciado na adoção de uma prática inclusiva.

Esse questionário é composto de 2 partes, sendo uma com questões abertas e outra com questões fechadas.

PARTE I: questões abertas - **descreva da melhor forma possível, o que corresponde a sua prática.**

EXPERIENCIA PROFISSIONAL

1. Descreva uma **experiência positiva**, uma situação de aprendizagem em que você percebeu que conseguiu atender a diferença de seus alunos, e, entre eles, ao aluno com Deficiência Mental:

2. Por que você acha que essa atividade deu certo?

3. Pensando em sua atuação profissional, complete as frases com o que primeiro lhe vier a cabeça:

“Em relação a alunos com deficiência, sempre procuro

.....”

“Com a família desse aluno eu.

.....”

“Para que minha prática atenda a diversidade procuro sempre.....

.....”

“Quem sempre me ajuda é

.....”

“Para os alunos com deficiência mental aprenderem na sala de aula, preciso sempre

3. Observe as imagens abaixo. Para que essas imagens representem uma **prática pedagógica que atendesse a diversidade**, o que precisaria estar acontecendo?



F.1 _____



F.2 _____



F.3 _____

4. Cite 06 palavras que representam ações que você considera essenciais no seu trabalho com as pessoas com deficiência:

a) _____ b) _____ c) _____
 d) _____ e) _____ f) _____

PARTE II : questões fechadas: **assinale com um “x” a que melhor corresponde a sua opinião.**

PERFIL PROFISSIONAL E EXPERIENCIAS PESSOAIS

4. Perfil profissional:

a) Idade:

<input type="checkbox"/>	De 20 a 30 anos
<input type="checkbox"/>	De 31 a 40 anos
<input type="checkbox"/>	De 41 a 50 anos
<input type="checkbox"/>	Acima de 50 anos

b) Tempo de serviço no magistério:

<input type="checkbox"/>	De 1 a 5 anos
<input type="checkbox"/>	De 6 a 10 anos
<input type="checkbox"/>	De 11 a 20 anos
<input type="checkbox"/>	Acima de 20 anos

c) Formação profissional (**assinale todas** que já realizou):

<input type="checkbox"/>	Habilitação para o Magistério (nível médio – “2º grau” ou antigo “normal”)
<input type="checkbox"/>	Pedagogia
<input type="checkbox"/>	Normal superior
<input type="checkbox"/>	Curso superior em outra área (citar qual):
<input type="checkbox"/>	Especialização na área da Educação
<input type="checkbox"/>	Mestrado
<input type="checkbox"/>	Doutorado

5. Você tem ou já teve **convívio direto** com pessoas com algum tipo de deficiência fora do ambiente profissional (na família, na vizinhança, no grupo de amigos, etc.)?

<input type="checkbox"/>	SIM, estudei com alunos com deficiência : () D. mental () D. física () D. visual () D. auditiva () outro
<input type="checkbox"/>	SIM, tenho convívio com pessoas com deficiência : () D. mental () D. física () D. visual () D. auditiva () outro
<input type="checkbox"/>	NÃO , mas tive/tenho vizinhos ou conhecidos com deficiência.
<input type="checkbox"/>	NÃO , nunca tive nenhum tipo de convívio com pessoas com deficiência.

6. Nas lembranças de sua história escolar, com eram tratados os alunos com grandes dificuldades de aprendizagem (alunos lentos, com dificuldades no raciocínio, etc.) ou com deficiência?

<input type="checkbox"/>	Participavam de todas as atividades como os outros alunos.
<input type="checkbox"/>	Havia uma valorização daquilo que sabiam ou podiam fazer.
<input type="checkbox"/>	Eram excluídos dos grupos da classe: ninguém queria ficar com eles.
<input type="checkbox"/>	Alguns alunos, ficavam comovidos e os auxiliavam.
<input type="checkbox"/>	A presença desses alunos causava desconforto aos demais alunos, que os ignorava.
<input type="checkbox"/>	Eram ridicularizados durante a sala de aula.
<input type="checkbox"/>	Outros:

7. Ainda em suas lembranças, qual a imagem que você guarda de você enquanto aluno?

<input type="checkbox"/>	Era um ótimo aluno, realizando sempre as tarefas no ritmo certo, sem grandes dificuldades, obedecia a professora, era “Caxias”.
<input type="checkbox"/>	Era um bom aluno na aprendizagem, porém contestador, irreverente ou até mesmo indisciplinado.
<input type="checkbox"/>	Era um bom aluno, quieto, obediente, porém tinha sempre dificuldades em algumas disciplinas.
<input type="checkbox"/>	Sempre precisava da ajuda dos colegas.
<input type="checkbox"/>	Tinha dificuldades em várias disciplinas, o que fazia com que se dispersasse ou mesmo fosse indisciplinado.
<input type="checkbox"/>	Outro:

8. Já trabalhou com alunos com algum tipo de deficiência antes de 2006?

<input type="checkbox"/>	SIM , na rede regular : () D. mental () D. física () D. visual () D. auditiva.
<input type="checkbox"/>	SIM , em instituições especializadas, na qual exercia a função de: _____
<input type="checkbox"/>	NÃO , mas trabalhei com outros professores que tinham alunos com deficiência.
<input type="checkbox"/>	NÃO , é a primeira vez que trabalho com alunos com deficiências.

9. Com relação a equipe de direção escolar, o diretor e o orientador pedagógico de sua escola:

	Há uma preocupação em me ajudar a pensar sobre o fazer pedagógico e buscar alternativas coletivamente.
	Demonstram atitudes de solidariedade e cooperação, mas há necessidade de maior envolvimento.
	Tecem críticas que pouco contribuem para pensar em outras possibilidades.
	São indiferentes.

10. Como relação aos demais professores de sua escola :

	há uma preocupação em ajudar a pensar sobre o fazer pedagógico e buscar alternativas coletivamente;
	demonstram atitudes de solidariedade e cooperação, mas há necessidade de maior envolvimento.
	tecem críticas que pouco contribuem para pensar em outras possibilidades.
	são indiferentes.

MUITO OBRIGADA POR SUA ATENÇÃO E COLABORAÇÃO!

Jussara Oliveto Miralha

Qualquer dúvida entre em contato: (018)3903-7784 (RES.) 8111-9046 (Cel.)

APÊNDICE B

Convite

Prezada prof^ª. _____:

Estou realizando uma pesquisa junto aos professores da Rede Municipal de Educação que receberam alunos com deficiência mental em 2006. O objetivo é conhecer as práticas consideradas as mais adequadas para atender a diversidade de alunos.

No final de 2006, contei com a colaboração de vocês para responderem a um questionário.

Agora, peço novamente a sua ajuda!

Para que o trabalho possa **representar da maneira mais honesta possível o que tem sido feito em nossa rede**, estou organizando um grupo de discussão sobre o tema, com grupos de professores, na qual a SUA participação é importantíssima !!

Ficarei imensamente grata se puder colaborar comigo !!

Estou organizando dois encontros, um no período da manhã (8h30 as 11h00), e o outro no período da tarde (14h30 as 17h), na sala de reuniões da SEDUC, no dia 24 de agosto de 2007.

A fim de viabilizar a contribuição de todos, durante o encontro, estarei ressarcindo os gastos com transporte até o local. Será servido um coffee break nos primeiros 30 minutos de cada encontro.

Aguardo você no dia 24 de agosto!!

Para efeito de organização, solicito a gentileza de enviar para a Seduc a confirmação (ou não) de sua participação, em anexo.

Atenciosamente,

Jussara Oliveto Miralha



APÊNDICE C

TABELAS HIERÁRQUICAS LÉXICAS

Elaboradas a partir das questões abertas do questionário

I- CLASSIFICAÇÃO DAS VARIÁVEIS

QUESTÃO	Palavra-chave
1. Descreva uma experiência positiva, uma situação de aprendizagem em que você percebeu que conseguiu atender a diversidade de seus alunos, e, entre eles, ao aluno com Deficiência Mental:	EXPERIÊNCIA
2. Por que você acha que essa atividade deu certo?	SUCESSO
3. Pensando em sua atuação profissional, complete as frases com o que primeiro lhe vier a cabeça: Em relação a alunos com deficiência, sempre procuro ... Com a família desse aluno eu... Para que minha prática atenda a diversidade procuro sempre... Quem sempre me ajuda é ...	- PROCURO FAMILIA DIFERENÇA AJUDA
Para os alunos com deficiência mental aprenderem na sala de aula, preciso sempre...	PRECISO
4. Observe as imagens abaixo. Para que essas imagens representem uma prática pedagógica que atendesse a diversidade, o que precisaria estar acontecendo? Figura 01: um aluno em uma carteira sozinho, com uma folha de papel em sua frente e o dedo na frente, parecendo pensar. Figura 02: três crianças com expressão de alegria conversando com um adulto. Figura 3: quatro crianças sentadas e brincando em uma mesa com brinquedos.	- ALUNO PESQUISA GRUPO
5. Cite 6 palavras que representam ações que você considera essenciais no seu trabalho com as pessoas com deficiência:	AÇÕES

II- TABELA REDUZIDA DAS ANÁLISES LÉXICAS

Questões de 01 a 03 do questionário:

---	Não-respostas	Quantidade de palavras	Quantidade média de palavras	Quantidade de palavras diferentes	Quantidade de palavras únicas	Frequência máxima	Palavra mais frequente
experiência	0	1362	75.67	465	355	18	atividades
sucesso	1	280	16.47	103	85	5	atividades
procuro	0	165	9.17	75	64	5	dar
familia	0	172	9.56	67	54	12	procuro
diferença	0	161	8.94	70	59	7	atividades
ajuda	2	151	9.44	61	50	3	vontade
preciso	1	147	8.65	67	57	8	estar

Palavras mais frequentes em cada questão:

experiência : atividades (18) ; alunos (16) ; sala (11) ; aluna (11) ; aluno (11) ; não (10) ; atividade (8) ; trabalho (8) ; DM (6) ; projeto (6).

sucesso : atividades (5); alunos (5); interesse (5); diversidade(3); participação (3); atividade (3); aula (2); houve (2); aulas (2); livro (2).

procuro : los (5); dar (3); atividades (3); carinho (2); aprender (2); paciência (2); grupo (2); Trata (2); Atende (2); melhor (2).

família : procuro (12); sempre (7); contato (5); converso (3); saber (3); conversar (3);trocar (2); manter (2); informações (2); família (2).

diferença : atividades (7); estar (5); alunos (4); Adequar (3); respeitar (2); interação (2); conscientizar (2); procuro (2); acordo (2); possam (2).

ajuda : vontade (3); orientação (2); professor (2); informações (2); educação (2); preciso (2); formação (2); professora (2); orientadora (2); pedagógica (2).

preciso : estar (8); atividades (3); atenta (3); disposta (2); aprendizagem (2); grupo (2); estimula (2); fazendo (2); ajuda (2); los (2);

Questão 04 e 05 do questionário

	Não-respostas	Quantidade de palavras	Quantidade média de palavras	Quantidade de palavras diferentes	Quantidade de palavras únicas	Frequência máxima	Palavra mais frequente
aluno	3	272	18.13	108	86	7	professor
pesquisa	6	191	15.92	82	74	6	alunos
grupo	3	271	18.07	103	81	9	trabalho
ações	0	120	6.67	68	46	8	amor

Palavras mais frequentes para cada questão:

aluno : professor (7); estar (6); aluno (6); alunos (5); preciso (3); professores (3); Atividade (3); sala (2); experiências (2); sempre (2);

pesquisa : alunos (6); professor (4); parece (2); precisa (2); diferenças (2); grupo (2); sala (2); não (2); imagem (1); atendendo (1);

grupo: trabalho (9); grupo (9); professor (5); estão (4); orientação (3); materiais (3); lado (2); sendo (2); estar (2); sempre (2);

ações: amor (8) ; afetividade (7) ; calma (6); respeito (6); paciência (5); compreensão (3); responsabilidade (3); compromisso (3); conhecimento (3); valorização (3);

III- CONCORDÂNCIA E LÉXICOS RELATIVOS

QUESTÃO 1 - Experiência

Atividades			
Pivô -1 e -2		Pivô +1 e +2	
Varias	3	Jogos	2
Participação	2	Sala	2
Abandonei	1	Alfabetização	1
Aluna	1	Artísticas	1
Aluno	1	Atendam	1
Alunos	1	Classe	1
Apenas	1	Consegue	1
Caderno	1	Corpo	1

Alunos			
Pivô -1 e -2		Pivô +1 e +2	
Aula	2	Aluna	1
Sala	2	Atendido	1
Ajudou	1	Atividades	1
Ajuda	1	Conseguiram	1
Atendam	1	Decidir	1
Brincadeiras	1	Decorrer	1

QUESTÃO 2 -Sucesso

Alunos			
Pivô -1 e -2		Pivô +1 e +2	
Interesse	2	ajudaram	1
Houve	1	Atividades	1
Participação	1	Aula	1
Relação	1	Interessaram	1
Atividades			
Pivô -1 e -2		Pivô +1 e +2	
Acredito	1	Proposta	2
Ajudaram	1	Deram	1
Ajudar	1	Igual	1
Interesse			
Pivô -1 e -2		Pivô +1 e +2	
Houve	2	Participação	3
Executaram	1	Alunos	2
Favoreceu	1	Ajudaram	1
Maior	1	Diversidade	1
Mostrou	1	Envolvimento	1

QUESTÃO 3.1- Procuo

Atividades			
Pivô -1 e -2		Pivô +1 e +2	
Aluno	1	Aprender	1
Envolve	1	Grupo	1
Fazer	1	Igual	1
Incentivo	1	Possa	1
Realizar	1	Proposta	1
Realizava	1	Viver	1
Dar			
Pivô -1 e -2		Pivô +1 e +2	
Aulas	1	Aprender	1
Los	1	Atendimento	1
Possa	1	Aprender	1
Atividades	1		
Dar	1		
Oportunidade	1		

QUESTÃO 3.2- Família

Procuo			
Pivô -1 e -2		Pivô +1 e +2	
Converso	1	Conversar	3
		Estar	2
		Manter	2
		Saber	2
		Aproximar	1
		Contato	1
Sempre			
Pivô -1 e -2		Pivô +1 e +2	

Estou	2	Contato	3
Contar	1	Atitudes	1
Contato	1	Auxílio	1
Converso	1	Buscando	1
Estar	1	Conscientiza	1
Manter	1	Mãe	1
Contato			
Pivô -1 e -2		Pivô +1 e +2	
Sempre	3	Buscando	1
Estar	1	Informações	1
Estou	1	Possível	1
Mantendo	1	Problemas	1
Manter	1	Sempre	1
Procurar	1	Soluções	1

QUESTÃO 3.3- Diferença

Atividades			
Pivô -1 e -2		Pivô +1 e +2	
Adequar	2	Acordo	2
Alunos	1	Adequadas	1
Dar	1	Alunos	1
Necessidade	1	Desenvolvimento	1
Preocupar	1	Despertem	1
Propor	1	Diferentes	1
Estar			
Pivô -1 e -2		Pivô +1 e +2	
Crianças	1	Abertas	1
Devem	1	Escolas	1
		Grupos	1
		Informada	1
		Mudança	1
		Necessariamente	1
Alunos			
Pivô -1 e -2		Pivô +1 e +2	
Atender	1	Adequadas	1
Atividades	1	Atividades	1
Metodologia	1	Dificuldades	1
Necessidade	1	Participar	1
Prática	1	Possam	1
Propor	1		
Respeitar	1		

QUESTÃO 3.4- Ajuda

Vontade			
Pivô -1 e -2		Pivô +1 e +2	
Ações	1	Aprendam	1
Força	1	Níveis	1
Preciso	1	Política	1
Educação			
Pivô -1 e -2		Pivô +1 e +2	
Espera	1	Inclusiva	1
Informações	1		
Proposta	1		
Revista	1		
Formação			
Pivô -1 e -2		Pivô +1 e +2	
Além	1	Informações	1
Curso	1	Professor	1

QUESTÃO 3.5- Preciso

Estar			
Pivô -1 e -2		Pivô +1 e +2	
		Atenta	3
		Disposta	2
		Acolher	1
		Atendimento	1
		Comportamento	1
		Conteúdo	1
		Escolhas	1
Atenta			
Pivô -1 e -2		Pivô +1 e +2	
Estar	3	Comportamento	1
		Direciona	1
		Escolhas	1
		Proporcionar	1
Atividades			
Pivô -1 e -2		Pivô +1 e +2	
Adaptar	1	Classe	1
Disposta	1	Desenvolvam	1
Inclui	1	Estimulem	1
Realizar	1	Estimulem	1

QUESTÃO 4.1 -Aluno

Professor			
Pivô -1 e -2		Pivô +1 e +2	
Intervenção	2	Estar	2
Compreensão	1	Além	1
Grupo	1	Aluno	1
Imagem	1	Aula	1
Incluído	1	Conteúdo	1
Imagem	1	Planejamento	1
Incluído	1	Poderia	1
Maior	1	Poder	1
Aluno			
Pivô -1 e -2		Pivô +1 e +2	
Parece	1	Deveria	2
Professor	1	Estar	2
X	1	Deficiencia	1
Estar			
Pivô -1 e -2		Pivô +1 e +2	
Aluno	2	Com	3
Deveria	2	Interagindo	2
Professor	2	Experiências	1
Alunos	1	Fazendo	1
Deveriam	1	Pensando	1

QUESTÃO 4.2-Pesquisa

Professor			
Pivô -1 e -2		Pivô +1 e +2	
Professor	2	Aceitem	1
Atendendo	1	Diferentes	1
Conscientizando	1	Ouvem	1
Diferentes	1	Respeitem	1
Professor			
Pivô -1 e -2		Pivô +1 e +2	
Atender	1	Alunos	2
Diferença	1	Atendendo	1

Imagem	1	Deve	1
Parece	1	Precisa	1
Diferenças			
Pivô -1 e -2		Pivô +1 e +2	
Compreender	1	Alunos	1
Iguais	1	Existentes	1
Serem	1		

QUESTÃO 4.3 -Grupos

Grupos			
Pivô -1 e -2		Pivô +1 e +2	
Trabalho	7	Atividades	1
Alunos	1	Desenvolver	1
Estão	1	Deverá	1
Importante	1	Estima	1
Possível	1	Executar	1
Trabalho			
Pivô -1 e -2		Pivô +1 e +2	
Estão	1	Grupo	1
Estarem	1	Atividades	1
Executar	1	Coletivo	1
Fazendo	1	Conversando	1
Iguais	1	Deverá	1
Importante	1	Estão	1
Professor			
Pivô -1 e -2		Pivô +1 e +2	
Intervenção	1	Estar	2
Orientação	1	Aprendizagem	1
Precisa	1	Enriquecida	1

APÊNDICE D

INTERPRETAÇÃO FORMULADA: GRUPO DE DISCUSSÃO E QUESTÕES ABERTAS DO QUESTIONÁRIO

a) Interpretação formulada do GRUPO DE DISCUSSÃO

GRUPO DE DISCUSSÃO:

“X” – refere-se ao nome das crianças citadas nos depoimentos

“Y” – refere-se a outros profissionais citados no documento

GRUPO 1 – MANHÃ

Passagem:	Subtema:
2:15 P11- aí, eu comecei a trabalhar assim com ele, assim a conversar muito com ele, eu falava para ele que ele era o melhor aluno que eu tinha, aí eu adoro você, falava para ele ‘olha você é o melhor aluno meu’ e ele ficava todo- todo... aí eu comecei ... ele falava assim para mim; você não vai no mercado? Eu vou... você não compra doce para mim? Ah, então tá bom. Então eu falei assim , então nós vamos fazer assim, todo o final de semana eu vou trazer doce para você se você trabalhar comigo, ta bom? Tá. Todo final de semana eu levava doce, levava mesmo, aí, menina, e quando ele não queria trabalhar naquela semana eu falava: não vou levar, não trago doce essa semana... Ele falava: ah, mas nenhum bombom? Nenhum bombom. Aí menina ele foi assim, foi se ajeitando, foi ficando calmo, sabe, e quando eu faltava, ele não entrava na sala, ele ficava sentado no corredor, olha ele dava um trabalho para entrar... (...)	Atitudes de acolhimento P11 Reforço positivo P11
02: 47 – P11 – isso, do jeito dele, mas ele falou. Até assim eu fiquei encantada de ver ele... Do jeito dele, ele dava conta de falar e explicar. E tudo assim que eu fiz com a sala durante o ano ele participou junto, tudo (...)	Participação oral do aluno P11
4:18 P 11- Olha, texto, assim, teve a hora da leitura, e ele respondia assim, oralmente, assim, oralmente. Menina eu ficava assim, ele ficava assim que nem pisca, porque ele ama, né, ama livros, e ele respondia. E ele perguntava: mas por quê? Por quê? Sempre perguntando. Por que ele ama, ama. E eu falo, até hoje, para a professora Eva [professora que está com ele esse ano], lê com ele, faz texto oral com ele, ele adora, ele entende a história...	Participação oral do aluno P11
5:23 P11 – isso, as outras coisas eu consegui bastante porque, olha, ele não ficava em fila, ele ia pro banheiro a hora que ele queria, não avisava, ele voltava só a hora que ele queria, e tudo isso eu consegui com ele. 6:08 P11 – é isso, assim. Tem também a questão dos limites, chegar e ficar na fila, você tem que ficar na fila, antes ele não ficava, era super agressivo, batia nos moleques, Eu comecei a falar assim: se quer que eu te bato? Então, como você bate no colega? E então tudo isso foi trabalhado em sala de aula... Ele era um aluno assim normal, se você chegasse lá na sala você não sabia qual que era o aluno deficiente, porque a gente trabalhou normal...	Cobrança das Regras de convivência P11
6:57 P1 - Isso, esse ano na 2ª. Estou preocupada assim, parece que ela não está tendo o mesmo avanço que o ano passado, parece sabe que deu uma parada, já até conversei com a orientadora, parece que ela não retém a informação. Mas por exemplo tem a questão dos livrinhos. Ela gosta muito de livro também. Então, eu peço para ler. Eu tô fazendo um trabalho com livros também. Eles levam o livro para casa e no outro dia contam. Como ela	Participação oral do aluno P1

<p>não lê, a mãe lê para ela, só que ela chega no dia e conta. Do jeito dela, do jeito que ela entendeu que a mãe contou para ela, mas ela conta o que ela entendeu. Depois eu trabalho com as palavras do livro, montando as palavras. Tem hora que você olha parece que ela está aprendendo, outras vezes parece que não retém, parece que já não se lembra mais. Parece que ela retém o que ela tem interesse, o que ela quer.</p>	
<p>10:14 P11 – dava [conta de entender os conceitos], porque ele chegava na sala de recursos e comentava, tudo o que foi trabalhado, se eu fizesse experiência na sala ele comentava, tudo ele comentava. Então quer dizer, ele ouvia tudo e falava para outro o que entendeu. 10:53 P11 – é, mas o “X” nisso aí ele ia bem sim. Ele prestava atenção, ele perguntava dentro do tema... 11:06 P1 – olha que interessante, ela que domina melhor as letras e tudo mais... Era assim, ela foi assim. Só que a gente esperava mais. Porque a 2ª série, já vai para a 3ª, ela é uma moçona, ela é assim a maior da classe, e o ano que vem na 3ª série não sei como vai ser né. Esse ano ela conseguiu, está relacionando, eu sempre pego ela falando: A de “X”, por exemplo, as vezes ela ia escrever casa, cavalo, o “ca” ela já coloca a letrinha “K”, assim, o V é de “X”, eu acho assim que ela já saiu do pré-silábico, mas a gente queria mais né? Risos.</p>	<p>Critério para avaliar se houve aprendizagem através da atividade P1 P11</p>
<p>11:58 P11- risos. Eu, eu, eu acho que estou certa sim porque eu consegui trabalhar com ele, entende? Eu peguei a amizade dele e ele foi gostando de mim, sabe? Foi aquela coisa. Mas eu não sei se eu estou certa, entende? Então assim, “não, não pode fazer isso”. As vezes eu posso ouvir assim de alguém, você não pode fazer isso, entende? É chantagem essas coisas, você entende, eu penso assim também. 12:25 P11 – mas eu não tinha outro jeito, você entende? Eu falava assim, ai meu Deus do Céu, Eu elogiava ele na sala, tudo, mas eu achava que era pouco ainda. Eu não podia descuidar um pouquinho que ele estava ali do meu lado, ele queria conversar. É isso que eu acho ruim também porque a gente não tem tempo de ficar mais com ele, porque tem os outros alunos. Isso daí eu sempre falava para a “Y”.</p>	<p>Uso de reforço positivo P11</p>
<p>12:24 P1 – A “X” senta comigo na mesa em momentos assim que eu quero estar ensinado algo específico, agora tem momentos de grupos, e ela senta com outras, ou com uma menina. Porque a sala, desde o ano passado ela é muito querida na escola, a sala também pega isso pois eles também querem paparicar a “X”, todo mundo quer ajudá-la, então se ela senta do lado, tem sempre uma menina disposta a ajudar, vamos fazer o alfabeto agora? As meninas tão lá: <i>é o A “X”!</i> Ela fica esperta, e <i>“agora é o B”</i>, então eles cobram dela também. Em alguns momentos eu chamo e ela vem comigo mesmo, na minha mesa. Ela está num momento que ela não quer fazer atividade individualizada. Por isso que o que dá certo é trabalhar em grupos, né. E agora ela sentar, ela quer quer o ...de. Aí ela fala: ela quer fazer a letra cursiva, ela senta na cadeira: “prô, vou copiar” e tenta copiar, “prô, terminei”. Aí ela tenta fazer o que a sala está fazendo, se tem uma atividade de folha que ensina o traçado, eu ensino para ela também, porque ela não quer coisa diferente. Ela parece que não quer ser diferente mesmo, né. 14:32 P11 – eles não querem ser diferentes.</p>	<p>Uso das mesmas atividades para todas as crianças P1 P11 Ajuda dos colegas P1</p>
<p>14:42 P1 – se for aquela atividade do nível dela, até que ela tenta e consegue, mas pro nível da sala, porque a gente já está trabalhando com textos ... 14:59 P1 – por exemplo se é alguma atividade assim que ela tem que colocar o nome de uma figura, ela tenta, coloca letras aleatórias, mas ela tenta. Tem noção da atividade. Já quando ela está comigo, eu vou falando, “olhava “X”, aqui nós vamos escrever, vamos colocar o nome da figura”. Só que eu trabalho com muito material assim, eu uso as letras móveis, é o que você consegue tirar alguma coisinha dela. Tem dia que ela não está a fim de fazer nada, o seu “X” também era assim, né?</p>	<p>Uso das mesmas atividades para todas as crianças P1 Intervenção da profª. - P1 Uso de materiais de apoio - P1</p>
<p>15:35 P11 – isso aí né que eu acho difícil, porque tem a sala e tem eles para trabalhar separado. E as vezes a sala é difícil, dá trabalho... 21:05 P11 – no começo assim, que eu queria uma atividade, né, porque eu nunca tinha trabalhado com aluno... Uma atividade diferenciada uma coisa assim, pedia para a “Y” que era a itinerante do ano passado, para ela fornecer alguma coisa para mim, eu ficava assim desesperada porque não sabia, ela me levou umas apostilas, eu tirei xérox, tudo, eu trabalhei assim bem com ele, e a “Y” também ajudou muito, a “Y” fazia um trabalho bom</p>	<p>Atendimento individualizado P11</p>

<p>com ele, então isso aí, eu acho assim, o professor ficar sozinho na sala, depender só do professor é difícil, é muito difícil. Então assim, a itinerante ajudando um pouco, fazendo algumas coisas diferentes com a gente, já ajuda bastante. A estagiaria, né, que a “Y” ajudava também bastante, foi um trabalho bom, agora quando o professor fica sozinho em sala de aula, é difícil, muito difícil.</p>	
<p>15:46 P1 – Mas eu procuro trabalhar a autonomia dela, e tem que ser assim, ela procura fazer, ela quer fazer tem coragem de fazer, e as vezes se você não explicar ela vai lá e fica colocando as letrinhas...</p>	<p>Autonomia da criança P1</p>
<p>16:20 – P1 – eu acho que ajuda bastante, só que as vezes as crianças querem fazer por ela, mas eu acho que ela se sente mais segura, parece assim que ela se sente mais segura assim, “você não está me ajudando, eu tô fazendo sozinha, né.” Dá a impressão que ela... 16:35 P11 – Já com o “X” é diferente, ele não, tinha que ser eu. Ele nem aceitava a ajuda de outro colega, tinha que ser eu mesma. Eu falava para ele o que estava certo, que estava bonito, os outros não, tinha que ser eu. E nós fizemos um campeonato de pipas lá da nossa sala né, então as crianças fazendo lá o pipa e ele assim, <u>ele</u> pegou uma folha, ele sozinho, sem eu ajudar, aí ele dobrou assim do lado, amarrou a linha, fez a rabiola, sabe, do jeito dele mas fez, deixei fazendo, e teve um prêmio, e ele teve um premio também, né, tadinho, para valorizar também ele, né, que ele fez. Ele teve um esforço, entendeu o que era para ser feito, fez com todos juntos, né, e ele fez lá, tadinho, quietinho no lugar dele, fez a pipa, participou.</p>	<p>Ajuda dos colegas P1 P11</p>
<p>22:57 P11 – eu acho que [deveria ter um planejamento] a parte. Eu acho que ia ajudar bastante. 23:48 P1 – Não, eu acho, eu acho assim, eu planejo aquele assunto para a sala e dentro assunto, penso em algumas atividades para trabalhar com o nível dela, é isso que você perguntou? 24:30 P11 – então, assim, no caso do “X”, ele não conhece nada, então é difícil, mas quando é uma criança que já conhece assim o alfabeto, já é mais fácil... 24:52 P11 – [perguntada se a criança atingiu os objetivos ao realizar as mesmas atividades da classe na aula de ciências] sim, atingiu... 24:57- P11 –É, era o mesmo [planejamento], você vê?! (expressão de surpresa) Mas eu falo assim, no papel, porque a gente quer ver uma atividade no papel!! Risos</p>	<p>Planejamento para atender a diferença P1 P11</p>
<p>24:59 P11 – a minha preocupação, a minha preocupação, é em ele ter aquela pasta que todo aluno tem, com alguma atividade, porque eu vou falar para você e já falei para a “Y” e para a “Y”, vocês não vão chegar no final do ano e depois virem falar assim “Ah, “Y”, não posso! Vocês me matam! Então eu queria assim, no papel, porque ele também tinha as atividades dele, quando eu fazia as atividades com as crianças, recolhia, eu recolhia a dele também, normal. Eu queria que ele tinha aquela pastinha lá, com todas as atividades dele, entende...</p>	<p>Avaliação da aprendizagem P11</p>
<p>25:33 P1- já com a “X” eu trabalho muito assim, ela tinha as atividades no caderno dela, e tinha dias que eu deixo assim mais atividades manuais, ou no concreto, aí eu só relato no caderno o que foi trabalhado no dia. Eu não me preocupo assim com... Com papel, claro que ela tem as avaliações, mas eu não me preocupo assim em guardar papeis dela assim não. O que eu procuro é isso: adaptar a atividade para ela, só que eu vejo assim, tem assunto que parece que, para ela ta muito distante, assim, num texto, se a gente trabalhar, família, a manhã é dia dos pais, ou projetinho para trabalhar o dia das mães, ela ama a mãe dela, então é um assunto que para ela, agora se é uma coisa por exemplo, como a gente está estudando agora, sistema solar, ela sabe falar do sol, porque ela vê, ela vive, eu mostrei o mundo, né, mas para ela ficou tão vago, por mais que eu trabalhei diferenciado com ela, parece que para ela ficou ... Não fazia muito sentido, eu acho, isso, entendeu. Então quando é um assunto que para ela é mais do dia a dia, que ela pensa, que ela gosta, brincar, casinha, por exemplo, casinha, é uma coisa que ela adora, se eu falar todo dia de boneca, de casinha, é um assunto que ela... E teve um dia que ela, quando a gente foi trabalhar o projetos Brinquedos ela vai, ela gosta, sistema solar, plantas, animais ela gosta, então quando o assunto parece chamar a atenção dela, parece que ela aprende, dá para trabalhar bem melhor, agora parece que ela não vai assimilar muito.</p>	<p>Atividades adaptadas P1 Interesse da criança P1</p>
<p>28:20 P1 – è, é. Por exemplo, neste assunto, eu fiz uma avaliação escrita com eles sobre esse assunto, com ela, lógico, eu fiz oralmente porque ela não ia saber escrever isso, mas eu acho que ficou muito vago, eu acho que a questão do mundo, que gira, ela entendeu, até porque ela viu, é o globo girando, mas eu não sei se ela sabe que ela mora no mundo, eu</p>	<p>Participação oral P1 Avaliação diária da criança</p>

<p>acho que para ela não ficou muito assim, matemática ela tem grandes dificuldades também...por exemplo, eu tenho um ábaco que eu faço a conta com ela. Se assim, tem 5 bichinhos, se tirar 3 quanto fica...quantos bichinhos tem aqui agora, ela não consegue fazer essa relação com a quantidade, com o que está representando...</p> <p>31:27 P1 – acaba sendo diária né [avaliação], porque como eu vou fazer prova agora? Eu acabo usando algumas coisas do cotidiano que ela acaba perguntando, mas na matemática e português que acaba sendo escrita, né, acaba sendo no dia a dia mesmo, para ver se ela acaba compreendendo o que você acabou de falar...</p> <p>31:30 – P11 – é também faço assim...</p> <p>34:07 P11 – Nossa, ele perguntava, o que as crianças perguntavam ele também respondia, e então isso é que eu acho engraçado, né, porque ele consegue entender o texto, fazer perguntas, entender o que os outros estão perguntando e na hora da mesa e papel, não passava nada para o papel... Não é engraçado?</p> <p>34:39 P1 – Mas se ele entendeu já está avançando...</p> <p>41:29 P1 – a “X” desde o ano passado ela falava A e tudo era A, agora não! Tem momentos que percebo que ela oscila entre silábico e silábico alfabético... as vezes ela coloca três letrinhas em uma sílaba, que tem ligação com a palavra mesmo, mas você sabe, é o pai é a gente que quer que ela leia, escreva, né...</p>	P1 P11
<p>43:35 P11 – outra coisa que eu acho importante é que essas crianças possam participar de tudo com os outros, no começo tinha alunos que falavam ele é retardado. E eu fui trabalhar isso na sala, disse que não queria ouvir mais isso, eu não quero. Eles são igual a vocês. Se eu fizesse uma atividade de cada criança ir a lousa, ele também ia. Eu combinava com a classe. O que ele colocar, vai estar certo, e depois a gente arrumava, mas estava certo. Mas tudo, tudo, ele participava, eu acho que isso é importante para essas crianças. Eu deixava que ele colocava do jeito dele e depois a gente arrumava, o que eu também fazia com os outros. Ta errado? Vamos arrumar. Chegava a vez dele, eu nem falava vai “X” ele já ia. Eu falo para ir a lousa por fila, e chegava a vez dele, ele ia. Eu trabalhei isso com a classe, sem ele perto, eu falei na hora em que ele for na lousa, ele vai colocar do jeito dele, e depois a gente faz a correção, como faço com vocês. E ninguém vai falar nada.</p>	Atitude de acolhimento P11

GRUPO 2 – TARDE

Passagem:	Subtema:
<p>2:01 P2 – O meu aluno ele se recusava a fazer atividades diferentes, ele não aceitava.eu não podia trabalhar plantas, por exemplo, ... a gente fez o livro da escola sobre plantas, se eu desse por exemplo ... para as crianças desenharem e... ele não aceitava, ele queria desenhar igual aos outros também ainda que do jeito dele. E foi muito interessante porque, qual a atividade que deu certo, foi realmente dentro do grupo, porque ele fazia dentro do grupo, mas ele fazia, ele via o jeito que os outros estavam fazendo e procurava fazer foi muito, muito bom mesmo, eu acho até que ainda tenho lá o livro dele e cada coisa que ele fazia eu perguntava: o que você fez, o que é isso. Teve uma vez que estava trabalhando com as plantas aquáticas né,ai ele desenhou uns riscos e desenhou um monte de riscos assim para cima. Eu falei o que você está fazendo ai, o quê que é isso? Ele falou o homem pescando! Não, mas eu pedi que você desenhasse a planta aquática, aí ele disse, mas a planta ta ai dentro ó! (risos) então eu achei interessante assim, ele conseguia participar, do jeito dele, eu só tinha que estar perguntando o que ele estava fazendo, mas ele fazia...</p>	Trabalho de grupo P2
<p>03:56 P6 – Eu também, com a minha “X” eu percebi assim, ela sentava em duplas, mas ... que sei ela...até porque tudo que ela fosse fazer tinha de alguém estar ali para ajudá-la a fazer e ela ficava toda feliz, ela gostava muito de participar de danças, quando tinha assim alguma coisa assim na escola, quando envolvia algo assim, não a escrita, aquela coisa de sala de aula, a escrita, mas se saísse fora dessa linha ela era assim uma das primeiras, ela ia assim muito bem. Socialização 10.</p>	Ajuda do colega P6

<p>5:02 P2 – eu meu também, eu com esse meu aluno, ele participava de todas as atividades, éhh, ele me chama de “<i>nome completo da professora</i>”, até hoje se ele me vê ele me fala assim: oi ““<i>nome completo da professora</i>””, toda vez que me vê no corredor, Oi “<i>nome completo da professora</i>”! Ai assim, no começo, eu até conversei com a professora que acompanhava ele na escola, eu fiquei com medo, dizia que parecia um bicho, eu fiquei assim super assustada, a “Y” até lembra do meu pânico (risos), eu fiquei assim, com pânico em relação assim com relação aquelas outras crianças, em conhecer que sala é essa, mas assim foi muito interessante porque eu passei a perceber assim, todo o problema dele eu trabalhei com a classe também, para que eles também aceitassem o jeito dele e que ajudasse ele a estar trabalhando e todas as atividades que tinha, de diferente, de teatro de música, em todas, ele participou.</p> <p>6:05 – P3 - ... é atento, a atenção dele é boa, principalmente quando você fala agora nós vamos fazer assim, ele era o primeiro a fazer sabe, e os outros estavam lá ainda, e eu percebia assim a questão da socialização, as crianças não tinham problema em ele estar junto, não há discriminação...</p>	<p>Atitude de acolhimento P2 P3</p>
<p>6:23 – P7 – não, não tem ...as vezes eles até disputam quem vai ajudar... é muito bonito isso da parte deles. Então todas as crianças faziam questão de ajudar... mesmo quando as atividades eram bem diferenciadas, eu usava material do maternal mesmo, eram atividades bem específicas né, mas assim, tudo ele gostava de ajudar,tudo que ele fazia ele fazia muita atividade, tinha que ser 6, 7 por dia porque ele fazia rápido, eu tinha que me virar para procurar atividade para ele fazer, ele terminava e falava profi.. olha classe o que eu fiz! Ai todo mundo eh!batia palma, ele ficava todo feliz. Gostou prô? Gostei, está lindo, pode sentar, e ele pedia “quero outra atividade” ai vai outra atividade e eu achava interessante que as demais crianças da classe davam conta de fazer a atividade da classe e também de ajudar ele, ia um lá ficava junto, ai eu ia, e falava, vai lá pode deixar que agora eu fico com ele, termina a sua tarefa. Ele corria, ele terminava a sua tarefa e estava lá; “profi, profi! Olha! E de novo todo mundo eh! era assim um incentivo, qualquer coisa diferente que ele fazia, ele trazia muita coisa da copa do mundo, do campeonato brasileiro, tal time, tal time assim, mostrava e trazia álbum, as crianças trocavam figurinhas repetidas com ele, né, e questão do teatro, principalmente, foi muito bacana,porque eu tive que fazer um teatro por um acontecimento que houve, uma briga envolvendo os pais, com dois alunos, eu fiquei muito preocupada, falei gente,começo do ano esses dois assim, porque criança daqui a pouco está de bem, mas os pais não ficaram de bem então eu vou fazer alguma coisa. Aí eu montei um teatro, e esses dois alunos foram os protagonistas, né, porque, e ele fez um personagem né, falava sobre a ilha dos sentimentos, você conhece o texto?</p>	<p>Atividade individualizada, adaptada P7</p>
<p>10:00 – P6 – é engraçado que no início, quando você pega no início do ano, e quando chega no final do ano eles estão show, você não tem aquela preocupação mais, eu percebi assim na “X” que quando eu dava assim alguma atividade assim que ela percebia que , não sei o que ela percebia ali ela ficava meio assim, mas depois que ela se familiarizava assim com a atividade, eu acho que ela sentia segurança, né,ai ela ia lá, toda a toda, mas assim quando ela percebia assim que ela ia ter dificuldades, sabe, ai, eu voltava, explicava, ai tinha os outros coleguinhas, mas o que eu acho bonito da inclusão é que eles são muito bem recebidos, as crianças são muito assim solidárias, e não só o ano passado, mas eu tenho este ano, já tive, mas o todo da escola. Eu tenho tido assim de outros anos, mas em todos, assim , na escola eu vejo os cadeirantes, eles brigam para ver quem vai ajudar a carregar a cadeira, e se escorrer o narizinho porque não limpa, nossa, professora vou limpar o nariz do fulaninho, vai lá e limpa, muito...</p>	<p>Apoio direto da profª. P6</p>
<p>11:42 P7 – o que eu percebi assim no “X” é que eles cuidam como se fosse um irmãozinho mais novo, cuidam como se fosse um boneco, ele era o.. eles penteavam o cabelo, levavam ao banheiro, lavou a mão? Deu descarga? Né, levava lá, levava para cá...</p> <p>12:01 – P2- mas nós temos que ter cuidado com isso porque, com o meu aluno aconteceu isso, isso infantiliza, eu tive um que todo mundo tratava ele como bebê e ele foi ficando manhoso, ele foi pegando a manha, inclusive ele percebeu que era o meu fraco, eu amava ele de paixão, e não percebi, ...</p> <p>112:07- P6 – é temos que trabalhar a autonomia, a gente não pode descuidar da autonomia né...</p>	<p>Trabalhar a autonomia P7</p> <p>Cobrança das regras de convivência P2 P6</p>

<p>12:20 – P2 – ele sentava na frente, perto da minha mesa, ai eu percebi que daqui a pouco ele pegava a minha caneta, eu falava assim, coloca minha caneta de volta porque eu não dei ordem para você pegar, no começo, eu falava “<i>não pode! Coloca minha caneta aí!</i>” Aí eu vi que ele tava ficando pilantra (risos), ele fazia isso para mexer comigo mesmo, aí eu falei assim, eu comecei a chamar a atenção dele, falava assim para a sala, não é para tratar ele como criança porque ele não é criança, ele vai ser tratado normal aqui na sala de aula, ai ele fazia uma coisa errada, eu dava bronca nele, ai um dia eu falei assim, coloca minha caneta aí que eu não dei ordem para você pegar minha caneta, ou você quer ir lá embaixo assinar o livro da diretora? Aí ele falou assim para mim: “sua maimota! Maimota!” e eu falava o que quer dizer isso? O que é marmota? ele dava risada, Você está me ofendendo? É isso? Se você tiver me xingando você vai assinar aquele livro lá embaixo, viu. Aí ele começou a perceber, porque ele sabia o que era certo e o que era errado, ele tinha consciência do que era certo e errado, mas eu tive paciência, mas comecei a tomar cuidado porque eu comecei a perceber que eu estava tratando ele igual as crianças, como um bebê, como um bebê da sala...</p>	
<p>13:57 – P2 – e ele lá na alimentação, lá a gente tem um projeto alimentação, eles que se servem, eles comem, no começo ele pegava a comida com a mão e jogava debaixo da mesa ou pegava com a mão e jogava no prato do colega, ai eu comecei a ser firme com ele, falei, escuta, se você fizer isso, você vai ficar sem almoço e vai almoçar sozinho depois, quer comer sozinho? Quer vir comer sozinho? Ele falava não, então, faz o favor, se comporta que nem gente na mesa para comer direito, fui firme com ele, pegando no pé, nossa, melhorou assim muito mesmo, ele aprendeu que o que não queria devia ficar no cantinho do prato, que não podia jogar no chão nem no prato do outro, eu acho que ele evoluiu muito, muito, consideravelmente, não na aprendizagem da escrita mas no comportamento...</p>	<p>Cobrança das regras de convivência P2</p>
<p>14:42 P3- Ah eles melhoram sim, na aprendizagem nem tanto, mas assim, no dia a dia, você trabalha as regras da classe, chega o final do ano dá resultado ... 14:56 P6 – Aprendizagem sim, eu não concordo com essa parte, eu acho que há a aprendizagem de tudo sim... 15:01 P2 – é, assim, mas só a escrita... 15:03 – P6 – leitura da vida também, a leitura da vida.. 15:42 P7 - ele consegue dar opiniões, ou mesmo interferir ou interromper, porque a primeira vez que interrompe assim, ele levantava a mão para falar, eu pensava mas que será que vai, né, (risos) perguntar, mas as vezes ele dá umas respostas tão bacanas que eu fico assim até surpresa, né. Agora, como no ano passado era um outro caso, mais delicado mesmo, então... as vezes eu achava que ele nem estava prestando atenção, porque estava fazendo as outras atividades próprias tinha aquele monte de atividade e a própria atividade que você estava trabalhando, né, se você vai tentar fazer alguma coisa assim específica para aquele assunto né, você fica ...</p>	<p>Avaliação da aprendizagem considerando a participação oral P3 P6 P2 P7</p>
<p>17: 15 P2 - Quando eu percebi que ele estava entendendo, por exemplo quando no livro quando tava trabalhando plantas, quando eu percebi que ele realmente estava entendendo o que estava trabalhando, eu falei para as crianças, e dele eu sempre colocava bilhete no caderninho caderno de bilhetes, né, tudo anotado ali, e nesse dia eu pedi para trazer amanhã tudo o que vocês acharem de plantas que nós vamos montar painéis né, todo tipo de plantas e não anotei no caderno dele, o dia foi corrido, passou que nem percebi, aí no outro dia ele chegou com um monte de gravuras de plantas, aí eu falei assim quem que recortou para você estas plantas? Eu. Onde você arrumou? No livro da minha mãe, do jeito dele de falar. No livro da minha mãe. Aí eu falei assim sua mãe viu que você pegou? Aí ele disse que havia pedido o livro para a mãe e tal, aí eu falei mas alguém falou para sua mãe que precisava recortar plantas aí ele falou assim: “eu falei para a minha mãe!” Então eu achei muito legal porque ele realmente estava entendendo o que estava falando. 17:45 P2 – de acordo com o que tinha pedido, eu falei para trazer várias espécies, o que vocês acharem de plantas, nós vamos montar os painéis com os tipos de plantas, e ele trouxe. Outra vez trabalhando com a água ele trouxe, aí ele trouxe uma gravura bem grandona que tinha um barco né, e a água, eu pensei de repente ele trouxe porque viu um barco bonito, né, e ele me entregou, aí ele falou assim “toma “Y”[Professora] e jogou</p>	<p>Uso de diferentes formas de expressão P2</p>

<p>assim na minha mesa (risos) e eu falei assim o quê que é isso? Ele falou assim “a água”. A água? Cadê a água? tô vendo só um barcão aqui, não tô vendo água aqui não. “A água aqui, ó!” E ficava mostrando o pedaço...(risos) O pedaço que ele recortou tinha só um pouquinho de água aparecia mais o barco do que a água, e ele mostrava: ola a água aqui ó! (risos) um pedacinho, mas ele entendeu.</p>	
<p>18:49- P2 – isso, ele participava mais com desenho né, aí ele fazia do jeito dele e eu ia perguntando: o que você desenhou? Ai ele falava, ele era capaz de falar... 18:53 P3 – eu também fazia assim com a “X”, eu perguntava e ela dava a resposta...</p>	<p>Uso de diferentes formas de expressão P2 P3</p>
<p>13:39 – P6 – e o engraçado é que com a outra professora esse aluno, ele latia e imitava cachorro, lembra? 13:40 P2- Lembro! Lembro... 13:43 – P6 – eu falei, comigo você não vai fazer isso não ...(...) 19:48 P6- ele era só a expressão dele que ele ficava, ele ficava prestando atenção, e as vezes algum desenho em que ele fazia, porque a escrita era tudo bolinha, e falar ele não falava...era muito difícil falar, ai, muito difícil falar... agora ele sabia, assim, imitar cachorro, eu falei para ele você não vai imitar cachorro. Você é cachorro? Ele fez comigo a primeira vez, e com a professora anterior ele gritava o tempo todo, ficava o tempo todo imitando cachorro na sala, daí eu falei, ganhei um cachorro em sala de aula, né, mas daí, a primeira vez que ele fez isso eu falei séria, ele não me deu nenhuma resposta, não fez nada, mas nunca mais ele imitou cachorro...</p> <p>20:40 P2 – Sabe, quando eu entrei e peguei essa criança eu fiquei com medo por conta disso, tantas coisas que as pessoas falavam, que ele era agressivo, que ele fugia da sala, que tinha que trancar a porta porque ele fugia da sala, e ela não tinha o que fazer... Aí na primeira semana que eu estava dando aula ele saiu correndo e gritando no corredor, aí eu fui atrás dele e falei escuta aqui, você lembra que nós temos regras na escola? Na classe? Sabe? Eu achava que ele nem estava entendendo pois só ficava olhando para mim enquanto eu estava falando. Você lembra que nós fizemos as regras da classe? E ele só ficava olhando para minha cara... Olha agora onde você está indo? Eu tô indo ao banheiro... olha, você vai ao banheiro hoje, e agora, a partir deste momento, toda vez que você precisar ir ao banheiro você vai me comunicar antes, não é para sair correndo. Você é um menino inteligente, porque precisa sair correndo desse jeito e gritando?? tem outras pessoas estudando na sala, não é para gritar ou sair correndo gritando no corredor. Você entendeu? Ele ficou olhando para mim assustado, e aí eu falei: você está entendendo o que eu estou falando? Você vai agora ao banheiro, vai voltar para a sala e não é para sair mais sem me avisar ... foi a única vez Jussara. Graças a Deus, foi a única vez que ele fez isso, aí as crianças falavam, prô tem que fechar a porta senão ele foge! Não ele não vai fugir. Eu falava ó, quando você for sair me avisa, entendeu? E não pode sair a toa, só quando estiver precisando. Aí ele falava assim ““Y”, vou no banheiro” (risos) aprendeu ! uma vez, graças a Deus. A mãe dele falava: professora ele está dando trabalho? Eu falava nenhum. Ele falava, não acredito! Porque o ano passado eu não sabia mais o que fazer com esse menino. Ele fugia da sala, chegou a fugir da escola... e eu falava: ele não me dá trabalho e aí eu falava, ele fica na mesa, as vezes ele ficava olhando, se alguém saía ela olhava. E eu falava: o que é que foi? ele olhava para a porta eu falava: você precisa ir ao banheiro? Pode ir, mas vai e volta... e ele falava ‘mas tem gente, vai e volta...’ (risos)</p>	<p>Cobrança das regras de convivência P6 P2</p>
<p>25h15 – P2 - No início eu, particularmente montei um caderno, um caderno inteiro só com atividades diferentes para ele. Mas ele não aceitou o bendito caderno. Ele não queria. Ai eu falei com a minha orientadora, aí vai, a professora itinerante que acompanhava falou “não você dá uma coisa dentro da matéria que você está trabalhando, você prepara atividades que ele dá conta de fazer, dentro do conteúdo”, mas nem assim ele não aceitava. Tinha que ser igual ao dos outros. Aí se eu passava alguma coisa na lousa ele olhava, fazia um monte de rabiscos, ele olhava fazia um monte de rabiscos, para ele, ele estava copiando, estava lá, para ele tava certo aquilo, ele se recusava a fazer qualquer atividade diferente, ele não aceitava.</p>	<p>Uso das mesmas atividades da classe P2</p>
<p>26h11- P2- Ah, quando era recorte, trilha, desenho eu acho que ele entendia alguma coisa, mas agora, quando era para passar alguma coisa, para escrever mesmo, nada.</p>	<p>avaliação da aprendizagem</p>

	através de outras formas de expressão P2
<p>26h23 P2 – é. Hã, hã. Números, eu ...teve uma vez que eu achei muito legal, eu achava que ele não conhecia cores, tinha cores que ele conhecia, aí eu fala assim, “X”, pinta aqui de vermelho, ele pintava de qualquer cor, menos vermelho. O “X”, pinta aqui de verde, ele pintava de qualquer cor menos a que eu pedia, daí eu comecei trabalhar com o... eu sempre gostei de trabalhar com o material dourado, lá tem várias ... as letrinhas, tem bastante esse material na sala, né, e tinha uns bloquinhos com cores diferentes e eu falei para ele assim o...</p> <p>26h 58 P6 – blocos lógicos, sólidos geométricos...</p> <p>26h59 P2 – é... eu falei assim, eu, achava que ele não sabia cor por causa disso, eu mandava ele pintar de uma cor e ele pintava de outra, aí eu descobri que ele fazia de propósito isso comigo (risos),</p> <p>27h12 P6 – ele gostava de você, brincava com você, queria provas, se você não mandar fazer eu faço...(risos)</p> <p>27:14 – P2- risos, é! aí eu falei assim vou montar um quadro aqui para mostrar para a classe. Aí, eu despejei tudo na minha mesa assim, e como ele estava do lado da minha mesa, aí eu falei assim, “X”, pega para mim um bloco verde, mas ele não percebeu que eu estava avaliando ele, no caso, aí eu coloquei na cartolina assim, né, desenhada as figuras geométricas, né, o “X”, pega para mim um triângulo...ele não soube qual era o triângulo... aí eu falei assim, pega uma peça vermelha que caiba aqui dentro...ele pegou a peça vermelha que cabia dentro daquele desenho. Aí eu falei assim, agora dá para você pegar uma verde, fazendo o favor, aí ele veio com um bloquinho verde, aí eu falei assim, que moleque danado!! Ele conhece as cores! E ele não quis porque eu pedi para pintar daquela cor e não pintava! (Risos)</p>	<p>Utilização de materiais diversos P2 P6</p> <p>Avaliação através da atividade P2</p>
<p>28:43 P6 – aquilo eu acho que foi muito bom. O trabalho de grupos, sabia que tinha que terminar aqui e depois ir para cá ...a opção de escolher a atividade...</p> <p>28:51 – P2 –eu ainda brincava com a “Y”, eu falava assim, esse Freinet vai me matar “Y”!</p> <p>(Risos) mas eles adoravam...</p> <p>28:58 – P6 – aquilo eu acho que funcionava, através daquilo, daquele projeto, eu acho que funciona, foi muito bom...</p>	<p>Trabalho de grupos P2 P6</p>
<p>29:22 P6 - A opção de escolher e além de tudo era muito envolvente, muita coisa gostosa de fazer...</p> <p>29:27 - P2 – muito envolvente mesmo, muita coisa diferente, na minha sala também foi muito bom, deu muito certo...</p> <p>29:33- P6 – saia daquele negócio de lousa, de folha mimeografada, mesmo que saia diferente, porque a atividade tinha que ser diferente, ele podia avançar...</p> <p>29:44 P2 – ele fez o boneco dele com material reciclado, ele fez o boneco com pano, do jeito dele, mas ele fez.</p> <p>29:50 – P7 – ficava mais fácil para organizar a estória...</p>	<p>Atividades de interesse do aluno P2 P6 P7</p>
<p>30:21- P6 - eu acho que assim desse jeito, dá certo. Muito mais gostoso que o normal, trabalhar espalhado, eu dava as letrinhas para ele. Agora, no projeto eles tinham que representar usando matérias diferentes, massinha, guache, coisas diversas, ...</p> <p>31:01 P3 – Ao fazer algo diferente, a proposta e material são importantes. Um complementa o outro.</p> <p>31:09 P6 – também não adianta nada você ter uma proposta diferente e não ter material. Os materiais envolvem, né. Adorei trabalhar assim, com os cantos também foi legal.não é aquela coisa massante. Eu adorei. E ainda estou trabalhando assim. Eu não tenho alunos deficientes hoje, mas ainda assim sigo a proposta. É muito bacana, porque não me cansa. Antes eu ficava cansada pois eu fazia e não tinha retorno, e agora você vê que as crianças se envolvem...</p>	<p>Uso de projetos P3 P6</p>

GRUPO 3 – NOITE

Passagem	subtema
<p>2:02 P19 - Bom, eu, tive uma aluna, não só uma né, diagnosticada, de deficiência mental, mas uma já avaliada, //e esse ano um outro aluno, sem diagnostico. O que deixa a gente preocupada com a situação de sala é em o que fazer. Tenho alunos ali, que...não tem diagnosticado o que é, e eu tenho que preparar atividades, adaptadas para aquela criança, para aquela situação daquele momento, mas ela não deixa de participar das aulas normais com os outros alunos. Eu não sei se o termo, a palavra normal mas não sei se estou falando certo, não sei se eu tô usando a palavra certa, qualquer coisa vocês me ajudem aqui a lembrar, a usar outra palavra que... O que está dando certo, é o seguinte. A menina /// ela não chega perto de você para pedir para ir ao banheiro, aí eu consegui com que ela lesse, ela está lendo, agora ela está começando a aumentar o tom de voz, está começando a relacionar coisas, que antes ela tinha dificuldades e hoje mesmo na... eu faço um projeto de leitura, projeto, aula, né, pois a gente sempre reserva um tempinho para a leitura. Ponho um texto na lousa, outras vezes é diferente. Ou eu leio e comento, ou leio um pedaço, paro, e outro lê, ou então eu vou pedindo para que cada um leia uma parte do texto. Ela lia baixinho, ela começava e eu falava: tem que ser mais alto um pouquinho porque eu não estou ouvindo, // Ela leu, ela leu tudo comigo. Por que ela era uma pessoa, era difícil para mim..., era uma criança que não lia, eu vi todo o diagnóstico dela, tá, e ela então está lendo. E, para resolver atividades que você propõe, como completar letras, ou completar textos, pegar um texto, com gravuras, que ela gosta muito de gravuras, ela já está fazendo quase corretamente, // Na matemática, é mais difícil, mas ela sabe o quê, já sabe somar, subtrair, mas // aquele primeiro momento ela consegue, depois num segundo momento ela já não consegue. E é difícil para ela. Então, na matemática, ela não está...</p>	<p>Atividades individualizadas, adaptadas P19</p> <p>Intervenção direta ao aluno P19</p>
<p>5:52 P19 – tem dia que fica a estagiária na sala e aquele dia que ela fica fazendo a atividade... 06:04 P17 – mas eu acho duro assim a estagiária só para ela na sala... 06:06 P19 – Não! É a estagiária da unidade, que quando não tem atividade fica lá...(certo tumulto, todas falaram juntas) 06:13 P4- Eu já preferia que quando tem uma estagiária para me ajudar, eu preferia que ela ficasse com a sala para eu dar atenção a meu aluno... 6:13 P19- Não ... 6:13 P4 – Não assim ela ficar com o aluno. A gente conhece melhor a criança, sabe em que situação ele está... 6:13 P17 – você que conhece o aluno, o que sabe... 6:28 P17 – mas se for assim para ajudar a criança, você veja assim o caso da “X”. Eu já tive a “X” faz um tempo já, foi depois do “X”. A “X”a tinha paralisia cerebral [hemiplegia] do lado direito, eu, ela conseguiu aprender a escrever com a mão esquerda que ela não tinha domínio, eu agradeço muito a ajuda dessa estagiária do Cefam. Uma estagiária do Cefam. Ela sentava com ela, explicava, pois a “X” chorava que a mão doía, e ela tinha dificuldades de concentração também, ela queria escrever, e todo mundo falava: ela não vai fazer a letra cursiva, mas eu falava, vai, ela vai fazer! Mas ela chorava, as crianças falavam, prô, ela está chorando, e eu falava antes ela chorar hoje do que chorar mais tarde. Mas ela conseguiu. E eu agradeço muito a ajuda dessa estagiária...</p>	<p>Apoio direto ao aluno - Presença de auxiliar na sala de aula P4 P17 P19</p>
<p>7:39 P17 – Não, ela não trazia nenhuma atividade, as atividades eram as minhas atividades. e a “X” eu nunca dei atividades diferenciadas para ela, ela tinha capacidade de aprender, o problema maior da “X” era social, muita proteção e pouca concentração, mas as atividades eram normais. Todas as atividades que eu dava, eu nunca, eu nunca...assim, lá tem também o “X”. Eu dou assim algumas atividades diferenciadas para o “X”, mas todas as atividades que eu dou em sala de aula, no primeiro momento eu tinha 32 alunos eu xeroquei 32 atividades, aí sobrou uma, e eu falei: mas quem faltou? Aí as crianças assim: ninguém! Mas como sobrou uma se eu preparei 32? Se todo mundo ganhar uma, tem 32. e eu falei: ergue a mão quem ganhou. E ele não ergueu a mão. Aí eu falei por que você</p>	<p>Uso das mesmas atividades da classe P17</p>

<p>não ganhou? Porque não me deram. E porque vocês não deram [atividade] para o “X”? mas a gente não dá atividade para o “X” da classe! O “X” ganha atividade diferente. Aí eu falei não, ele vai fazer a mesma atividade que vocês, ele faz igual? Não, ele faz uma parte junto com as crianças e depois eu aproveito a mesma atividade e faço mais fácil para ele. Mas ele recebe. O que eu percebi que ele aprendeu melhor, ele não se sente discriminado...o ano anterior, o tempo inteiro que eu vi o outro caderno dele só tinha lá palavras para completar. Eu não gosto de dar nada para completar!!</p>	
<p>9:21 P19 – è, mas dependendo a gente pode dar uma atividade assim, dependendo da criança. 9:23 P17 - Ah não!eu não faço mesmo. 9:23 P19- Ah, mas ela tem que ouvir... eu também trabalho com jogos, jogos, é... 9:22 -P17- Assim, eu trabalho mais assim, eu dou cruzadinha, um lado eles completam e eles escrevem, eu mando eles escolherem três ou quatro figuras, e aí eles tem que saber, bom..., e fazer frases, eu gosto de dar frases. Agora ele já consegue. Ele tem bastante dificuldades de aprendizagem, ele está na 4ª série e agora que ele está silábico... ele está assim silábico- alfabético, tá quase assim, alfabetizado. Mas foram feitos muitos // para ele poder entender, é todo dia frase, eu dou figuras para ele escrever o que está acontecendo, mas eu não gosto sabe, daquelas atividades de completar palavras, eu não gosto. 10:33 P19- mas eu faço... (tumulto)</p>	<p>Uso de atividades individualizadas, adaptadas P17 P19</p>
<p>10:50 P4 – mas eu penso o seguinte, eu penso que é muito importante o motivo para que ele está fazendo aquela coisa, eu acho fundamental. Até o ano passado a minha aluna, eu falo para a “Y”, eu fiquei dois anos com ela e eu fiquei encantada, só que tem aquele problema. Eu não sei se a gente fica só preocupada em trabalhar ela para leitura e escrita e aí você percebe que a matemática parece que... Quando você pára para ver a matemática, na matemática não cresceu, mas cresceu na leitura e na escrita. Eu realizei o ano passado o projeto e o projeto contava com tiras e quadrinhos, e eu lembro o que ela fez, então cada um, primeiro foi trabalhado todas as características das estórias em quadrinhos, personagens, eu lia muito, muito, histórias em quadrinhos, muitas tirinhas né, e eles já sabendo que produto final seria montar um álbum com a tira de cada aluno. Aí chegou a hora de cada aluno montar sua tira, e é nessa hora que eu ouvia, “ai! Eu não sei”, eu não sei. Ah, eu falava sabe sim! Todo mundo sabe, vamos lá, e aí você parte primeiro pelo desenho, pois vão primeiro desenhar a história , então todo mundo fez, e olha que lá eu tinha cinco crianças, tinha um comprovado que era hiperativo, tinha ela que tinha déficit de atenção e atraso mental, dois a três anos, tinha um que estava em avaliação aqui no centrinho, tinha um repetente que perdeu todo o trabalho porque não frequentava, e não se tratava, e tinha aluno que tinha muita dificuldade ... Então eu tinha assim cinco crianças com problemas bem difíceis, né. 12:40 P17 – eu já tive oito, oito crianças com dificuldades, mais assim... 12:41 P4 - ...aí eu percebi assim que essas crianças quando eu falava assim vamos escrever, até eu terminar de falar, quando eu cheguei tinha criança que falava assim para o meu hiperativo, eu, ...aí quando eu falava para escrever, ele ia para o lado, aí eu fui lá e peguei uma gravura para ele escrever, e ele foi escrever sozinho. Eu lembro até hoje que era uma gravura do mar, como se fosse uma represa e que estava mergulhando, aí ele escreveu, todo do jeito dele realmente tinha assim bastante jota, bastante letra, bastante... aí eu falei assim: o que está escrito aqui? Ah, que o menino estava navegando e resolveu mergulhar, né? A é? Então vamos escrever isso. Aí sentou do lado e começou: “o”, aí foi: menino: me –ni –no, menino, me, a gente segurando, ele escreveu menino estava navegando e resolveu mergulhar. Certo, o único erro que ele fez, o u, no navegando, no ga ele usou o H, aquele problema do H, que eles usam como “aga”, mergulhava ele escreveu com n, mas eu não falei uma letra, então, quer dizer, ele não estava pré-silábico, ele já tinha.. já estava alfabético, ele não estava alfabetizado, mas já estava alfabetico, ele só não fazia, só queria completar o que estava fazendo, né. Aí todos eles fizeram o tal do quadrinho, assim...</p>	<p>Atividade de interesse do aluno P4 Uso de projetos P4 Intervenção direta da profª. P4</p>
<p>14:24 P4 -É engraçado aí que todos quiseram fazer e era a mesma atividade, só que eu achei interessante pois eu consegui, o que não é fácil, não é fácil, é uma,</p>	<p>Atividade desafiadora e motivadora para todos</p>

<p>outro mês outra, mas você tem que fazer uma coisa que todos possam fazer isso, que todos possam aparecer ali. Aí saiu a história em quadrinhos, e essa aula minha, ela fazia, e ela fez oito quadrinhos, colocou o desenho dos menininhos com risquinho e bolinha, sabe aqueles risquinhos, eu perguntava esses dois meninos sentados quem que é? O cebolinha e o cascão. O que estão fazendo? Estão brincando. E daí? Daí eles estão brincando, eles gostam de brincar. Mas então, e daí? Daí que eles estão brincando, eles gostam de brincar...eu fui puxando o que eles gostam de brincar, o que dá para brincar, e sei que eu fui puxando até que ficou: “oi eu gosto de brincar, eu vou brincar. Ah, eu também vou! Não ficou uma estória em quadrinhos “oh” que engraçada, nem, com lição que as vezes a história passa, se você for ver os quadrinhos, cada vez que ela folheava os livros: Ah! Olha a minha!! Ela tinha um orgulho daquela estória. E esse ano, eu comecei a trabalhar de novo, e ela já consegue fazer os quadrinhos, sem eu ter que ficar cutucando, tem três quadrinhos, corpo com cabeça, pernas, mesa, a escrita: “Magali vai comer pizza”! Não come de boca aberta! Ta bom, eu não vou comer.” Quer dizer, já teve uma lição na historinha, foi o que ela fez, e ela fez sozinha... né, escreveu, ela precisou de ajuda na escrita, né, ela tem uma dificuldade assim, de montar um texto, de montar o pensamento dela em forma de texto, né. Então ela vai escrever, ela começa escrever assim: “tudo é legal, porque foi bonito, o passeio, bonito, foi, aprendeu”, e fica assim. Eu que sei a estória, sei o assunto, eu percebo o que ela escreveu, e ela segue o tema, se por um tema, ela segue o tema, né, mas eu percebi que sempre tem que ter um motivo a mais, né. Aí, depois do curso do ano passado, com as técnicas freinet, que a gente fez, a gente fez o amigo imaginário, a historinha.</p>	<p>P4</p> <p>Uso da mesma atividade para todos</p> <p>INTERVENÇÃO da professora</p> <p>Avaliação da criança</p>
<p>16:42 P17 – é, O amigo imaginário...</p> <p>16: 43 P4- Como é incrível, eles escreviam bem, sobre o amigo imaginário. A carta também que nós enviamos, a gente escreveu a carta né, eu, as vezes eu pegava a ideia dela até tive que segurar para falar assim o que eles estavam fazendo, hoje em dia, o que acontece, eu não fiz porque eu pretendo fazer mais para o final do ano, mas 6ª feira era o dia que uma aluninha ia embora. Chegou toda com os olhinhos cheio d’água: “Prô eu embora”, Nossa, já, por que, e fui de lá, fui de cá, aquele olhinho, eu percebi o que ela estava sentindo, tadinha. Aí eu, teve um momento lá que eu pedi para ela dar uma saída, levar uma coisa para mim, e falei rapidão para a sala, pega uma folha de sulfite, joga, e vamos montar um cartão para ela levar embora de lembrança, e foi, e fomos fazendo, né. Aí eu percebi que ela estava escrevendo bastante, né, pensei, nossa coitada, vai estar tudo solto, a coitada da menina não vai entender. Mas tudo bem. Chegou no final da aula a gente entregou, aí ela não se contentou, começou a ler os cartões ali mesmo, embora estava na hora de embora mas ela queria ler o cartão, e eu vi que ela pegou esse da minha aluna, da “X”, e olhou, leu, não fez cara de dúvida ou feia. Ah, eu não aguentei. Risos.Eu falei: deixa eu olhar o cartão? Peguei o cartão tava lá: ““X”, você é muito legal, seja feliz, a professora gosta muito de você, nós gostamos de você a Beatriz, o Leandro, ...” e foi, colocou um monte de nomes, e é por isso que ficou grande, porque ela colocou o nome de todo mundo que ela se lembrou como escrevia na sala e foi colocando, achei engraçado que ela colocou “nós gostamos” , e o que eu pude perceber quando eu li eu ria sozinha, porque estava lá a frase estruturadinha, sem problema nenhum. Quer dizer, ela tinha um motivo para escrever. Primeiro o bilhete para sua colega que ia embora, outro era o amigo imaginário que cada um construiu o seu boneco e também tinha um motivo e a sala estava fazendo, o outro tinha a estória em quadrinhos para contar, então, dependendo do motivo você percebe que as crianças melhoram o texto, todas elas,melhoram o texto, se você falar assim “escreve uma frase sobre esse desenho aí” não sai tão bem feito quanto tem um motivo mais para ele, lógico, mais real, para eles mais real, mais interessante, eu acho que isso ajuda muito...</p>	<p>Atividade relacionada á necessidade prática/ interesse do aluno</p> <p>P4</p> <p>P17</p>
<p>20:37 P17 – tem que investir, tem que investir...</p> <p>20:39 P17 eu também estimulava a “X”, e eu acho que foi...foi legal, porque a “X” quando chegou ela não falava, eu fui trabalhando esta parte social com ela, ela hoje ela fala até pelos cotovelos, tem hora que precisa mandar calar a boca, a “X” tem dificuldade de aprender bastante, mas aí é muito importante porque ela conhece todas as letras do alfabeto que ela conhece, aí, todos os textos, aí hoje ela</p>	<p>Intervenção direta da profª.</p> <p>P17</p>

<p>ainda tem bastante dificuldade, mas eu percebo que não é trabalhado da mesma maneira como eu trabalhava, eu sentava com ela do lado, a gente fazia uma frase, ela ficava um tempão para ilustrar, é, porque eu acho assim, se eu deixo bastante tempo assim para escrever ela vai escrever “barata” “casa” “sofá”, então é mais fácil eu fazer, vamos fazer uma frase com a barata? “ a barata estava dentro do sofá”, ela usa as mesmas palavras, mas ajuda a criança a compreender, comigo ela sentava muito para fazer frases, hoje eu percebo que quase frases ela não faz, eu não achei legal tirar, eu não sei o que foi mas eu acho que no ano passado, eu fiquei com ela na 1ª, 2ª e na 3ª série, quer dizer então, eu conheço bem a “X”...</p>	
<p>22:15 P4 eu também vi que é durante o ano, durante dois anos que a gente aprende a conhecer. 22:19 P19 – é!é só durante o ano... 22:21 P4 - Porque você pega o aluno no começo do ano, você fica tentando conhecer, depois quando chega no final do ano, ta legalzinho, você sabe o que é que ouve, você sabe o que vai escolher, que cor, você entende o que está falando...</p>	<p>Manter a mesma profª. por mais de um ano</p> <p>P4 P19</p>
<p>22:37 P17- Eu vejo assim com a “X”, quando ela chegou na escola, ela praticamente não falava, ela tinha muita dificuldade para falar. E quando ela foi para a pré-escola com as outras crianças ela falou com dificuldade e eles caçoavam dela, ela se trancou. Aí, quando ela foi para a primeira série, eu...falei para ela olha, você não é burrinho de presépio, eu falei, se você não conversar comigo eu não vou conversar com você. Aí depois de uma semana, eu não perguntava nada para ela e ela não perguntava nada para mim, aí ela viu que ou ela falava ou a coisa ia ficar preta, aí por fim ela começou a conversar, hoje ela conversa com deus e todo mundo, né, tem que mandar calar a boca agora. Mas eu acho assim, que o que eu não concordo é eles irem passando, da primeira para a segunda, terceira, tudo bem, vai dizer, tem mais criança assim, ela mas eu acho assim essas crianças que tem mais dificuldades, elas, não ... 23:41 P19 – precisava ser retida, assim... não é assim só no sentido de reprova, reprova... 23:41 P17 - ...eu acho assim, se ela ficar mais na primeira série, eu penso assim, eu né, posso estar errada, mas eu acho assim, que se ela ficasse mais na primeira série, ela teria vamos supor, se ela tivesse quatro anos na 1ª serie, depois continuava com os outros, na quarta série...seria mais legal para eles, porque você trabalha mais a alfabetização com eles, porque não adianta eu querer ensinar éh...geometria, isso e aquilo, se eles não sabem nem ler nem escrever, coitados!! Então eu acho bem complicado, eu acho que ficando na primeira... 24:45E- O pressuposto que vocês estão colocando é o de que a idade mental é um atraso que vai ser superado, e nem sempre é assim. O que caracteriza a criança com deficiência mental vai chegar em um limite que é o limite da própria estrutura, principalmente quando você estava colocando a questão da área, perímetro, que ela conseguiu dar conta... 25:09 P4 – é isso é. 25:17 P19 – A área não, mas o perímetro ela entendeu, só o perímetro... 24:26 P4 eu conheci um caso: o caso era assim a idade mental era assim de 2 a 3 anos, então hoje ela tem a cabecinha de 2ª série, sabe aquela que está começando a estruturar um texto, você começa enxergar certinho a idade dela mental, claro que ela é uma criança de 6ª série, mas o aprendizado... 24:42 P19- é porque é grave, são casos graves... 25:29 P17 – Só o perímetro, né. Então é porque no caso dela o atraso dela não deve ser assim... 25:31 P19- Não, ela tem 10/ 11 anos, e o atraso dela, diagnosticado pelo médico, eu tenho toda a documentação, é que toda a idade mental é de 5 anos ... 26:13 P4 – Realmente, nesta atividade da história em quadrinhos por exemplo, se ela tivesse na 1ª série, ela não teria visto isso como um desafio, porque na 1ª serie, eu não daria uma historinha inteira assim para a criança fazer, o que eu ia fazer? dar historinha com o balão em branco para a criança criar, agora esse, tiveram que construir a estorinha toda, desde o desenho até os quadrinhos e a fala, então o desafio foi maior, lógico, a gente sabe que na 1ª serie o desafio é menor... 26:47 –P17 - É. É...</p>	<p>Retenção do aluno</p> <p>P4 P17 P19</p>

<p>26:47 – P19 – isso é.</p> <p>27:13 P17- Eu vejo, pensando no caso do “X”zinho agora né, este ano até a mãe falou que o “X”zinho aprendeu a escrever bastante, porque o “X”zinho ele não sabia escrever nem o nome dele, aí eles falavam que o “X” tinha que escrever o nome dele, todo dia manda o “X” escrever o nome, eu falava: todo dia?? Eu falava, hoje você vai escrever seu nome, vai escrever seu nome, aí é aquela coisa assim, né. Mas eu falei, assim não. Eu tenho que achar uma maneira para ele escrever o nome sem perceber...</p> <p>27:42 P4 – fazer ele escrever o nome, sem perceber que estava escrevendo o nome...</p> <p>27:42 P19 – é! É!</p> <p>27:43 P17 – é, eu pensava que ele tinha que escrever o nome dele sem ter que, “não, hoje você vai ter que escrever seu nome”, aí eu inventei o texto do meu dia a dia, o meu dia a dia. Então todas as crianças tinham que fazer um texto e tinham que colocar no caderno, sai texto de uma folha, sai texto de uma folha e meia, sai texto de meia folha, então tem uns textos muito bonitos. Agora o “X”zinho ele faz todo dia esse texto, só que as outras crianças não começam assim “eu “X” Pereira da Silva”, né... não começa. Agora o “X” ele começa “eu “X” Inácio...”, sabe, ele escreve o nome dele inteiro todos os dias. “Fiz as seguintes atividades hoje: fui na casa de alguns amigos jogar bola, soltei pipa, comi arroz com um bife”, então alguma coisa, tudo que ele fez durante o dia, ele faz este texto, assim, não são muitas linhas, são lá umas nove linhas que ele faz, mas todos os dias ele escreve o nome dele...</p> <p>28:55 P4 –neste caso, foi mais ou menos o que aconteceu na minha sala, por exemplo, a gente propõem assim, vamos fazer uma chamada diferente vamos fazer a lista de presenças na lousa. Cada um vai a lousa e escreve seu nome. Ele escreveu o nome todo dia, mas todo mundo está envolvido nisso, e tem que envolver os outros também, alguma coisa que eles achem interessante, uma coisa é fazer só para ele e outra para todos... porque eles querem isso...</p> <p>29:14 P17 – Mas o “X” faz a mesma coisa que os outros...</p>	<p>Uso de atividades com significado para o aluno P4 P17 P19</p>
<p>29:50 P17 – eu trabalhei dobraduras, aí eu chamei os grupos, teve um que fez borboletas no jardim, aí desenhavam o jardim, fizeram dobraduras do jardim, fizeram dobraduras da borboleta, aquele grupo, o outro grupo tem...o dele ali era dos sapos na lagoa, tinha que colocar os sapinhos na lagoa, aí eu fui ensinar a fazer a dobradura do sapinho. Aí eu ensinei e saí. Aí ele fez a dobradura do sapinho, o sapinho dele foi dentro da vitória- régia que eles desenharam. Nesta parte de desenhar, ele é muito bom, sabe ele desenha muito bem. Sabe, matemática, eu comecei a dar a adição, ele aprendeu. Aí eu comecei a dar subtração, ele aprendeu. Aí eu gosto de multiplicação, eu falo para eles assim, 2 vezes 2...</p> <p>30:52 P19- é o que a gente faz na quarta série...</p> <p>30: 53 P17 - ...peço para desenhar: dois quadradinhos com duas bolinhas dentro. Aí você conta dá quatro. Então aqui embaixo é quantos quadradinhos você tem que colocar, aqui em cima, a número de bolinhas... aí o dois estava muito pouco. Agora eu coloco 3 vezes 5, coloco 4vezes 4 né...</p>	<p>Uso de diferentes formas de expressão P17 P19</p>
<p>31:15 – P17 – ele faz, ele faz. Dessa forma ele consegue entender isso. Agora o que eu comecei a dar para ele, adição com sobe um, tudo sobe um... e eu tô percebendo que ele está aprendendo, sabe. O problema maior dele é na escrita mesmo. Agora quando eu faço assim, eu falo você vai parar para escrever, quando ele escreve depressa sem parar para pensar, sai muita coisa errada. Aí eu brigo com ele, como foi que eu ensinei para você? bate palmas. Por exemplo: o menino caiu do carro [batendo palmas a cada sílaba], que letra você tem que usar para a primeira palma: ô –ô... ele fala assim, o “ô”. Isso. Agora, menino, nós vamos escrever me –ni – no [bate 3 palmas] aí agora você escreve me, que letra você usou para falar o me? Ele fala o “eme” e o “e”. mas se ele escreve depressa, ele escreve o “eme” o “i” e o “o”.</p> <p>32:21 P4 – O “meno”. Já pensou menino já pensou que escreveu, já percebi que é isso. Muitas vezes eles escrevem m-n–o e já acham que escreveram. Eu percebi</p>	<p>Intervenção direta da prof^a. P4 P17</p>

<p>que para fazer as frases ele tinha essa dificuldade: O menino subiu na árvore. “O menino subiu” e já pensou na árvore e ele não viu o que ele escreveu. Pensou a frase todinha e vai pulando. Eu percebi isso até no cálculo matemático, eu passei umas continhas soltas para ver o que acontece, o que ele fazia errado, ela faz 4 risquinhos mais 5 risquinhos, ela faz, aí ela faz 1,2,3,4,5,6,7,8 [mostrando os dedos] e a mão vai atrasando, entendeu, eu falo calma, vamos mais devagar!, aí ela fala 1- 2- 3- 4 [mostrando os dedos], até o quatro ela conta certinho, se ela está sozinha, ela fez o cálculo certo a cabeça dela agiu certinho, ela colocou a quantidade certinho, só que na hora de contar ela conta mais rápido aqui do que aqui [mostrando a cabeça e as mãos] ou mais rápido aqui do que aqui [mostrando as mãos e a cabeça] não é nem que ela não consegue calcular, ela consegue, só que ela faz com pressa, e aí para ligar o pensamento com ... acompanhar o raciocínio... 33:42 P4- e tem dois pensamentos, a fala e... a...coordenação motora.</p>	
<p>33:51 P17 – que nem no caso, você consegue perceber a criança lá pelo meio do semestre, aí você começa a trabalhar melhor com a criança, aí já acaba o ano, e a criança já vai para outro professor que só vai começar a ter noção de onde ele está mesmo lá para julho, então eu acho assim, se ele pudesse, assim, não é só porque eu quero, mas eu acho que se a criança ficasse comigo ficaria mais fácil de ajudar porque você já sabe onde ele está...</p>	<p>Manter o mesmo prof^a. Por mais de um ano P17</p>
<p>35:38 P19 – o que eu planejo para a sala toda, mas naquele dia tem que sentar, naquele dia um pouco mais com ele...do tempo que ele está comigo, eu planejo para ele outros tipos de atividades...</p>	<p>Planejamento de atividades específicas P19</p>
<p>42:36 P17 – o que eu consigo, por exemplo, se for dar prova, eu dou a prova com quatro alternativas para fazer x, ele responde quase tudo certo, mas tem que falar para ele, ele sabe a historia, sabe fazer, mas não quer escrever, língua portuguesa, interpretação de textos, eu dou um texto já pronto, aí copio uma pergunta para ele, ele responde, vamos supor se tem 10 perguntas, cinco ele responde. A sexta ele não responde mais.</p> <p>43:29 P17 – é, então, é desse jeito. Ele faz o texto, ele faz um texto comprido? Não. O texto dele é curto mas é um texto que tem começo, meio e fim, ele não fica repetindo as palavras, ainda hoje eu fui corrigir um texto e falei para a classe: gente, o texto de vocês só tem depois, e depois, e depois... ele falou assim para mim: “ah professora, o meu texto não tem, né? eu não fico repetindo as palavras, né? então ele sabe, mas aí o problema dele é que ele..., é que você tem que praticamente fazer “chá” para ele responder. Agora matemática...</p> <p>44:12 P4- Eu penso assim: a criança quando tem dificuldades, na produção de texto, na interpretação que é lento e na matemática no calculo, né, então, se você vai dar Língua Portuguesa, você vai fazer com que a criança escreva, consiga passar para o papel o que ela quer, você vai incentivar para ela interpretar o que ela leu, isso você tem que fazer no geral, serve para um jeito ou de outro, não problema, né, eu faço bastante assim, por exemplo, correção de texto eu só dou visto. Pego uma e escrevo na lousa do jeitinho que a criança escreveu, e vamos corrigir juntos. Essa correção coletiva faz com que todos, serve para todos, a criança cresceu muito. Eu pego sempre um que escreve melhor no caso, eu pego um que dá para por na lousa com sentido. Porque as vezes tem época, que dependendo do motivo para o qual eles estiverem escrevendo, eles escrevem de um jeito que se por na lousa fica complicado também de corrigir, então eu tento agradar todos, coloco o nomezinho do autor embaixo, pois se eu não falar eu sei que vão conversar, e antes de acabar o texto eles já sabem de quem é que é, então eu coloco o nome do autor, faço questão de pegar de todos, até que eles possam compreender um pouco melhor mas que tenha bastante correçãozinha, fácil de corrigir para eles, sabe. Eu ponho na lousa. Então eu estou trabalhando português. Gramática eu acho que assim é o essencial, eu acho que não é hora de ficar falando de gramática, com nome de coisas, isso é minha visão, nome de coisas que eles não vão gostar. Eu acho que tem que trabalhar concordância, mas em termos de construir textos, histórias, então é o quê, escrever, entender o que está falando e</p>	<p>Organização de atividades de acordo com a diferença das crianças P4 P17</p>

<p>tudo mais. Então isso é o que acontece. Aí chega na matemática, aí que está, porque uns conseguem mais, uns conseguem menos. Como eu faço com esse problema: no meio dos problemas que são mais difíceis, eu jogo uns mais fáceis, entendeu? O outro nem percebeu que fez uma facinha enquanto o outro conseguiu fazer aquela que estava fácil. E por aí vai. Eu pego uma pergunta que eu sei que a classe vai embora, na frente daquele conteúdo eu vou alternado, um mais complicado com um mais facinho. Aquele que tem dificuldades pelo menos o facinho ele fez, ele nem percebe. Porque se for muito fácil, fica desmotivante para os que sabem, se der mais difícil fica complicado para quem tem dificuldade. Então a gente vai fazendo isso, dá um complicado e um mais simples. O outro não percebeu e foi embora...</p>	
<p>47:07 P4 – mas aí não tem problema! Em historia, geografia, ciências, se ajudar a interpretar, eles sabem, eles falam oralmente isso!! 47:10 P17 – se eu dou uma prova, eu faço as perguntas oral para ele, e ele responde. Já quando é de alternativas, eu falo as alternativas que tem e muitas vezes ele, não é que ele joga no bicho, muitas vezes ele responde as perguntas dadas ...</p>	<p>Participação oral P4 P17</p>
<p>47:35 P4 - ...mas a minha avaliação eu faço questão de chamar de avaliação até para eles, não pode falar prova, mas eu falo avaliação. Eu faço assim, igual a de vestibular, porque tem que preparar bastante porque a vida é assim, eu pego a matéria do semestre, no final de cada coloco num papelzinho tudo que eu, perguntinhas, né? Perguntinhas onde eu envolvo tudo, tudo. Perguntinhas que a resposta ficam assim, aí faço a correção para ver o que eles aprenderam, faço a revisão, eles fazem em casa, não fazem? A correção eu coloco na lousa. Vamos corrigir. Desta vez para poder para adiantar mais eu digitei as respostas, corriji, corriji, corriji, deixei eles falarem bastante, “professora! Deixa eu corrigir! Deixa eu corrigir!”, “depois corrige, depois corrige”, quando acabou, eu entreguei pronta, então, eu passei a revisão, deixei eles estudando no final de semana, aí tem a correção, tudo de novo, aí eu peço uma interpretação de texto, jogo uma gramática ali no meio, aí eu faço questões de ciências que eu acho que é mais importante eles ficarem sabendo, história, engloba tudo, com questões, com gabarito e tudo o mais né, o que eu fiz, a questão do primeiro semestre, a questão do primeiro momento, nesta época eu dancei, a única que eu conhecia na sala era a “X”, a única criança que já tinha feito avaliação na sala era a “X”, né, então, e ela quis, ela quis fazer, só fez bolinha, mas “eu quero fazer”, quando eu vi os outros alunos, porque eu acho que contribuem falando, muitas vezes chega um e fala que foi mal, aí eu falo, deixa eu ver então, eu vi, e falei, vamos fazer o seguinte: eu vou lendo e vocês vão fazendo. Peguei questão por questão, li o texto, li a questão e agora, o que vocês acham? Mas e daí? Pronto? e vai fazendo as perguntinhas, aí que vão fazendo. Ou seja, a dificuldade ali era de ler e interpretar, né? Então eu percebi isso aí: história e geografia, não é o problema, o problema tem na sala é a leitura, a escrita e o cálculo.</p> <p>50:29 P19 – essa questão que ela falou de colocar um exercício um mais fácil, outro mais difícil, é que eu fiz isso. Sabe qual foi a fala de vários aluninhos? Puxa prô, essa prova aqui é muito “mãe”, é, é, muito fácil, quem não sabe fazer essa! É mamata!</p> <p>50:48 P4 – quando eles falam isso eu falo que é presente. Essa é presente...</p> <p>50:50 P19 – porque, porque a gente sabe que é assim, um difícil e um fácil, um difícil e um fácil...é alegria deles...</p> <p>51:00 P4 – e outra coisa, na avaliação da “X”, eu busco o quê na matemática, ela faz igual, chegou na matemática que eu preciso ajudar ela... nesta avaliação, ela acertou 17 questões, então, porque ela acertou 17? Era para acertar 9, 10, e eu fiz, discretamente, fiquei ali ensinando ao invés de avaliar por si só, né? “Tem certeza? Vamos pensar?” o que eu fiz, eu sentei com ela, ela nem percebeu que eu estava fazendo isso, mas eu ajudei ela a terminar a prova. Mas eu não vou avaliar ela por quê? Ela tem um monte que acertou! A classe fala: ui! A “X” acertou mais que fulano! Ah, aquilo para ela é uma festa!</p> <p>51:58 P4 – mas é isso que estou falando!! De 17 questões, eu ajudei o quê, matemática, não adianta eu querer que ela consiga sozinha em matemática. Mas e as outras? Foi só ela. Matemática, foi só eu e ela...</p>	<p>Correção coletiva P4 P19</p>

b) Interpretação formulada – QUESTÕES ABERTAS DO QUESTIONÁRIO

QUESTÃO 1 - Descreva uma **experiência positiva**, uma situação de aprendizagem em que você percebeu que conseguiu atender a diferença de seus alunos, e, entre eles, ao aluno com Deficiência Mental:

PASSAGEM	SUBTEMA
<p>Procuro sempre ao preparar minhas aulas diárias, realizar atividades que atendam a diversidade dos alunos, bem como respeitar sua individualidade. No início do ano, os alunos da sala e a aluna DM, não possuíam muita noção de espaço e tempo, questionavam a todo momento qual o dia da educação Física, qual o dia da visita a biblioteca, foi preciso então elaborar um cartaz com os dias da semana, onde eles trocavam as figuras de acordo com a atividade a ser realizada no dia. Outras experiências foram os agrupamentos produtivos, quando fazíamos listagens ou escrita de algumas palavras, esse trabalho foi bastante proveitoso, pois eles se ajudavam e levantavam questionamentos até chegarem a um consenso. E a atividade de reescrita de histórias, a princípio solicitei que eles fizessem a atividade oralmente, eu contava, lia a história e eles contavam o que entenderam, fizeram isso também com jogos onde montavam a sequência e contavam para a sala. Posteriormente fizemos a reescrita coletiva, onde todos participavam e davam suas sugestões. (P1)</p> <p>Numa escola estadual tive na sala de aula uma aluna com deficiência visual e física e outra com deficiência auditiva – o aprendizado acontecia de forma cooperativa – as instruções eram baseadas em projeto/atividade – sendo as aulas mais experiências, menos dependente de livros – muita oralidade, mais cooperativas, os alunos desenvolveram um espírito de solidariedade muito grande. Trabalhei muito com recursos visuais. Figuras- frases- poesias - pequenos textos ampliados ao máximo possível – montagem e desmontagem de textos e frases - letras móveis. Trouxe para sala o código de surdos mudos, um aluno com maior habilidade aprendeu facilmente e se comunicava com a aluna deficiente e ensinava os outros que passaram a se comunicar também com a referida aluna e isso foi ótimo pois a aluna com deficiência quando não se fazia entender ficava irritada. Quanto aos recursos visuais expostos na sala e a leitura diária com clareza – num tom alto ajudou também aos outros alunos a dominarem melhor a leitura e produzir com mais coerência os textos. (P3)</p>	<p>Utilização de recursos audiovisuais P1, P3 Trabalho em grupos P1, P3</p>
<p>Durante o desenvolvimento do projeto Plantas, realizado esse ano, utilizando métodos de aula com base na teoria Freinet, foi possível perceber o entusiasmo dos alunos, a participação e a colaboração que existia entre eles. Foram desenvolvidas varias atividades sobre plantas, com técnicas diferentes. Todos os alunos realizaram as atividades, houve uma troca de experiências muito boa. (P2)</p> <p>O projeto de “jogos e brincadeiras” onde os alunos se interessaram bastante no decorrer do projeto, pois tratava-se de coisas que eles gostam de fazer que é jogar e brincar. Houve grande interação entre todos os alunos. (P5)</p> <p>Quando trabalhamos o projeto poesias desenvolvemos várias atividades com as musicas de Vinicius de Moraes. Ao trabalhar a poesia “A foca” explorei de diversas maneiras o texto poético e falando sobre uma aluna DM, observei que no decorrer do projeto ela conseguiu: cantar sozinha a musica; reconhecer e escrever a palavra Foca no texto; montar o quebra cabeça a foca; reconhecer outras palavras iniciadas com a letra F; recitar as estrofes da poesia. (P9)</p>	<p>Uso da metodologia de projetos P2, P5, P9</p>
<p>Trabalhando com histórias em quadrinhos. Trabalhando com participação oral do assunto inserido, de experiências vivenciadas. Atividades de recreação de Educação Física ou de atividades com movimentos do corpo. (P4)</p>	<p>Participação oral - P4</p>
<p>Durante o desenvolvimento de cartazes do Combate a Dengue, o aluno se envolveu com atividades artísticas relacionadas ao tema (colagem, desenhos), compreendeu a importância da atividade proposta, solicitou ajuda dos outros alunos e foi atendido. (P6)</p> <p>Encenamos uma peça teatral onde todos os alunos participaram, “a ilha dos</p>	<p>Uso de formas diferentes de expressão. P6, P7, P10, P11</p>

<p>sentimentos”. Cada aluno representou um sentimento como, por exemplo: amor, alegria, estresse, etc. foi um bom momento para a classe como um todo, pois tínhamos passado por um conflito com 2 famílias (os filhos haviam brigado) e através do teatro, tudo mudou, não houve mais problemas. O aluno com DM também participou da encenação e do canto final, foi muito aplaudido e recebeu o carinho e o cumprimento de todos. (P7)</p> <p>Este ano fizemos na escola uma feira de Ciências onde apresentei com minha sala uma maquete mostrando um ambiente natural modificado e um não modificado pelo homem. A construção dessas maquetes foi um trabalho muito prazeroso para todos os alunos, pois envolveu a ajuda de todos, inclusive da nossa aluna DM. Usamos papel reciclado, tinta, cola, palitos para confecção de árvores, isopor, dobradura, carrinhos, confecção de casinhas, etc. ao final desse trabalho, os alunos conseguiram fixar tudo sobre o assunto. O que não tinha acontecido anteriormente quando trabalhamos lousa e giz. A aluna DM também deu muito retorno de que aprendeu sobre o assunto, apesar de não conseguir escrever.(P10)</p> <p>Experiência positiva foi a feira de Ciências realizada em novembro de 2006. foram feitas as experiências em sala de aula com os alunos. O “X” mostrou muito interesse no assunto.(P11)</p>	
<p>Foi feito um trabalho de conscientização e aceitação em relação a aluna, seu comportamento e sua diferente forma de aprender. Interpretação e participação oral nas atividades de classe (as crianças não faziam registros escritos). Trabalho em dupla e em grupo. Atividades com jogos pedagógicos. Valorização dos trabalhos feitos pela aluna. (P8)</p>	<p>Atitude de acolhimento P8 Participação oral P8 Trabalho em dupla ou em grupo P8</p>
<p>“ A hora do conto – os alunos pegam o livro de literatura escolhidos por eles durante nosso horário de visita a biblioteca semanalmente. É feita uma nova escolha em sala de aula entre os alunos para decidir qual será a história do dia a ser lida. As vezes a professora faz a leitura mas a maior parte das vezes os alunos se oferecem para ler, em grupos de 3, 2, 1. após a leitura é levantado várias questões oralmente, até a compreensão da escrita de um texto novo, com nomes e autores diferentes.”(P12)</p>	<p>Participação oral P12 Atividade de interesse dos alunos. P12</p>
<p>Apesar de apresentar grande dificuldade de aprendizagem e em assimilar conteúdos, o aluno obteve um bom desenvolvimento nas aulas de Educação Física, participando e realizando todas as atividades desenvolvidas nessa disciplina e interagindo com os colegas. (P13)</p>	<p>Interação com os colegas P13</p>
<p>Atividades com jogos de alfabetização, em que as crianças são colocadas em grupos e o professor estará acompanhando cada grupo, fazendo as intervenções a todo momento, percebendo a dificuldade de cada um, podendo auxiliá-lo melhor. (P14)</p>	<p>Trabalho em grupos P14, P15 Intervenção direta da profª. P14, P15</p>
<p>Ao saber da deficiência do meu aluno, fiquei um pouco assustada, mas depois percebi que daria sim para trabalhar com ele. Uma experiência que para mim foi positiva, foi o trabalho com animais, onde o aluno DM participava com entusiasmo das discussões e na escrita de nomes este fazia com alfabeto móvel e auxílio de colegas e professora. (P15)</p>	<p>Ajuda dos colegas P14, P15 Participação oral P14, P15</p>
<p>No começo do ano fiquei muito preocupada ao receber um aluno portador de deficiência por não estar preparada para enfrentar as dificuldades e as limitações deste meu aluno. Imediatamente fiz um caderno separado para ele com atividades diferenciadas. O meu inconsciente dizia que eu estava fazendo a coisa certa. Mas ao longo de alguns meses percebi que ele se negava a fazer tais atividades. Foi quando a professora itinerante veio conversar comigo e eu a coloquei a par da situação. Então veio a minha grande decepção, eu estava inconscientemente fazendo meu aluno se sentir diferente. A partir daí abandonei as atividades que eram feitas apenas para ele e o incluí nas mesmas atividades que os outros faziam. O resultado foi fantástico, mesmo apenas</p>	<p>Participar das mesmas atividades da classe. P16</p>

copiando da lousa e muitas vezes não sabendo resolver, ele progrediu. E eu aprendi a respeitar o meu aluno nas suas diferenças.(P16)	
A “X” participa de todas as atividades propostas para a sala de aula, embora de forma diferenciada sempre com a ajuda de alguém. Geralmente quando dou uma atividade que não vai ajudá-la em nada, trabalho a atividade de outra maneira, numa forma mais simples dentro da sua capacidade de aprendizagem. Percebo que quando dou um conteúdo e para finalizar dou varias atividades que ela consegue fazer sozinha e com sucesso são os caça - palavras. Agora a atividade que demonstrou o interesse de todos foi a do amigo imaginário, onde houve interesse e participação intensiva de todos para responder o questionário, desenhar, recortar, montar o texto, pintar, e, na hora da confecção dos bonecos até a “X” cortou a camiseta sozinha, amarrou o boneco com ajuda do professor e fez a roupa com a ajuda dos colegas.(P17)	Ajuda dos colegas. P17 Uso de diferentes formas de expressão. P17
Durante o ano letivo a aluna teve participação em todas as atividades realizadas em sala, educação física e passeios extra-classe e o trabalho coletivo em sala. (P18)	Participar de todas as atividades propostas para a classe. P18

QUESTÃO 2 -Por que você acha que essa atividade deu certo?

Passagem	subtema
<p>Acredito que essas atividades deram certo, assim como outras realizadas em sala, pois atenderam a diversidade, os alunos participaram da aula com sugestões, com hipóteses, interagiram, se respeitaram. (P1)</p> <p>Porque houve interesse dos alunos e porque eles se ajudaram nas atividades. (P2)</p> <p>Porque todos os alunos se interessaram e puderam se ajudar nas atividades.(P6)</p> <p>Mostrou interesse na sua participação com os demais alunos. (P11)</p> <p>Porque houve interesse de todos dentro da diversidade de cada um. (P17)</p> <p>A aluna esteve sempre presente com o grupo, havendo uma interação entre ambos. (P18)</p>	Participação e interação dos alunos P1, P2, P6, P11, P17, P18
<p>Procurando novas metodologias para atender a diversidade, as aulas sendo menos dependentes do livro favoreceu maior interesse e participação e envolvimento de todos e conseqüentemente situação de aprendizagem satisfatório.(P3)</p> <p>Porque as crianças demonstravam gosto pela atividade e também porque elas executaram -as com bastante interesse e participação. (P4)</p> <p>Por tratar-se de algo que eles gostam de fazer. (P5)</p> <p>Porque todos puderam se expressar, dar opinião, escolher a personagem que iria apresentar, confeccionar sua fantasia, etc.(P7).</p> <p>Por ter oferecido a oportunidade de participar dentro das possibilidades da criança. (P8)</p> <p>Porque a minha aluna interagiu com a classe e motivou-se com as atividades propostas. (P9)</p> <p>Porque foi uma atividade que fugiu das aulas repetitivas de todos os dias. Foi algo novo, diferente para eles. (P10)</p> <p>“É prazeroso, faz com que todos fiquem atentos e participativos desde a escolha do livro até a construção da nova história.”(P12)</p> <p>Porque é uma atividade prazerosa, as crianças gostam de brincar e assim aprendem melhor.(P14)</p>	Metodologia que favoreceu o interesse e a participação. P3, P4, P5, P7, P8, P9, P10, P12, P14
<p>Porque durante o desenvolvimento da aula, o aluno realizava as atividades propostas de igual para igual e, com relação aos demais alunos, sempre valorizando o potencial de cada um. P13</p> <p>Porque ele se interessou e tinha um “conhecimento” sobre o assunto. (P15)</p> <p>Não respondeu. (P16)</p>	O aluno sente que é capaz de realizar a atividade. P13, P15

APÊNDICE E

Tabelas 15, 18, 19, 20, 21.

Tabela 15:

Atributos citados pelas professoras considerados como favoráveis ao atendimento á diferença - atitudes positivas.

Tabela 18:

Atributos citados pelas professoras considerados como favoráveis à valorização da diferença – Planejamento do Ensino.

Tabela 19:

Atributos citados pelas professoras considerados como favoráveis ao atendimento á diferença –Metodologia de ensino.

Tabela 20:

Atributos citados pelas professoras considerados como favoráveis ao atendimento á diferença – Avaliação da Aprendizagem.

Tabela 21:

Atributos citados pelas professoras considerados como favoráveis ao atendimento á diferença – Estrutura organizacional.

Tabela 15: Atributos citados pelas professoras considerados como favoráveis ao atendimento à diferença - atitudes positivas

ATITUDES POSITIVAS				
Subtema	Grupo de discussão (GD)	Questão (Q)	FREQ	Exemplo de relato:
Intervenção direta da profª.	P1, P4, P6, P11, P17, P19	P14, P15	08	<p>“Por exemplo se é alguma atividade assim que ela tem que colocar o nome de uma figura, ela tenta, coloca letras aleatórias, mas ela tenta. Tem noção da atividade. Já quando ela está comigo, eu vou falando, “olhava “X”, aqui nós vamos escrever, vamos colocar o nome da figura”. Só que eu trabalho com muito material assim, eu uso as letras móveis, é o que você consegue tirar alguma coisinha dela”.(GD-P1)</p> <p>“aí quando eu falava para escrever, ele ia para o lado, aí eu fui lá e peguei uma gravura para ele escrever, e ele foi escrever sozinho. Eu lembro até hoje que era uma gravura do mar, como se fosse uma represa e que estava mergulhando, aí ele escreveu, todo do jeito dele realmente tinha assim bastante jota, bastante letra, bastante... aí eu falei assim: o que está escrito aqui? Ah, que o menino estava navegando e resolveu mergulhar, né? A é? Então vamos escrever isso. Aí sentou do lado e começou: “o”, aí foi: menino: me –ni –no, menino, me, a gente segurando, ele escreveu menino estava navegando e resolveu mergulhar. Certo, o único erro que ele fez, o u, no navegando, no ga ele usou o H, aquele problema do H, que eles usam como “aga”, mergulhava ele escreveu com n, mas eu não falei uma letra, então, quer dizer, ele não estava pré-silábico, ele já tinha.. já estava alfabético, ele não estava alfabetizado, mas já estava alfabético, ele só não fazia, só queria completar o que estava fazendo, né. Aí todos eles fizeram o tal do quadrinho, assim...” (GD-P4)</p> <p>Uma experiência que para mim foi positiva, foi o trabalho com animais, onde o aluno DM participava com entusiasmo das discussões e na escrita de nomes este fazia com alfabeto móvel e auxílio de colegas e professora. (Q -P15)</p> <p>Atividades com jogos de alfabetização, em que as crianças são colocadas em grupos e o professor estará acompanhando cada grupo, fazendo as intervenções a todo momento, percebendo a dificuldade de cada um, podendo auxiliá-lo melhor. (Q - P14)</p> <p>“eu sentava com ela do lado, a gente fazia uma frase, ela ficava um tempão para ilustrar, é, porque eu acho assim, se eu deixo bastante tempo assim para escrever ela vai escrever “barata” “casa” “sofá”, então é mais fácil eu fazer, vamos fazer uma frase com a barata? “ a barata estava dentro do sofá”, ela usa as mesmas palavras, mas ajuda a criança a compreender, comigo ela sentava muito para fazer frases”. (GD- P17)</p>
Apoio direto ao aluno - Presença de auxiliar na sala de aula	P4, P17, P19	-	03	<p>“tem dia que fica a estagiária na sala e aquele dia que ela fica fazendo a atividade...” (GD-P19)</p> <p>“mas eu acho duro assim a estagiária só para ela na sala.” (GD-P17)</p> <p>“Eu já preferia que quando tem uma estagiária para me ajudar, eu preferia que ela ficasse com a sala para eu dar atenção a meu aluno...” (GD- P4)</p>
Atitudes de acolhimento	P11, P2, P3	P8	04	<p>“Eu meu também, eu com esse meu aluno, ele participava de todas as atividades, (...) Aí assim, no começo, eu até conversei com a professora que acompanhava ele na escola, eu fiquei com medo, dizia que parecia um bicho, eu fiquei assim super assustada, (...) mas assim foi muito interessante porque eu passei a perceber assim, todo o problema dele eu trabalhei com a classe também, para que eles também aceitassem o jeito dele e que ajudasse ele a estar trabalhando e todas as atividades que tinha, de diferente, de teatro de música, em todas, ele participou. (GD-P2)</p> <p>Aí, eu comecei a trabalhar assim com ele, assim a conversar muito com ele, eu falava para ele que ele era o melhor aluno que eu tinha, aí eu adoro você, falava para ele ‘olha você é o melhor aluno meu’ e ele ficava todo- todo...(GD-P11)</p> <p>(...) quando você fala agora nós vamos fazer assim, ele era o primeiro a fazer sabe, e os outros estavam lá ainda, e eu percebia assim a questão da socialização, as crianças não tinham problema em ele estar junto, não há discriminação...(GD-P3)</p> <p>Foi feito um trabalho de conscientização e aceitação em relação a aluna, seu comportamento e sua diferente forma de aprender. (Q -</p>

				P8)
Cobrança das Regras de convivência	P11, P2, P6	-	03	e ele lá na alimentação, lá a gente tem um projeto alimentação, eles que se servem, eles comem, no começo ele pegava a comida com a mão e jogava debaixo da mesa ou pegava com a mão e jogava no prato do colega, ai eu comecei a ser firme com ele, falei, escuta, se você fizer isso, você vai ficar sem almoço e vai almoçar sozinho depois, quer comer sozinho? Quer vir comer sozinho? Ele falava não, então, faz o favor, se comporta que nem gente na mesa para comer direito, fui firme com ele, pegando no pé, nossa, melhorou assim muito mesmo, ele aprendeu que o que não queria devia ficar no cantinho do prato, que não podia jogar no chão nem no prato do outro, eu acho que ele evoluiu muito, muito, consideravelmente, não na aprendizagem da escrita mas no comportamento... (GD-P2)
Uso de reforço positivo	P11	-	01	ele falava assim para mim; você não vai no mercado? Eu vou... você não compra doce para mim? Ah, então tá bom. Então eu falei assim, então nós vamos fazer assim, todo o final de semana eu vou trazer doce para você se você trabalhar comigo, tá bom? Tá. Todo final de semana eu levava doce, levava mesmo, aí, menina, e quando ele não queria trabalhar naquela semana eu falava: não vou levar, não trago doce essa semana... Ele falava: ah, mas nenhum bombom? Nenhum bombom. Aí menina ele foi assim, foi se ajeitando, foi ficando calmo, sabe, e quando eu faltava, ele não entrava na sala, ele ficava sentado no corredor, olha ele dava um trabalho para entrar...(GD-P11)

Tabela 18: Atributos citados pelas professoras considerados como favoráveis à valorização da diferença – Planejamento do Ensino

PLANEJAMENTO DO ENSINO				
Subtema	Grupo de discussão (GD)	Questio nário (Q)	FREQ	Exemplo de relato:
Planeja- mento para valorizar a diferença	P1, P2, P4, P11, P17, P19	P16, P18	08	<p>Eu acho que [deveria ter um planejamento] a parte. Eu acho que ia ajudar bastante.(GD-P11)</p> <p>Não, eu acho, eu acho assim, eu planejo aquele assunto para a sala e dentro assunto, penso em algumas atividades para trabalhar com o nível dela, é isso que você perguntou? (GD-P1)</p> <p>“ que eu planejo para a sala toda, mas naquele dia tem que sentar, naquele dia um pouco mais com ele...do tempo que ele está comigo, eu planejo para ele outros tipos de atividades... (GD-P19)</p> <p>Eu penso assim: a criança quando tem dificuldades, na produção de texto, na interpretação que é lento e na matemática no calculo, né, então, se você vai dar Língua Portuguesa, você vai fazer com que a criança escreva, consiga passar para o papel o que ela quer, você vai incentivar para ela interpretar o que ela leu, isso você tem que fazer no geral, serve para um jeito ou de outro, não tem problema, né, eu faço bastante assim (...) Aí chega na matemática, aí que está, porque uns conseguem mais, uns conseguem menos. Como eu faço com esse problema: no meio dos problemas que são mais difíceis, eu jogo uns mais fáceis, entendeu? O outro nem percebeu que fez uma facinha enquanto o outro conseguiu fazer aquela que estava fácil. E por aí vai.(...) (GD-P4)</p> <p>o que eu consigo, por exemplo, se for dar prova, eu dou a prova com quatro alternativas para fazer x, ele responde quase tudo certo, mas tem que falar para ele, ele sabe a história, sabe fazer, mas não quer escrever, língua portuguesa, interpretação de textos, eu dou um texto já pronto, ai copio uma pergunta para ele, ele responde, vamos supor se tem 10 perguntas, cinco ele responde. A sexta ele não responde mais.(GD-P17)</p> <p>“todas as atividades que eu dou em sala de aula, no primeiro momento eu tinha 32 alunos eu xeroquei 32 atividades, aí sobrou uma, e eu falei: mas quem faltou? Aí as crianças assim: ninguém! Mas como sobrou uma se eu preparei 32? Se todo mundo ganhar uma, tem 32. e eu falei: ergue a mão quem ganhou. E ele não ergueu a mão. Aí eu falei por que você não ganhou? Porque não me deram. E porque vocês não deram [atividade] para o “X”? mas a gente não dá atividade para o “X” da classe! O “X” ganha atividade diferente. Aí eu falei não, ele vai fazer a mesma atividade que vocês, ele faz igual? Não, ele faz uma parte junto com as crianças e depois eu aproveito a mesma atividade e faço mais fácil para ele. Mas ele recebe. O que eu percebi que ele aprendeu melhor, ele não se sente discriminado...o ano anterior, o tempo inteiro que eu vi o outro caderno dele só tinha lá palavras para completar. Eu não gosto de dar nada para completar!! (GD- P17)</p> <p>Durante o ano letivo a aluna teve participação em todas as atividades realizadas em sala, educação física e passeios extra-classe e o trabalho coletivo em sala. (Q-P18)</p> <p>No começo do ano fiquei muito preocupada ao receber um aluno portador de deficiência por não estar preparada para enfrentar as dificuldades e as limitações deste meu aluno. Imediatamente fiz um caderno separado para ele com atividades diferenciadas. O meu inconsciente dizia que eu estava fazendo a coisa certa. Mas ao longo de alguns meses percebi que ele se negava a fazer tais atividades. Foi quando a professora itinerante veio conversar comigo e eu a coloquei a par da situação. Então veio a minha grande decepção, eu estava inconscientemente fazendo meu aluno se sentir diferente. A partir daí abandonei as atividades que eram feitas apenas para ele e o incluí nas mesmas atividades que os outros faziam. O resultado foi fantástico, mesmo apenas copiando da lousa e muitas vezes não sabendo resolver, ele progrediu. E eu aprendi a respeitar o meu aluno nas suas diferenças.(Q-P16)</p>

Atividade significativa	P1, P2, P4, P6, P7, P11, P17, P19	<u>P4</u> , P8, P12, P14, P15,	13	<p>A opção de escolher e além de tudo era muito envolvente, muita coisa gostosa de fazer...”(GD-P6)</p> <p>P2- muito envolvente mesmo, muita coisa diferente, na minha sala também foi muito bom, deu muito certo...</p> <p>P6 – saia daquele negócio de lousa, de folha mimeografada, mesmo que saia diferente, porque a atividade tinha que ser diferente, ele podia avançar...</p> <p>P2 – ele fez o boneco dele com material reciclado, ele fez o boneco com pano, do jeito dele, mas ele fez.</p> <p>P7 – ficava mais fácil para organizar a estória...” (GD- P2, P6, P7)</p> <p>“E teve um dia que ela, quando a gente foi trabalhar o projetos Brinquedos ela vai, ela gosta, sistema solar, plantas, animais ela gosta, então quando o assunto parece chamar a atenção dela, parece que ela aprende, dá para trabalhar bem melhor, agora parece que ela não vai assimilar muito.” (GD -P1)</p> <p>“hora do conto – os alunos pegam o livro de literatura escolhidos por eles durante nosso horário de visita a biblioteca semanalmente. É feita uma nova escolha em sala de aula entre os alunos para decidir qual será a história do dia a ser lida (...).(Q- P12)</p> <p>“É, eu pensava que ele tinha que escrever o nome dele sem ter que, “não, hoje você vai ter que escrever seu nome”, aí eu inventei o texto do meu dia a dia, o meu dia a dia. Então todas as crianças tinham que fazer um texto e tinham que colocar no caderno, sai texto de uma folha, sai texto de uma folha e meia, sai texto de meia folha, então tem uns textos muito bonitos. Agora o “X” ele faz todo dia esse texto, só que as outras crianças não começam assim “eu “X” Pereira da Silva”, né... não começa. Agora o “X” ele começa “eu “X” Inácio...” , sabe, ele escreve o nome dele inteiro todos os dias. (...)” (GD- P17)</p> <p>“Neste caso, foi mais ou menos o que aconteceu na minha sala, por exemplo, a gente propõem assim, vamos fazer uma chamada diferente vamos fazer a lista de presenças na lousa. Cada um vai a lousa e escreve seu nome. Ele escreveu o nome todo dia, mas todo mundo está envolvido nisso, e tem que envolver os outros também, alguma coisa que eles achem interessante, uma coisa é fazer só para ele e outra para todos... porque eles querem isso... (GD- P4)</p> <p>mas aí não tem problema! Em historia, geografia, ciências, se ajudar a interpretar, eles sabem, eles falam oralmente isso!! (GD- P4)</p> <p>Isso, do jeito dele, mas ele falou. Até assim eu fiquei encantada de ver ele... Do jeito dele, ele dava conta de falar e explicar. E tudo assim que eu fiz com a sala durante o ano ele participou junto, tudo (...)Olha, texto, assim, teve a hora da leitura, e ele respondia assim, oralmente, assim, oralmente. Menina eu ficava assim, ele ficava assim que nem pisca, porque ele ama, né, ama livros, e ele respondia. E ele perguntava: mas por quê? Por quê? Sempre perguntando. Por que ele ama, ama. E eu falo, até hoje, para a professora E. [professora que está com ele esse ano], lê com ele, faz texto oral com ele, ele adora, ele entende a história... (GD- P11)</p> <p>Uma experiência que para mim foi positiva, foi o trabalho com animais, onde o aluno DM participava com entusiasmo das discussões e na escrita de nomes este fazia com alfabeto móvel e auxílio de colegas e professora. (Q -P15)</p> <p>É engraçado aí que todos quiseram fazer e era a mesma atividade, só que eu achei interessante pois eu consegui, o que não é fácil, não é fácil, é uma, outro mês outra, mas você tem que fazer uma coisa que todos possam fazer isso, que todos possam aparecer ali. Aí saiu a história em quadrinhos, e essa aula minha, ela fazia, e ela fez oito quadrinhos, colocou o desenho dos menininhos com risquinho e bolinha, sabe aqueles risquinhos, eu perguntava esses dois meninos sentados quem que é? O cebolinha e o cascão. O que estão fazendo? Estão brincando. E daí? Daí eles estão brincando, eles gostam de brincar. Mas então, e daí? Daí que eles estão brincando, eles gostam de brincar...eu fui puxando o que eles gostam de brincar, o que dá para brincar, e sei que eu fui puxando até que ficou: “oi eu gosto de brincar, eu vou brincar. Ah, eu também vou! Não ficou uma estória em quadrinhos “oh” que engraçada, nem, com lição que as vezes a história passa, se você for ver os quadrinhos, cada vez que ela folheava os livros: Ah! Olha a minha!! Ela tinha um orgulho daquela</p>
-------------------------	--	--	----	---

			<p>estória. E esse ano, eu comecei a trabalhar de novo, e ela já consegue fazer os quadrinhos, sem eu ter que ficar cutucando, tem três quadrinhos, corpo com cabeça, pernas, mesa, a escrita: “Magali vai comer pizza”! Não come de boca aberta! Ta bom, eu não vou comer.” Quer dizer, já teve uma lição na historinha, foi o que ela fez, e ela fez sozinha... (GD- P4)</p> <p>Outra vez trabalhando com a água ele trouxe, aí ele trouxe uma gravura bem grandona que tinha um barco né, e a água, eu pensei de repente ele trouxe porque viu um barco bonito, né, e ele me entregou, aí ele falou assim “toma “Y” [nome da professora]” e jogou assim na minha mesa (risos) e eu falei assim o quê que é isso? Ele falou assim “a água”. A água? Cadê a água? tô vendo só um barcão aqui, não vendo água aqui não. “A água aqui, ó!” E ficava mostrando o pedaço...(risos) O pedaço que ele recortou tinha só um pouquinho de água aparecia mais o barco do que a água, e ele mostrava: ola a água aqui ó! (risos) um pedacinho, mas ele entendeu. (GD- P2)</p> <p>Eu tô fazendo um trabalho com livros também. Eles levam o livro para casa e no outro dia contam. Como ela não lê, a mãe lê para ela, só que ela chega no dia e conta. Do jeito dela, do jeito que ela entendeu que a mãe contou para ela, mas ela conta o que ela entendeu. Depois eu trabalho com as palavras do livro, montando as palavras. Tem hora que você olha parece que ela está aprendendo, outras vezes parece que não retém, parece que já não se lembra mais. Parece que ela retém o que ela tem interesse, o que ela quer. (GD-P1)</p> <p>Mas eu procuro trabalhar a autonomia dela, e tem que ser assim, ela procura fazer, ela quer fazer tem coragem de fazer, e as vezes se você não explicar ela vai lá e fica colocando as letrinhas... (GD- P1)</p> <p>“P7 – o que eu percebi assim no “X” é que eles cuidam como se fosse um irmãozinho mais novo, cuidam como se fosse um boneco, ele era o.. eles penteavam o cabelo, levavam ao banheiro, lavou a mão? Deu descarga? Né, levava lá, levava para cá...</p> <p>12:01 – P2- mas nós temos que ter cuidado com isso porque, com o meu aluno aconteceu isso, isso infantiliza, eu tive um que todo mundo tratava ele como bebê e ele foi ficando manhoso, ele foi pegando a manha, inclusive ele percebeu que era o meu fraco, eu amava ele de paixão, e não percebi, ...</p> <p>112:07- P6 – é temos que trabalhar a autonomia, a gente não pode descuidar da autonomia né...” (GD – P7, P2, P6)</p>
--	--	--	---

Uso de diferentes formas de expressão	P2, P3, P17, P19	P6, P7, P10, P11, P17	08	<p>Ela é muito participativa. Na aula mesmo quando estamos discutindo algum assunto, ela sempre levanta a mão para falar alguma coisa, mesmo que nem tudo tenha a ver, mas ela participa da aula.[...] assim, consegue fazer uma colocação acerca do assunto, não é uma pergunta muito coerente, mas tem a ver com o assunto... (GD-P1)</p> <p>Quando eu percebi que ele estava entendendo, por exemplo quando no livro quando tava trabalhando plantas, quando eu percebi que ele realmente estava entendendo o que estava trabalhando, eu falei para as crianças, e dele eu sempre colocava bilhete no caderninho caderno de bilhetes, né, tudo anotado ali, e nesse dia eu pedi para trazer amanhã tudo o que vocês acharem de plantas que nós vamos montar painéis né, todo tipo de plantas e não anotei no caderno dele, o dia foi corrido, passou que nem percebi, aí no outro dia ele chegou com um monte de gravuras de plantas, aí eu falei assim quem que recortou para você estas plantas? Eu. Onde você arrumou? No livro da minha mãe, do jeito dele de falar. No livro da minha mãe. Aí eu falei assim mãe viu que você pegou? Aí ele disse que havia pedido o livro para a mãe e tal, aí eu falei mas alguém falou para sua mãe que precisava recortar plantas aí ele falou assim: “eu falei para a minha mãe!” Então eu achei muito legal porque ele realmente estava entendendo o que estava falando. (GD- P2)</p> <p>isso, ele participava mais com desenho né, aí ele fazia do jeito dele e eu ia perguntando: o que você desenhou? Ai ele falava, ele era capaz de falar... (GD- P2)</p> <p>eu trabalhei dobraduras, aí eu chamei os grupos, teve um que fez borboletas no jardim, aí desenhavam o jardim, fizeram dobraduras do jardim, fizeram dobraduras da borboleta, aquele grupo, o outro grupo tem...o dele ali era dos sapos na lagoa, tinha que colocar os sapinhos na lagoa, aí eu fui ensinar a fazer a dobradura do sapinho. Aí eu ensinei e saí. Aí ele fez a dobradura do sapinho, o sapinho dele foi dentro da vitória- régia que eles desenharam. Nesta parte de desenhar, ele é muito bom, sabe ele desenha muito bem. (GD- P17)</p> <p>Agora a atividade que demonstrou o interesse de todos foi a do amigo imaginário, onde houve interesse e participação intensiva de todos para responder o questionário, desenhar, recortar, montar o texto, pintar, e, na hora da confecção dos bonecos até a “X” cortou a camiseta sozinha, amarrou o boneco com ajuda do professor e fez a roupa com a ajuda dos colegas.(Q- P17)</p> <p>Este ano fizemos na escola uma feira de Ciências onde apresentei com minha sala uma maquete mostrando um ambiente natural modificado e um não modificado pelo homem. A construção dessas maquetes foi um trabalho muito prazeroso para todos os alunos, pois envolveu a ajuda de todos, inclusive da nossa aluna DM. Usamos papel reciclado, tinta, cola, palitos para confecção de arvores, isopor, dobradura, carrinhos, confecção de casinhas, etc. ao final desse trabalho, os alunos conseguiram fixar tudo sobre o assunto. O que não tinha acontecido anteriormente quando trabalhamos lousa e giz. A aluna DM também deu muito retorno de que aprendeu sobre o assunto, apesar de não conseguir escrever.(Q-P10)</p>
Uso de materiais de apoio diversos	P1, P2, P6	-	3	<p>(...)Só que eu trabalho com muito material assim, eu uso as letras móveis, é o que você consegue tirar alguma coisinha dela. (GD- P1)</p> <p>“P2 – (...)teve uma vez que eu achei muito legal, eu achava que ele não conhecia cores, tinha cores que ele conhecia, aí eu fala assim, “X”, pinta aqui de vermelho, ele pintava de qualquer cor, menos vermelho. O “X”, pinta aqui de verde, ele pintava de qualquer cor menos a que eu pedia, daí eu comecei trabalhar com o... eu sempre gostei de trabalhar com o material dourado, lá tem várias ... as letrinhas, tem bastante esse material na sala, né, e tinha uns bloquinhos com cores diferentes e eu falei para ele assim o... (...)aí eu falei assim vou montar um quadro aqui para mostrar para a classe. Aí, eu despejei tudo na minha mesa assim, e como ele estava do lado da minha mesa, aí eu falei assim, “X”, pega para mim um bloco verde, mas ele não percebeu que eu estava avaliando ele, no caso, aí eu coloquei na cartolina assim, né, desenhada as figuras geométricas, né, o “X”, pega para mim um triângulo...ele não soube qual era o triângulo... aí eu falei assim, pega uma peça vermelha que caiba aqui dentro...ele pegou a peça vermelha que cabia dentro daquele desenho. Aí eu falei assim, agora dá para você pegar uma verde, fazendo o favor, aí ele veio com um bloquinho verde, aí eu falei assim, que moleque danado!! Ele conhece as cores! E ele não quis porque eu pedi para pintar daquela cor e não pintava! (Risos)</p> <p>P6 – blocos lógicos, sólidos geométricos...” (GD-P2; P6)</p>

Tabela 19: Atributos citados pelas professoras considerados como favoráveis ao atendimento à diferença –Metodologia de ensino

METODOLOGIA DE ENSINO				
Subtema	Grupo de discussão (GD)	Questio nário (Q)	FREQ	Exemplo de relato:
Trabalhos de grupos	P2, P6	P1, P2, P3, P14, P15, P8	7	<p>E foi muito interessante porque, qual a atividade que deu certo, foi realmente dentro do grupo, porque ele fazia dentro do grupo, mas ele fazia, ele via o jeito que os outros estavam fazendo e procurava fazer foi muito, muito bom mesmo, eu acho até que ainda tenho lá o livro dele e cada coisa que ele fazia eu perguntava: o que você fez, o que é isso. (GD- P2)</p> <p>Outras experiências foram os agrupamentos produtivos, quando fazíamos listagens ou escrita de algumas palavras, esse trabalho foi bastante proveitoso, pois eles se ajudavam e levantavam questionamentos até chegarem a um consenso. E a atividade de reescrita de histórias, a princípio solicitei que eles fizessem a atividade oralmente, eu contava, lia a história e eles contavam o que entenderam, fizeram isso também com jogos onde montavam a sequência e contavam para a sala. Posteriormente fizemos a reescrita coletiva, onde todos participavam e davam suas sugestões. (Q-P1)</p> <p>Durante o desenvolvimento do projeto Plantas, realizado esse ano, utilizando métodos de aula com base na teoria Freinet, foi possível perceber o entusiasmo dos alunos, a participação e a colaboração que existia entre eles. Foram desenvolvidas varias atividades sobre plantas, com técnicas diferentes. Todos os alunos realizaram as atividades, houve uma troca de experiências muito boa. (Q-P2)</p> <p>Numa escola estadual tive na sala de aula uma aluna com deficiência visual e física e outra com deficiência auditiva – o aprendizado acontecia de forma cooperativa – as instruções eram baseadas em projeto/atividade – sendo as aulas mais experienciais, menos dependente de livros – muita oralidade, mais cooperativas, os alunos desenvolveram um espírito de solidariedade muito grande. Trabalhei muito com recursos visuais. Figuras- frases- poesias - pequenos textos ampliados ao máximo possível – montagem e desmontagem de textos e frases - letras móveis. (Q- P3)</p>
Atividades com ajuda dos colegas	P1,P11, P6	P14, P15, P17	6	<p>Porque a sala, desde o ano passado ela é muito querida na escola, a sala também pega isso pois eles também querer papapicar a “X”, todo mundo quer ajudá-la, então se ela senta do lado, tem sempre uma menina disposta a ajudar, vamos fazer o alfabeto agora? As meninas tão lá: <i>é o A “X”!</i> Ela fica esperta, e <i>“agora é o B”</i>, então eles cobram dela também. (GD- P1)</p> <p>Eu também, com a minha “X” eu percebi assim, ela sentava em duplas, mas ... que sei ela...até porque tudo que ela fosse fazer tinha de alguém estar ali para ajudá-la a fazer e ela ficava toda feliz, ela gostava muito de participar de danças, quando tinha assim alguma coisa assim na escola, quando envolvia algo assim, não a escrita, aquela coisa de sala de aula, a escrita, mas se saísse fora dessa linha ela era assim uma das primeiras, ela ia assim muito bem. Socialização 10. (GD- P6)</p>
Trabalho com a metodologia de projetos	P3, P4, P6	P2, P5, P9	6	<p>Eu realizei o ano passado o projeto e o projeto contava com tiras e quadrinhos, e eu lembro o que ela fez, então cada um, primeiro foi trabalhado todas as características das estórias em quadrinhos, personagens, eu lia muito, muito, histórias em quadrinhos, muitas tirinhas né, e eles já sabendo que produto final seria montar um álbum com a tira de cada aluno. Aí chegou a hora de cada aluno montar sua tira, e é nessa hora que eu ouvia, “ai! Eu não sei”, eu não sei. Ah, eu falava sabe sim! Todo mundo sabe, vamos lá, e aí você parte primeiro pelo desenho, pois vão primeiro desenhar a história , então todo mundo fez, e olha que lá eu tinha cinco crianças, tinha um comprovado que era hiperativo, tinha ela que tinha déficit de atenção e atraso mental, dois a três anos, tinha um que estava em avaliação aqui no centrinho, tinha um repetente que perdeu todo o trabalho porque não frequentava, e não se tratava, e tinha aluno que tinha muita dificuldade ... Então eu tinha assim cinco crianças com problemas bem difíceis, né. ...aí eu percebi assim que essas crianças quando eu falava</p>

				<p>assim vamos escrever, até eu terminar de falar, quando eu cheguei tinha criança que falava assim para o meu hiperativo, eu, ...aí quando eu falava para escrever, ele ia para o lado, aí eu fui lá e peguei uma gravura para ele escrever, e ele foi escrever sozinho. Eu lembro até hoje que era uma gravura do mar, como se fosse uma represa e que estava mergulhando, aí ele escreveu, todo do jeito dele realmente tinha assim bastante jota, bastante letra, bastante... aí eu falei assim: o que está escrito aqui? Ah, que o menino estava navegando e resolveu mergulhar, né? A é? Então vamos escrever isso. Aí sentou do lado e começou: “o”, aí foi: menino: me –ni –no, menino, me, a gente segurando, ele escreveu menino estava navegando e resolveu mergulhar. Certo, o único erro que ele fez, o u, no navegando, no ga ele usou o H, aquele problema do H, que eles usam como “aga”, mergulhava ele escreveu com n, mas eu não falei uma letra, então, quer dizer, ele não estava pré-silábico, ele já tinha.. já estava alfabético, ele não estava alfabetizado, mas já estava alfabético, ele só não fazia, só queria completar o que estava fazendo, né. Aí todos eles fizeram o tal do quadrinho, assim...(GD- P4)</p> <p>Eu acho que assim desse jeito, dá certo. Muito mais gostoso que o normal, trabalhar espalhado, eu dava as letrinhas para ele. Agora, no projeto eles tinham que representar usando matérias diferentes, massinha, guache, coisas diversas. (GD- P6)</p> <p>O projeto de “jogos e brincadeiras” onde os alunos se interessaram bastante no decorrer do projeto, pois tratava-se de coisas que eles gostam de fazer que é jogar e brincar. Houve grande interação entre todos os alunos. (Q-P5)</p> <p>Quando trabalhamos o projeto poesias desenvolvemos várias atividades com as musicas de Vinicius de Moraes. Ao trabalhar a poesia “A foca” explorei de diversas maneiras o texto poético e falando sobre uma aluna DM, observei que no decorrer do projeto ela conseguiu: cantar sozinha a musica; reconhecer e escrever a palavra Foca no texto; montar o quebra cabeça a foca; reconhecer outras palavras iniciadas com a letra F; recitar as estrofes da poesia. (Q-P9)</p>
Opção de escolher a atividade	P6	-	1	<p>aquilo eu acho que foi muito bom. O trabalho de grupos, sabia que tinha que terminar aqui e depois ir para cá ...a opção de escolher a atividade...(GD-P6)</p> <p>Também não adianta nada você ter uma proposta diferente e não ter material. Os materiais envolvem, né. Adorei trabalhar assim, com os cantos também foi legal. Não é aquela coisa massante. Eu adorei. E ainda estou trabalhando assim. Eu não tenho alunos deficientes hoje, mas ainda assim sigo a proposta. É muito bacana, porque não me cansa. Antes eu ficava cansada pois eu fazia e não tinha retorno, e agora você vê que as crianças se envolvem...(GD-P6)</p>

Tabela 20: Atributos citados pelas professoras considerados como favoráveis ao atendimento à diferença – Avaliação da Aprendizagem

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM				
Subtema	Grupo de discussão (GD)	Questio nário (Q)	FREQ	Exemplo de relato:
Avaliação diária da criança	P1, P11	P1, P3	4	<p>P1 – acaba sendo diária né [avaliação], porque como eu vou fazer prova agora? Eu acabo usando algumas coisas do cotidiano que ela acaba perguntando, mas na matemática e português que acaba sendo escrita, né, acaba sendo no dia a dia mesmo, para ver se ela acaba compreendendo o que você acabou de falar...</p> <p>P11 – é também faço assim...</p> <p>P1 – a “X” desde o ano passado ela falava A e tudo era A, agora não! Tem momentos que percebo que ela oscila entre silábico e silábico alfabético... as vezes ela coloca três letrinhas em uma sílaba, que tem ligação com a palavra mesmo, mas você sabe, é o pai é a gente que quer que ela leia, escreva, né... “ (GD-P1, P1 1)</p> <p>P3- Ah eles melhoram sim, na aprendizagem nem tanto, mas assim, no dia a dia, você trabalha as regras da classe, chega o final do ano dá resultado ...</p> <p>14:54 E – mas vamos pensar um pouco sobre isso que vocês colocaram, com relação a aprendizagem...</p> <p>14:56 P6 – Aprendizagem sim, eu não concordo com essa parte, eu acho que há a aprendizagem de tudo sim...</p> <p>15:01 P2 – é, assim, mas só a escrita...</p> <p>15:03 – P6 – leitura da vida também, a leitura da vida..</p> <p>A minha preocupação, a minha preocupação, é em ele ter aquela pasta que todo aluno tem, com alguma atividade, porque eu vou falar para você e já falei para a Y [diretora] e para a “Y”[orientadora], vocês não vão chegar no final do ano e depois virem falar assim “Ah, Ana”, não posso! Vocês me matam! Então eu queria assim, no papel, porque ele também tinha as atividades dele, quando eu fazia as atividades com as crianças, recolhia, eu recolhia a dele também, normal. Eu queria que ele tinha aquela pastinha lá, com todas as atividades dele, entende... (GD- P11)</p>
Avaliação da aprendizagem: participação oral e outras formas de expressão	P3,P6, P2, P7	-	4	<p>Por exemplo, neste assunto, eu fiz uma avaliação escrita com eles sobre esse assunto,com ela, lógico, eu fiz oralmente porque ela não ia saber escrever isso.(...) (GD- P1)</p> <p>Aprendizagem sim, eu não concordo com essa parte, eu acho que há a aprendizagem de tudo sim... (GD-P6)</p>

Tabela 21: Atributos citados pelas professoras considerados como favoráveis ao atendimento à diferença – Estrutura organizacional

ESTRUTURA ORGANIZACIONAL				
Subtema	Grupo de discussão (GD)	Questio nário (Q)	FREQ	Exemplo de relato:
Manter a mesma prof. ^a por mais de um ano	P4, P17, P19	-	3	Que nem no caso, você consegue perceber a criança lá pelo meio do semestre, aí você começa a trabalhar melhor com a criança, aí já acaba o ano, e a criança já vai para outro professor que só vai começar a ter noção de onde ele está mesmo lá para julho, então eu acho assim, se ele pudesse, assim, não é só porque eu quero, mas eu acho que se a criança ficasse comigo ficaria mais fácil de ajudar porque você já sabe onde ele está... (GD- P17)
Retenção do aluno	P4, P17, P19	-	3	<p>“Mas eu acho assim, que o que eu não concordo é eles irem passando, da primeira para a segunda, terceira, tudo bem, vai dizer, tem mais criança assim, ela mas eu acho assim essas crianças que tem mais dificuldades, elas, não ... (GD- P17)</p> <p>“P19 – precisava ser retida, assim... não é assim só no sentido de reprova, reprova...</p> <p>P17 - ...eu acho assim, se ela ficar mais na primeira série, eu penso assim, eu né, posso estar errada, mas eu acho assim, que se ela ficasse mais na primeira série, ela teria vamos supor, se ela tivesse quatro anos na 1ª série, depois continuava com os outros, na quarta série...seria mais legal para eles, porque você trabalha mais a alfabetização com eles, porque não adianta eu querer ensinar éh...geometria, isso e aquilo, se eles não sabem nem ler nem escrever, coitados!! Então eu acho bem complicado, eu acho que ficando na primeira.</p> <p>P4 – Realmente, nesta atividade da história em quadrinhos por exemplo, se ela tivesse na 1ª série, ela não teria visto isso como um desafio, porque na 1ª série, eu não daria uma historinha inteira assim para a criança fazer, o que eu ia fazer? dar historinha com o balão em branco para a criança criar, agora esse, tiveram que construir a estorinha toda, desde o desenho até os quadrinhos e a fala, então o desafio foi maior, lógico, a gente sabe que na 1ª serie o desafio é menor...</p> <p>P17 - É. É...</p> <p>P19 – isso é...” (GD- P4, P17, P19)</p>

APÊNDICE F

TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS GRUPAIS (GRUPOS DE DISCUSSÃO)

Transcrição dos grupos de discussão

Grupo 1 – manhã – 24/08/07 - P1 e P11.
Grupo 2 – tarde – 24/08/07 - P2, P3, P6, P7.
Grupo 3 – noite – 02/10/07 - P19, P17 e P4.

GRUPO 1 – MANHÃ

DATA: 24/08/2007

PROFESSORAS: P1 e P11

(trecho não gravado em virtude de problema no equipamento) Iniciei explicando o objetivo da pesquisa, que é de compreender o que os professores tem feito/ realizado para atender a diversidade do aluno. Expliquei ainda que estamos passando por um processo de mudança, e que não podemos dizer que já conseguimos todas as respostas, mas também não estamos na “estaca zero”. O sentido da pesquisa é compreender esse momento, como os professores tem trabalhado para lidar com a diversidade, o que tem feito que muitas vezes não consta das propostas oficiais mas tem funcionado. Expliquei ainda que o sentido da pesquisa tem a ver tanto com meu interesse pessoal, acadêmico, mas também com minha atuação como coordenadora de projetos de inclusão, me permitindo compreender melhor a rede com a qual tenho trabalhado, para a qual tenho elaborado e proposto ações e projetos. Expliquei ainda que a adoção das entrevistas de grupo, do tipo grupo de discussão, tem o sentido de possibilitar que as pessoas possam interagir em um espaço menos formal de que uma entrevista individual, permite desencadear discussões que muitas vezes não seriam contempladas numa entrevista individual.

Feita estas considerações, iniciamos a entrevista.

- vamos começar, preciso gravar toda a fala de vocês para que eu possa transcrever depois. Eu gostaria que vocês falassem um pouco como vocês tem trabalhado, que situações pedagógicas, tem feito para valorizar a todos os alunos...

2:07 P11 – no começo tive muito medo quando fiquei sabendo que teria um menino com DM, a professora do ano anterior relatava que ele não parava na sala, agredia a todos, gritava, não fazia nada...era muito medo que eu tinha...ele era muito agressivo, se jogava no corredor...ninguém suportava ele...comigo ele ficava o tempo todo me chamando, chamando a minha atenção de alguma maneira..

E- Sei, do tipo conversa comigo, olha para mim...

2:15 P11- ai, eu comecei a trabalhar assim com ele, assim a conversar muito com ele, eu falava para ele que ele era o melhor aluno que eu tinha, ai eu adoro você, falava para ele ‘olha você é o melhor aluno meu’ e ele ficava todo- todo... aí eu comecei ... ele falava assim para mim; você não vai no mercado? Eu vou... você não compra doce para mim? Ah, então tá bom. Então eu falei assim , então nós vamos fazer assim, todo o final de semana eu vou trazer doce para você se você trabalhar comigo, ta bom? Tá. Todo final de semana eu levava doce, levava mesmo, aí, menina, e quando ele não queria trabalhar naquela semana eu falava: não vou levar, não trago doce essa semana... Ele falava: ah, mas nenhum bombom? Nenhum bombom. Aí menina ele foi assim, foi se ajeitando, foi ficando calmo, sabe, e quando eu faltava, ele não entrava na sala, ele ficava sentado no corredor, olha ele dava um trabalho para entrar... Aí a itinerante falou assim para mim: Ana, você adotou ele...ele já é seu... mas foi assim uma amizade tão boa eu e o “X”...e nós começamos a trabalhar com ele. E tinha a “Y”, a estagiária, que ela trabalhava assim com as crianças deficientes, ela fazia um trabalho muito bom com ele, e nós começamos a trabalhar, cores, formas, pinturas, essas coisas assim com ele, e ele começou a trabalhar que era uma beleza...mas o dia que ele chegava na sala e falava assim não vou, hoje não quero, acabou. Não trabalhava mesmo, mas também ele ficava lá quietinho, não aprontava, e trabalhamos assim durante o ano, bem. As atividades de escrita dele foram poucas, até eu falei assim para a “Y” [diretora da escola] estou conseguindo pouca coisa com ele...mas eu já consegui muita coisa com ele, limites, ele já participava de, ficava na fila, conseguia ficar quieto, entrava na fila para comer, sentava na mesa para comer, coisa que antes ele nem sentava, essas coisas eu consegui com ele.

E - Você estava colocando que tem algumas atividades pedagógicas que você conseguiu com ele, não eram da 3ª série, mas fazia, e das outras, também fazia?

P11 – é, as atividades não eram da 3ª série, mas ele participava... Nós fizemos na feira de ciências, nós combinamos: tantos alunos vem nesse dia, tantos alunos vem nesse dia, e eu coloquei ele também, e ele foi e participou. E para explicar lá como funcionava tudo, ele também falou...

E – ele dava conta de falar?

02: 47 – P11 – isso, do jeito dele, mas ele falou. Até assim eu fiquei encantada de ver ele... Do jeito dele, ele dava conta de falar e explicar. E tudo assim que eu fiz com a sala durante o ano ele participou junto, tudo, a eu falei assim, ai, Deus me ajudou muito, porque eu tinha medo, né, assim de não ter prática, né, com esses alunos e ele foi, coitadinho, assim que foi uma beleza, agora não vou falar assim pra você que eu consegui assim... Ele não conhece as letras do alfabeto, trabalhava com ele vamos cortar esse A, onde tem mais A, tudo era A para ele, você entende?...Ele tem uma dificuldade muito grande e ele toma remédio muito forte.

E- mas você percebe que nas outras discussões que você fazia com a sala, ele participava?

4:18 P 11- Olha, texto, assim, teve a hora da leitura, e ele respondia assim, oralmente, assim, oralmente. Menina eu ficava assim, ele ficava assim que nem pisca, porque ele ama, né, ama livros, e ele respondia. E ele perguntava: mas por quê? Por quê? Sempre perguntando. Por que ele ama, ama. E eu falo, até hoje, para a professora Eva (prof. que está com ele esse ano), lê com ele, faz texto oral com ele, ele adora, ele entende a história...

E – Ou seja, ele não dava conta de escrever, mas na interpretação de texto ele acompanhou a sala?

05:01 –P11. Isso, acompanhou a sala. Nisso ele acompanhou, direitinho. E tinha também muitas atividades de educação artística que eu dava para ele, assim, atividades de coordenação, para recortar, e eu comecei a falar para ele, porque você pinta assim ? Porque pinta tudo fora, vamos pintar direitinho... Vamos lá. Melhorou bastante, e então tudo isso foi ajudando, olha foi um ano assim maravilhoso para o “X”, eu não tenho o que reclamar dele, porque eu consegui assim cativar... Até hoje ele passa na minha sala assim, no começo do ano eu queria pegar a 4 série para ficar com ele mas aí a “Y” [diretora] não deixou... A “Y” falou assim para mim, não, não é bom ele ficar só assim com você, sabe, mas eu queria... No começo eu queria fugir dele, fugi mesmo. Eu falava que não queria mas a “Y” falava que era melhor ficar comigo, mas agora... Eu queria ficar. Eu insisti, mas a “Y” achou melhor, e então eu falei ah, então ta bom, vai. Aí foi , eu trabalhei assim, mas falar para você de aprendizagem assim...

5:15 E- por exemplo quando você coloca aprendizado você está falando da escrita ou também das outras aprendizagens?

5:23 P11 – isso, as outras eu consegui bastante porque, olha, ele não ficava em fila, ele ia pro banheiro a hora que ele queria, não avisava, ele voltava só a hora que ele queria, e tudo isso eu consegui com ele.

6:00 E – e do ponto de vista pedagógico, a questão da interpretação de textos?

6:08 P11 – é isso, assim. Tem também a questão dos limites, chegar e ficar na fila, você tem que ficar na fila, antes ele não ficava, era super agressivo, batia nos moleques, Eu comecei a falar assim: se quer que eu te bato? Então, como você bate no colega? E então tudo isso foi trabalhado em sala de aula... Ele era um aluno assim normal, se você chegasse lá na sala você não sabia qual que era o aluno deficiente, porque a gente trabalhou normal...

06:29 E – você percebeu isso com você também “P1”?

06: 31 –P1 – Com a minha aluna e com a classe? Não entendi, não entendi...

06:33 E – O que você percebeu, como você conseguiu trabalhar com ela e que funcionou, o que deu certo...

6: 40 P1 – ô Jussara, o problema da “X” ela tem a síndrome de Kabuqui, né, ela tem dificuldade de aprendizagem, não retém a informação, dificuldade motora também eu trabalhei com ela o ano passado e esse ano também, O ano passado eu fiquei muito feliz de perceber como ela tinha vontade ela tinha de aprender. Toda hora ela ficava assim: prô, você me ajuda? Você me ajuda? E ela era difícil. Mas progrediu, progrediu. Era assim, ela era de opinião. Ela sabia assim o nome das letras do alfabeto, o nome dela, as cores. Esse ano ela começou o ano bem.

6:51 E – Você está dizendo que no ano passado ela estava na 1ª série?

6:57 P1 - Isso, esse ano na 2ª. Estou preocupada assim, parece que ela não está tendo o mesmo avanço que o ano passado, parece sabe que deu uma parada, já até conversei com a orientadora, parece que ela não retém a informação. Mas por exemplo tem a questão dos livrinhos. Ela gosta muito de livro também. Então, eu peço para ler. Eu tô fazendo um trabalho com livros também. Eles levam o livro para casa e no outro dia contam. Como ela não lê, a mãe lê para ela, só que ela chega no dia e conta. Do jeito dela, do jeito que ela entendeu que a mãe contou para ela, mas ela conta o que ela entendeu. Depois eu trabalho com as palavras do livro, montando as palavras. Tem hora que você olha parece que ela está aprendendo, outras vezes parece que não retém, parece que já não se lembra mais. Parece que ela retém o que ela tem interesse, o que ela quer. A questão dos limites é um problema sério e eu trabalhei isso também. Ela é a única menina da casa, filha caçula e tem a síndrome, então os pais tratam ela com muito mimo, muito mimo. Ela é muito mimada. Então, assim comigo,

eu tive assim que explicar, se ela quer ir no banheiro, ela ficava Prô deixa, prô! Deixa prô! Mas você já foi agora, espera o intervalo para você ir de novo, aí ela pede e fala: não eu tô apertada! tô apertada! Se eu não deixo, ela chora, faz birra, então assim, a hora que ela quer ir no banheiro a hora que ela quer, eu deixo ir...

8:19 E – a questão pedagógica da alfabetização realmente é algo que angustia muito a gente, mas como vocês percebem isso com outras áreas p. exemplo, como ciências, geografia, matemática, o que conseguem entender...

9:18 P11 – ele entendia. Ele participava ali da sala de recursos também né, quando eu trabalhava a itinerante falava assim, Ana, ele conseguiu assimilar sim, ele ouve, sabe, e ele prestava muita atenção quando eu falava, a gente fazia recortes, né, em sala de aula fazia pesquisas, e ele participava ali junto, nunca deixei ele estava sempre participando, então ele gostava assim da "x". Aula de ciências em que era leitura, ele ficava ouvindo. Agora o problema era com a matemática, né, a matemática era muito difícil para ele, a Jane aproveitava e via o que eu tava trabalhando, ela trabalhava com ele no computador também...

9:46 E – esse trabalho era complementar a aula também?

9:47 P11 – isso, ela via o que eu tava trabalhando com ele naquele dia e a tarde trabalhava no computador. Mas assim era, conseguia pouca coisa, porque ele tem muita dificuldade, né. Aí a gente fazia isso. Agora o Português ele gostava, quando trabalhava com o texto. Copiar da lousa nada, nada, nada. Uma porque ele não tinha nem coordenação, então ele gostava assim de leitura, agora matemática era complicado trabalhar com ele.

10:13 E – Você falou em Ciências: você percebe que ele dava conta de entender o s conceitos?

10:14 P11 – dava, porque ele chegava na sala de recursos e comentava, tudo o que foi trabalhado, se eu fizesse experiência na sala ele comentava, tudo ele comentava. Então quer dizer, ele ouvia tudo e falava para outro o que entendeu.

10:33 P1- Já a "X" tinha mais dificuldades de compreender os assuntos, assim, se você trabalhava um código ou um assunto que estava iniciando, ela começava pelo que tem na escola, ela falava alguma coisa da escola, mas plantas era meio, até porque ela não tinha muito contato, era meio abstrato, não parecia que ela estava compreendendo tanto não. Acho que um ponto que era muito difícil mesmo...

10:53 P11 – é, mas o "X" nisso aí ele ia bem sim. Ele prestava atenção, ele perguntava dentro do tema...

11:06 P1 – olha que interessante, ela que domina melhor as letras e tudo mais...Era assim, ela foi assim. Só que a gente esperava mais. Porque a 2ª série, já vai para a 3ª, ela é uma moçona, ela é assim a maior da classe, e o ano que vem na 3ª série não sei como vai ser né. Esse ano ela conseguiu, está relacionando, eu sempre pego ela falando: A de Amanda, por exemplo, as vezes ela ia escrever casa, cavalo, o "ca" ela já coloca a letinha "K", assim, o V é de "x"[nome da criança que começa com V], eu acho assim que ela já saiu do pré-silábico, mas a gente queria mais né? Risos.

11:40 P11 – e o "X" assim, tinha uns dias que ele ia assim com um chininho assim muito velhinho aí eu falei assim para ele: eu vou dar um presente para você. Ó, eu nem sei se eu estou certa sabe, fazendo isso aí, assim, dando doce, eu não sei se eu estou certa, você pode falar assim pra mim se eu estou certa??

11:52 E – o que você acha P11?

11:53 P11 – não porque as vezes eu fico assim... Então eu peguei e comprei o chinelo para ele.

11:57 E – mas o que você acha: você está certa ou errada? Rs.

11:58 P11- risos. Eu, eu, eu acho que estou certa sim porque eu consegui trabalhar com ele, entende? Eu peguei a amizade dele e ele foi gostando de mim, sabe? Foi aquela coisa. Mas eu não sei se eu estou certa, entende? Então assim, "não, não pode fazer isso". As vezes eu posso ouvir assim de alguém, você não pode fazer isso, entende? É chantagem essas coisas, você entende, eu penso assim também.

12:24 E – você acha que você está chantageando ele quando você faz isso?

12:25 P11 – mas eu não tinha outro jeito, você entende? Eu falava assim, aí meu Deus do Céu, Eu elogiava ele na sala, tudo, mas eu achava que era pouco ainda. Eu não podia descuidar um pouquinho que ele estava ali do meu lado, ele queria conversar. É isso que eu acho ruim também porque a gente não tem tempo de ficar mais com ele, porque tem os outros alunos. Isso daí eu sempre falava para a "Y".

12:49 E – e como vocês tem feito, assim, as crianças com deficiência mental como vocês colocaram, tem como característica a dificuldade de retenção, generalizar um assunto, memorizar, o que é próprio da deficiência. Como vocês tem feito na hora da atividade, para propor alguma coisa, para atender a essa necessidade dele?

13:09 P11- isso daí que eu acho difícil, né, porque os outros também procuram a gente também querem atenção, isso daí é difícil.

12:24 P1 – A "X" senta comigo na mesa em momentos assim que eu quero estar ensinado algo específico, agora tem momentos de grupos, e ela senta com outras, ou com uma menina. Porque a sala, desde o ano passado ela é muito querida na escola, a sala também pega isso pois eles também querer papicar a "X", todo mundo quer ajudá-la, então se ela senta do lado, tem sempre uma menina disposta a ajudar, vamos fazer o alfabeto agora? As meninas tão lá: *é o A "X"!* Ela fica esperta, e *"agora é o B"*, então eles cobram dela também. Em alguns momentos eu chamo e ela vem comigo mesmo, na minha mesa. Ela está num momento que ela não quer fazer atividade individualizada. Por isso que o que dá certo é trabalhar em grupos, né. E agora ela

sentar, ela quer quer o ...de . Aí ela fala: ela quer fazer a letra cursiva, ela senta na cadeira: “prô, vou copiar” e tenta copiar, “prô, terminei”. Aí ela tenta fazer o que a sala está fazendo, se tem uma atividade de folha que ensina o traçado, eu ensino para ela também, porque ela não quer coisa diferente. Ela parece que não quer ser diferente mesmo, né.

14:32 P11 – eles não querem ser diferentes.

14:33 E – e ela consegue fazer as atividades que você propõe do jeito dela? Consegue atender a proposta?

14:42 P1 – se for aquela atividade do nível dela, até que ela tenta e consegue, mas pro nível da sala, porque a gente já está trabalhando com textos ...

14:53 E – mas como é que ela faz?

14:59 P1 – por exemplo se é alguma atividade assim que ela tem que colocar o nome de uma figura, ela tenta, coloca letras aleatórias, mas ela tenta. Tem noção da atividade. Já quando ela está comigo, eu vou falando, “olhava “X”, aqui nós vamos escrever, vamos colocar o nome da figura”. Só que eu trabalho com muito material assim, eu uso as letras móveis, é o que você consegue tirar alguma coisinha dela. Tem dia que ela não está a fim de fazer nada, o seu “X” também era assim, né?

15:24 P11 – Também, é o “X” é assim também...

15:25 P1 – ela te abraça, tem dia que ela está mais disposta. Aproveito nestes dias para estar trabalhando mais joguinhos...

15:35 P11 – isso aí né que eu acho difícil, porque tem a sala e tem eles para trabalhar separado. E as vezes a sala é difícil, dá trabalho...

15:46 P1 – Mas eu procuro trabalhar a autonomia dela, e tem que ser assim, ela procura fazer, ela quer fazer tem coragem de fazer, e as vezes se você não explicar ela vai lá e fica colocando as letrinhas...

16:05 E – e como vocês percebem, quando outras crianças ajudam ela consegue compreender um pouco mais, ou um pouco menos, ou não entende, como vocês percebem a aprendizagem com a ajuda das crianças?

16:20 – P1 – eu acho que ajuda bastante, só que as vezes as crianças querem fazer por ela, mas eu acho que ela se sente mais segura, parece assim que ela se sente mais segura assim, “você não está me ajudando, eu tô fazendo sozinha, né.” Dá a impressão que ela...

16:35 P11 – Já com o “X” é diferente, ele não, tinha que ser eu. Ele nem aceitava a ajuda de outro colega, tinha que ser eu mesma. Eu falava para ele o que estava certo, que estava bonito, os outros não, tinha que ser eu. E nós fizemos um campeonato de pipas lá da nossa sala né, então as crianças fazendo lá o pipa e ele assim, ele pegou uma folha, ele sozinho, sem eu ajudar, aí ele dobrou assim do lado, amarrou a linha, fez a rabiola, sabe, do jeito dele mas fez, deixei fazendo, e teve um prêmio, e ele teve um premio também, né, tadinho, para valorizar também ele, né, que ele fez. Ele teve um esforço, entendeu o que era para ser feito, fez com todos juntos, né, e ele fez lá, tadinho, quietinho no lugar dele, fez a pipa, participou. Aí a “Y” disse, ah, nós temos que valorizar isso aí nele, né... Nossa eu fiquei contente. Então tudo que foi feito, proposto para a sala ele participou. Nunca ele ficou a parte, porque era diferente, nunca, nunca, tudo ele participou. Foi muito bom.

17:43 E – legal.

17:51 E – vocês já devem ter lido, ouvido sobre a proposta oficial que orienta o trabalho, tanto diretrizes do Mec, quanto daqui. Vocês percebem questões desta proposta oficial que é possível colocar em prática? Existe uma proposta de um ideal, muitas vezes ele é possível, e em alguns momentos ele não é possível. Vocês percebem dentro das propostas para o trabalho com a diversidade que é possível usar, que percebem que é adequada na prática?

(silêncio)

18:53 P1 – você fala do apoio da escola, neste sentido?

18:47 E – por exemplo, hoje, quando falamos de proposta oficial, as pessoas colocam muito, que o que é ideal assim, para atender a diversidade? O ideal muitas vezes fala de algumas situações como trabalho em grupos, que uma criança possa estar ajudando a outra, elaborar atividades que atendam a diferentes níveis de desempenho, de trabalho com projetos no qual a criança irá trabalhar com maior autonomia, são alguns exemplos que comparecem dentro da proposta oficial do MEC, da própria Seduc. Sabemos que o ideal nem sempre é possível. Você percebem dentro destas propostas que vocês tem ouvido em capacitações, em leituras, coisas que vocês percebem como sendo possível trabalhar?

19:59 P11 – Então, eu penso assim, sabe, o “X”, foi um menino assim que eu consegui trabalhar no coletivo com ele, dentro do limite dele, eu consegui. Agora, tem criança que é bem mais difícil, o problema é bem mais avançado, que a gente não sabe como fica...

20:37 P1 – mas isso vai muito do aluno, não é? Porque tem dia em que ele está disposto, tem dia que ela vai bem, assim, ela vai nas terças e quintas ela vai para a sala de recursos pela manhã. É um dia que assim, para mim a tarde, quando vai para a aula, ela não rende. Você percebe que ela já vem cansada, claro que é ótimo para ela, mas ela fica muito tempo na escola, naquele dia você não consegue ter muito retorno dela. Eu acho que depende muito dela, tem dia que você consegue que ela trabalhe em grupo, como lhe falei, mas tem dia que ela não está a fim de fazer nada...

21:05 P11 – no começo assim, que eu queria uma atividade, né, porque eu nunca tinha trabalhado com aluno....Uma atividade diferenciada uma coisa assim, pedia para a “Y” que era a itinerante do ano passado, para ela fornecer alguma coisa para mim, eu ficava assim desesperada porque não sabia, ela me levou umas apostilas, eu tirei xérox, tudo, eu trabalhei assim bem com ele, e a Jane também ajudou muito, a Jane fazia um trabalho bom com ele, então isso aí, eu acho assim, o professor ficar sozinho na sala, depender só do professor é difícil, é muito difícil. Então assim, a itinerante ajudando um pouco, fazendo algumas coisas diferentes com a gente, já ajuda bastante. A estagiaria, né, que a Jane ajudava também bastante, foi um trabalho bom, agora quando o professor fica sozinho em sala de aula, é difícil, muito difícil.

21:56 E – Vocês conseguem prever algumas coisas dentro do planejamento que é para a sala toda, alguma coisa que vá atender mais a necessidade dessas crianças com maiores dificuldades, como vocês tem pensado essa questão dentro do planejamento diário?

22:13 – P11 – Então, isso aí também, a gente tem dificuldade, porque assim, agente não tem muito assim... A gente não tem muita experiência então fica difícil também de fazer isso. Mas como eu disse para você: eu tive a ajuda da itinerante, que ela sugeria assim um trabalho maravilhoso, que dava para trabalhar com ele, né. Então ajudou, porque se fosse só eu ir em busca, eu não tinha nada mesmo, porque a gente não é acostumada, né. Mas eu acho assim, que tinha que ter assim um planejamento bacana para trabalhar na sala de aula com os alunos com deficiência.

22:54 E – E vocês acham que isso deveria ser á parte do planejamento que vocês costuma fazer?

22:57 P11 – eu acho que a parte. Eu acho que ia ajudar bastante.

23:03 E – e como você acha que na hora, no teti a teti, como você iria conciliar os dois planejamentos?

23: 10 P11 e P1 – risos.

23:11 P11 – Ah, eu acho que a gente consegue, porque eu falo assim, eu estava perdida, eu não sabia, vou falar a verdade para você, sabe, eu falava assim, falava para a “Y” [vice-diretora], eu não sei o que eu faço, porque dá desespero, né? Ela falava assim: não Ana, pode ficar sossegada, eu vou assistira aula. A “Y” também levou umas atividades para eu trabalhar com ele. Eu acho assim, que a parte da itinerante, eu acho assim, ela podia ajudar mais a gente na sala de aula,você entende?

23:42 E – levar mais sugestões para você fazer?

23:43 P11 – é, eu acho que é parte dela, isso, ajudar a gente.

23:47 E Você vê assim também, Daniele?

23:48 P1 – Não, eu acho, eu acho assim, eu planejo aquele assunto para a sala e dentro assunto, penso em algumas atividades para trabalhar com o nível dela, é isso que você perguntou?

23:59 – E a minha questão é como vocês tem organizado o planejamento para atender a essa diversidade, porque na sala vocês vão encontrar tanto crianças com deficiência que tenham grandes dificuldades para algumas coisas, outras crianças vão ter outras dificuldades e outras que não terão dificuldades. Então eu queria discutir assim, como vocês estão lidando com essas questões no planejamento?

24:30 P11 – então, assim, no caso do “X”, ele não conhece nada, então é difícil, mas quando é uma criança que já conhece assim o alfabeto, já é mais fácil...

24:47 E Mas vamos retomar um pouco o que vocês disseram antes: quando você falou do planejamento de Ciências, ele atingiu o que você queria?

24:52 P11– sim, atingiu...

24:53 E era o mesmo planejamento?

24:57- P11 –É, era o mesmo, você vê?! (expressão de surpresa) Mas eu falo assim, no papel, porque a gente quer ver uma atividade no papel!! Risos

(riso geral entre todos)

24:59 P1 – e com a “X”, Jussara...

24:59 P11 – a minha preocupação, a minha preocupação, é em ele ter aquela pasta que todo aluno tem, com alguma atividade, porque eu vou falar para você e já falei para a “Y” [diretora da escola] e para a “Y”[orientadora pedagógica], vocês não vão chegar no final do ano e depois virem falar assim “Ah, “Y””, não posso! Vocês me matam! Então eu queria assim, no papel, porque ele também tinha as atividades dele, quando eu fazia as atividades com as crianças, recolhia, eu recolhia a dele também, normal. Eu queria que ele tinha aquela pastinha lá, com todas as atividades dele, entende...

25:33 P1- já com a “X” eu trabalho muito assim, ela tinha as atividades no caderno dela, e tinha dias que eu deixo assim mais atividades manuais, ou no concreto, aí eu só relato no caderno o que foi trabalhado no dia. Eu não me preocupo assim com... Com papel, claro que ela tem as avaliações, mas eu não me preocupo assim em guardar papeis dela assim não. O que eu procuro é isso: adaptar a atividade para ela, só que eu vejo assim, tem assunto que parece que, para ela ta muito distante, assim, num texto, se a gente trabalhar, família, a manhã é dia dos pais, ou projetinho para trabalhar o dia das mães, ela ama a mãe dela, então é um assunto que para ela, agora se é uma coisa por exemplo, como a gente está estudando agora, sistema solar, ela sabe falar do sol, porque ela vê, ela vive, eu mostrei o mundo, né, mas para ela ficou tão vago, por mais que eu trabalhei diferenciado com ela,parece que para ela ficou ... Não fazia muito sentido, eu acho, isso, entendeu. Então

quando é um assunto que para ela é mais do dia a dia, que ela pensa, que ela gosta, brincar, casinha, por exemplo, casinha, é uma coisa que ela adora, se eu falar todo dia de boneca, de casinha, é um assunto que ela... E teve um dia que ela, quando a gente foi trabalhar o projetos Brinquedos, ela vai, ela gosta, mas sistema solar, plantas, animais ela gosta, então quando o assunto parece chamar a atenção dela, parece que ela aprende, dá para trabalhar bem melhor, agora parece que ela não vai assimilar muito.

27:07 E ela não vai assimilar muito ou você acha que ela não assimila nada?

27:08 P1- por exemplo sistema solar, o sistema de translação e rotação... E olha que eu mostrei, eu fiz o mundo, fiz com as crianças, tal, mas eu acho que para ela...

27:19 E tem alguma informação que você acha, dentro desta proposta que você fez, que você acha que ela conseguiu entender?

27:35 P1- a, a questão por exemplo de falar que o mundo gira, ela até falou, até porque é concreto, eu peguei o mundo e rodei, né, nisso eu tô lembrando porque ela falou, mas ela é muito de repetir o que você fala, por exemplo se você fala assim é, o sol gira em torno da terra, então as vezes ela repete “o sol gira em torno da terra”, se você falar que meu tio foi preso, ela fala, “meu tio foi preso”, mesmo que ela não entendeu, mas ela repete então não dá para saber se ela entendeu...

28:10 E - você está dizendo que você não consegue diferenciar o que é a ecolalia, que é essa repetição que você está colocando, e o que realmente é uma repetição ligada a aprendizagem dela...

28:20 P1 – é, é. Por exemplo, neste assunto, eu fiz uma avaliação escrita com eles sobre esse assunto, com ela, lógico, eu fiz oralmente porque ela não ia saber escrever isso, mas eu acho que ficou muito vago, eu acho que a questão do mundo, que gira, ela entendeu, até porque ela viu, é o globo girando, mas eu não sei se ela sabe que ela mora no mundo, eu acho que para ela não ficou muito assim, matemática ela tem grandes dificuldades também...por exemplo, eu tenho um ábaco que eu faço a conta com ela. Se assim, tem 5 bichinhos, se tirar 3 quanto fica...quantos bichinhos tem aqui agora, ela não consegue fazer essa relação com a quantidade, com o que está representando...

29:19 P11- com o “X” também eu faço isso...

29:19 P1- ela decorou os numerais de 0 a 10, ela não quantifica, mas identifica, conta... Mas é mais difícil que no alfabeto que a gente pergunta assim, é o P, o P de quê? E eu acho que é isso a dificuldade então. E terceira e quarta? Com vai ser? Né, por que...

29:40 P1 é, isso é...

29:41 E – Como você acha que pode ser numa 3ª e 4ª na questão da matemática?

29:44 P1 – risos. Na matemática, sei lá...aqui a gente procura trabalhar diversificado com ela agora né. Eu acho que ela não vai acompanhar assim o nível de 3ª. Eu acho que ela tem um nível de 1ª ainda.

30:01 P11 – Ah, não acompanha.

30:08 E – E vocês acham que ela pode começar a compreender? O sistema solar é um assunto que a criança vê na pré-escola, na 1ª, na 2ª, na 3ª e também na 4ª. Será que ao ver de novo, um assunto, será que o que ela aprendeu agora, é possível estabelecer alguma relação, pode ajudar?

30:31 P1- é como eu te falei, por exemplo se eu tiver trabalhando a formação de palavras, e se ela formou um nome, bala, por exemplo, aí eu digo, monta sozinha “X”, aí ela diz, eu esqueci, Prô. Então você vê que ela não tem produção. Mas ao mesmo tempo em que ela levou aquele livrinho para a mãe ler ela chega no outro dia felicíssima por que vai contar a historinha. Então parece que para ela não faz sentido mesmo. Pode ser que na terceira série tenha coisas mais interessantes e talvez ela acabe entendendo, mas não sei se vai ter sentido, minha preocupação é com tudo isso, eu dito para ela.

31:08 E – e como você avalia essa questão , você colocou que quando você vai avaliar a compreensão do sistema solar você faz com ela de uma forma diferente, como você procura fazer esta avaliação com as outras áreas?

31:27 P1 – acaba sendo diária né [avaliação], porque como eu vou fazer prova agora? Eu acabo usando algumas coisas do cotidiano que ela acaba perguntando, mas na matemática e português que acaba sendo escrita, né, acaba sendo no dia a dia mesmo, para ver se ela acaba compreendendo o que você acabou de falar...

31:30 – P11 – é também faço assim...

31:52 E- não tenho mais perguntas. Tem mais alguma coisa que vocês gostariam de falar?

31:57 P11 – Então, eu percebo assim com o “X” também, você dá uma atividade para ele, por exemplo trabalhando cores, o amarelo, o vermelho...no outro dia se você pega a mesma atividade, se ele for fazer, ele não sabe aquela cor. Quantidade que ele contou, que foi trabalhado...

32:22 E – e o que você percebe que tem se mantido? O que ficou?

32:25 – P11 – Ah, o que eu percebo que ficou mesmo assim foi é, as regras que foram trabalhadas em sala de aula, ficou né? Que até hoje ele está bem comportado, assim de ... Assim, uma vez eu falava para ele, você só vai, se você acabar as atividades, você vai lá no vídeo. Aí ele trabalhava...

32:55 E – e dessa forma ele conseguia fazer a atividade correta?

32:56 P11- Isso, ele fazia, até hoje a “Y” [Professora do ano anterior] faz assim com ele, eu falo para ela, pode fazer assim que ele faz. Então essas pouquíssimas coisas né ficou, eu acho, regras, ele não está mais agressivo como ele era...

33:13 E – mas a parte pedagógica o que você percebe?

33:16 P11- ai, é pouca coisa...era a minha preocupação, que era bastante, você quer que avance, né. Mas é, não adianta, e o pai cobrava “mas ele não está lendo ainda, ele tem que ler...” e tem que ler.

33:38 E – E a interpretação de textos, como você percebe? Tem melhorado?

33:42 P11 – bastante, bastante...

33:47 E – Então ele teve um avanço que “ficou”?

33:47 P11 – È! È verdade! Risos. Porque como a gente gosta de ler, eu percebia o olhinho assim dele olhando para mim, nem piscava, quando eu estava lendo.

34:06 E – você percebe que a interpretação dele melhorou devido ao trabalho que você fez ou é porque ele gosta, pelo interesse?

34:07 P11 – Nossa, ele perguntava, o que as crianças perguntavam ele também respondia, e então isso é que eu acho engraçado, né, porque ele consegue entender o texto, fazer perguntas, entender o que os outros estão perguntando e na hora da mesa e papel, não passava nada para o papel... Não é engraçado?

34:39 P1 – Mas se ele entendeu já está avançando...

34:40 P11 – Nossa, precisa de ver menina! O vídeo, quando a gente assistia vídeo, um filminho, eu perguntava para ele e ele falava para mim, se eu fizesse uma pergunta, ele responde o que aconteceu. Ele não sabe assim se eu falar “o nome dos personagens”, mas falava o velhinho, o pato, o gato...mas ele não tinha uma sequência lógica, não...

35:22P1 – Já com a “X”, nesta questão da sequência lógica em historinhas, ela conta, na sequência. Ela tem dificuldades em organizar, mas depois de organizada, ela conta, “a menina estava brincando, aí chegou uma coleguinha...” ela conta.

35:30 E – Com o apoio que você deu ela conseguiu contar na sequência?

35:34 P1- Oralmente, isso. Ela consegue. Tem um joguinho na escola que tem quatro figuras. Aí primeiro eu peço para ela organizar as figuras, aí ela vai tentando... Ela é muito participativa. Na aula mesmo quando estamos discutindo algum assunto, ela sempre levanta a mão para falar alguma coisa, mesmo que nem tudo tenha a ver, mas ela participa da aula.

35:59 E – e quando tem algum assunto que você percebe que está difícil para ela, as perguntas que ela faz tem algum tipo de relação?

36:12 P1 – assim, consegue fazer uma colocação acerca do assunto, não é uma pergunta muito coerente, mas tem a ver com o assunto...

36:51 P11- Eu acho que depende muito da criança, né Jussara, eu acho que eu consegui muito pouco com o “X”...

36:58 E – Você acha, Ana?

37:00 P11 – eu queria ter conseguido mais, entende. A parte assim dele de agressão melhorou bastante, sabe...

37:18 E – mas olha para o lado pedagógico que você contou, será que é tão pouco assim?

37:19 P1 – Eu acho Jussara que o que a Ana quer dizer é que a gente espera que a criança estivesse alfabetizada, lendo, e é por isso que a gente fica assim, porque ela fica assim discrepante da sala...

37:52 P11 – è, é isso mesmo. A Cidinha falava assim, olha Ana você já conseguiu muito com ele, tanto é que no início eu tinha medo de pegar...eu morria de medo.

38:01 P1– Agora o que ajuda muito é a itinerante, quando ela vai lá, eu posso conversar sobre o que eu preciso, aí já ajuda bastante.

38:08 P11- O “X” eu queria mimar demais, ele melhorou bastante, eu acho que ajudou bastante é porque ele mora só com o pai, ele não tem a parte feminina em casa, entende, então eu acho que um pouco é porque ele se identificou comigo. De vez em quando, quando a sala estava trabalhando, ele vinha e me perguntava: você tem filhos? Você é brava com ele? Eu acho legal essas coisas, porque, para ele, ele não tem, aí eu perguntava da mãe dele e ele falava que era doente...

38:52 E – então ele tem mãe?

38:53 P11 – ele tem mãe, só que assim, ela é doente, durante o dia ela fica no Alan Cardec [hospital psiquiátrico] e a noite ela dorme em casa, toma muito remédio também, ele sente falta... Esse trabalho meu que eu tive com ele, essa amizade nossa que ajudou.e é isso aí que eu consegui...

39:27 – E – muito Obrigada. Vocês me ajudaram muito.

39:29 P11 – eu espero ter ajudado, você sabe, a gente não tem muita experiência assim com essas crianças, né...

39:31 P1 – mas eu gosto muito, fiz até inscrição para fazer uma pós em educação especial, mas a faculdade não deu resposta, acho que não conseguiram montar a turma. Mas acho que vou fazer psicopedagogia, gosto muito dessa área.

39:44 – P11 – mas eu acho assim, se você tiver alguma coisa para passar para nós, o que a gente tem que mudar, o que tem que fazer seria ótimo...aí você passa para a gente!!

39:46 P1 – é mesmo, Jussara, pode falar, para a gente seria bom...

40:01 E – eu acredito que o que está faltando é vocês confiarem mais em vocês, em olharem mais para quantas questões pedagógicas conseguiram empreender. Com crianças com deficiência mental, temos que considerar o que é próprio da deficiência, exemplo, a ecolalia que você pontuou da síndrome de Kabuck, a questão da retenção e da memória ligadas ao que é significativo, não é? É que a gente muitas vezes fica esperando que caminhe exatamente como os outros, e é diferente o caminhar, caso contrário, não haveria a deficiência. É uma questão importante de considerar. No fundo a gente gostaria muito de ver um progresso igual ao dos demais...

40:48 P1 – será que essa Síndrome, será que ela chega um dia...bom mas ela já aprendeu né? Você acha que chega a ficar como os outros??

40:56 E – risos. Não sei. Quem pode dizer onde cada um vai chegar? Isso ninguém sabe, não dá para prever... temos pessoas com deficiência mental alfabetizadas e criança com deficiência mental que não consegue se alfabetizar... um dado que você colocou que é muito legal, se formos olhar, o fato de ela já estar relacionado o som e a imagem dos fonemas é um dado significativo, muito significativo...

41:29 P1 – a “X” desde o ano passado ela falava A e tudo era A, agora não! Tem momentos que percebo que ela oscila entre silábico e silábico alfabético... as vezes ela coloca três letrinhas em uma sílaba, que tem ligação com a palavra mesmo, mas você sabe, é o pai é a gente que quer que ela leia, escreva, né...

41:53 E – nós também queremos!! Risos mas não podemos desconsiderar o ritmo de cada criança.

41:56 P1 – eu fiz um trabalho, mais ou menos assim, eu pedi para casa, que estivessem desenhando e escrevendo qual seu maior sonho, as outras crianças desenharam apontador, bicicleta, ela colocou, a mãe, né, que era aprender a ler e a escrever...risos. E isso me corta o coração.

42:24 E – em nossa sociedade hoje, a leitura e a escrita é muito importante em tudo, num mercado, em uma farmácia, realmente cria muitas expectativas dos pais do ponto de vista da autonomia que se pode ter a partir da escrita. Mas também existem pessoas analfabetas que trabalham, conseguem empregos, conseguem sobreviver.embora o nosso desejo é que quanto mais a criança aprender, maior autonomia terá e temos que nos organizar da melhor maneira possível para desenvolvê-la.

43:00 P1 – e não dá para deixar perceber a diferença. Ela cresceu também né? Hoje ela vai falar frases, ela consegue escrever, cobra regras, por exemplo, se alguém falar um palavrão ela fala, olha a boca hein! Cobra a regra...

43:35 P11 – outra coisa que eu acho importante é que essas crianças possam participar de tudo com os outros, no começo tinha alunos que falavam ele é retardado. E eu fui trabalhar isso na sala, disse que não queria ouvir mais isso, eu não quero. Eles são iguais a vocês. Se eu fizesse uma atividade de cada criança ir a lousa, ele também ia. Eu combinava com a classe. O que ele colocar, vai estar certo, e depois a gente arrumava, mas estava certo. Mas tudo, tudo, ele participava, eu acho que isso é importante para essas crianças. Eu deixava que ele colocava do jeito dele e depois a gente arrumava, o que eu também fazia com os outros. Ta errado? Vamos arrumar. Chegava a vez dele, eu nem falava vai “X” ele já ia. Eu falo para ir a lousa por fila, e chegava a vez dele, ele ia. Eu trabalhei isso com a classe, sem ele perto, eu falei na hora em que ele for na lousa, ele vai colocar do jeito dele, e depois a gente faz a correção, como faço com vocês. E ninguém vai falar nada.

44:42 E – O que você sentiu com as crianças em relação a discriminação, xingamento...

44:53 P1 – no começo, quando ele entrou, eu ouvia, a ele é retardado, mas falei com a classe, fui enérgica com eles. Acabou isso. Nunca mais ouvi eles falarem. Agora eles falam; agora é sua vez “X” ...

GRUPO 2 – TARDE**DIA: 24/08/2007****PROFESSORAS: P2, P3, P6, P7.**

Observação: as professoras P2 e P6 em 2006 trabalhavam na mesma escola.

00:01 -E- Bom gente o intuito é esse; estar discutindo um pouco da prática. Selecionei vocês porque peguei o grupo de 2006, simplesmente porque eu tinha que colocar uma data e peguei o ano passado por ser o ano que entrei no mestrado. A característica foi esta: pessoas que receberam crianças com deficiência mental. Fiz o recorte com a deficiência mental porque acho que ainda é a deficiência mais complicada para trabalhar, a que exige da professora pensar na diversidade. Gostaria que vocês pudessem falar um pouco sobre quais foram as situações pedagógicas ou atividades que vocês perceberam conseguiram fazer com que essas crianças se mobilizassem, o como vocês trabalharam que acham que funcionou, o que deu certo. Que práticas vocês perceberam que deu certo...

2:01 P2 – O meu aluno ele se recusava a fazer atividades diferentes, ele não aceitava. Eu não podia trabalhar plantas, por exemplo, ... a gente fez o livro da escola sobre plantas, se eu desse por exemplo ... para as crianças desenharem e... ele não aceitava, ele queria desenhar igual aos outros também ainda que do jeito dele. E foi muito interessante porque, qual a atividade que deu certo, foi realmente dentro do grupo, porque ele fazia dentro do grupo, mas ele fazia, ele via o jeito que os outros estavam fazendo e procurava fazer foi muito, muito bom mesmo, eu acho até que ainda tenho lá o livro dele e cada coisa que ele fazia eu perguntava: o que você fez, o que é isso. Teve uma vez que estava trabalhando com as plantas aquáticas né, ai ele desenhou uns riscos e desenhou um monte de riscos assim para cima. Eu falei o que você está fazendo ai, o quê que é isso? Ele falou o homem pescando! Não, mas eu pedi que você desenhasse a planta aquática, aí ele disse, mas a planta tá ai dentro ó! (risos) então eu achei interessante assim, ele conseguia participar, do jeito dele, eu só tinha que estar perguntando o que ele estava fazendo, mas ele fazia...

E – e você acha que o conceito de plantas aquáticas ele conseguiu entender?

P2 – eu acho assim, que alguma coisa ele entendeu...ele entendeu. No centro do grupo ele participava, ele as vezes iam trabalhar com guache, ele melava a folha inteira mas para ele, se a gente perguntava, ele falava o que era. Eu achei que foi dentro do grupo, ele não conseguia fazer nada sozinho, mas dentro do grupo ele ap... ele participava bastante.

03:56 P6 – Eu também, com a minha “X” eu percebi assim, ela sentava em duplas, mas ... que sei ela...até porque tudo que ela fosse fazer tinha de alguém estar ali para ajudá-la a fazer e ela ficava toda feliz, ela gostava muito de participar de danças, quando tinha assim alguma coisa assim na escola, quando envolvia algo assim, não a escrita, aquela coisa de sala de aula, a escrita, mas se saísse fora dessa linha ela era assim uma das primeiras, ela ia assim muito bem. Socialização 10.

4:36 P3 –Era assim com o “X” também, ele fazia bolinhas, mas o que ele adorava mesmo era o teatro, e ele gostava de televisão cansava de contar, dava para perceber que ele tinha entendido. Mas, na sala de aula, só isso. Só se tivesse alguém junto.

5:02 P2 – eu me também, eu com esse meu aluno, ele participava de todas as atividades, éhh, ele me chama de “Y” [nome da professora], até hoje se ele me vê ele me fala assim: oi “Y”, toda vez que me vê no corredor, Oi “Y”! Ai assim, no começo, eu até conversei com a professora que acompanhava ele na escola, eu fiquei com medo, dizia que parecia um bicho, eu fiquei assim super assustada, a Luciana até lembra do meu pânico (risos), eu fiquei assim, com pânico em relação assim com relação aquelas outras crianças, em conhecer que sala é essa, mas assim foi muito interessante porque eu passei a perceber assim, todo o problema dele eu trabalhei com a classe também, para que eles também aceitassem o jeito dele e que ajudasse ele a estar trabalhando e todas as atividades que tinha, de diferente, de teatro de música, em todas, ele participou.

5:54 – P3 – esse é o meu caso também..

5:56 – P2 – mas ele mais errava que acertava, mas ele queria, ele queria participar...

6:05 – P3 - ... é atento, a atenção dele é boa, principalmente quando você fala agora nós vamos fazer assim, ele era o primeiro a fazer sabe, e os outros estavam lá ainda, e eu percebia assim a questão da socialização, as crianças não tinham problema em ele estar junto, não há discriminação...

6:23 – P7 – não, não tem ...as vezes eles até disputam quem vai ajudar... é muito bonito isso da parte deles. Então todas as crianças faziam questão de ajudar... mesmo quando as atividades eram bem diferenciadas, eu usava material do maternal mesmo, eram atividades bem específicas né, mas assim, tudo ele gostava de ajudar, tudo que ele fazia ele fazia muita atividade, tinha que ser 6, 7 por dia porque ele fazia rápido, eu tinha que me virar para procurar atividade para ele fazer, ele terminava e falava profi.. olha classe o que eu fiz! Ai todo mundo eh! batia palma, ele ficava todo feliz. Gostou pô? Gostei, está lindo, pode sentar, e ele pedia “quero outra atividade” ai vai outra atividade e eu achava interessante que as demais crianças da classe davam conta de fazer a atividade da classe e também de ajudar ele, ia um lá ficava junto, ai eu ia, e falava, vai lá pode

deixar que agora eu fico com ele, termina a sua tarefa. Ele corria, ele terminava a sua tarefa e estava lá; “profi, profi! Olha! E de novo todo mundo eh! era assim um incentivo, qualquer coisa diferente que ele fazia, ele trazia muita coisa da copa do mundo, do campeonato brasileiro, tal time, tal time assim, mostrava e trazia álbum, as crianças trocavam figurinhas repetidas com ele, né, e questão do teatro, principalmente, foi muito bacana, porque eu tive que fazer um teatro por um acontecimento que houve, uma briga envolvendo os pais, com dois alunos, eu fiquei muito preocupada, falei gente, começo do ano esses dois assim, porque criança daqui a pouco está de bem, mas os pais não ficaram de bem então eu vou fazer alguma coisa. Aí eu montei um teatro, e esses dois alunos foram os protagonistas, né, porque, e ele fez um personagem né, falava sobre a ilha dos sentimentos, você conhece o texto?

9:13- E – foi um que você relatou também no questionário?

9:14 – P7 – é, foi isso mesmo! Na vez dele ele representou o estresse, ele era o estressado, aí começamos a dizer mas como é que vai ser? Aí falava fala para ele fazer assim, alguém falou, tem que andar rápido, carrancudo, e eu só vendo... aí chegou a vez de ele entrar e ele, as demais crianças falavam vai! vai! Vai! Aí ele, e “Y” que era a estagiária que ficava na minha sala em alguns momentos para me ajudar, ficar um pouco com ele, porque eu tinha outros também com dificuldades na sala no fim ela entrou junto com ele, no fim todo mundo bateu palma, filmou, pois para todo mundo assistir, e eu achei que ficou muito bacana essa parte..

10:00 – P6 – é engraçado que no início, quando você pega no início do ano, e quando chega no final do ano eles estão show, você não tem aquela preocupação mais, eu percebi assim na “X” que quando eu dava assim alguma atividade assim que ela percebia que , não sei o que ela percebia ali ela ficava meio assim, mas depois que ela se familiarizava assim com a atividade, eu acho que ela sentia segurança, né, ai ela ia lá, toda a toda, mas assim quando ela percebia assim que ela ia ter dificuldades, sabe, ai, eu voltava, explicava, ai tinha os outros coleguinhas, mas o que eu acho bonito da inclusão é que eles são muito bem recebidos, as crianças são muito assim solidários, e não só o ano passado, mas eu tenho este ano, já tive, mas o todo da escola. Eu tenho tido assim de outros anos, mas em todos, assim , na escola eu vejo os cadeirantes, eles brigam para ver quem vai ajudar a carregar a cadeira, e se escorrer o narizinho porque não limpa, nossa, professora vou limpar o nariz do fulaninho, vai lá e limpa, muito...

11:42 P7 – o que eu percebi assim no “X” é que eles cuidam como se fosse um irmãozinho mais novo, cuidam como se fosse um boneco, ele era o.. eles penteavam o cabelo, levavam ao banheiro, lavou a mão? Deu descarga? Né, levava lá, levava para cá...

12:01 – P2- mas nós temos que ter cuidado com isso porque, com o meu aluno aconteceu isso, isso infantiliza, eu tive um que todo mundo tratava ele como bebê e ele foi ficando manhoso, ele foi pegando a manha, inclusive ele percebeu que era o meu fraco, eu amava ele de paixão, e não percebi, ...

112:07- P6 – é temos que trabalhar a autonomia, a gente não pode descuidar da autonomia né...

12:20 – P2 – ele sentava na frente, perto da minha mesa, ai eu percebi que daqui a pouco ele pegava a minha caneta, eu falava assim, coloca minha caneta de volta porque eu não dei ordem para você pegar, no começo, eu falava “*não pode! Coloca minha caneta aí!*” Aí eu vi que ele tava ficando pilantra (risos), ele fazia isso para mexer comigo mesmo, aí eu falei assim, eu comecei a chamar a atenção dele, falava assim para a sala, não é para tratar ele como criança porque ele não é criança, ele vai ser tratado normal aqui na sala de aula, ai ele fazia uma coisa errada, eu dava bronca nele, ai um dia eu falei assim, coloca minha caneta aí que eu não dei ordem para você pegar minha caneta, ou você quer ir lá embaixo assinar o livro da diretora? Aí ele falou assim para mim: “sua maimota! Maimota!” e eu falava o que quer dizer isso? O que é marmota? ele dava risada, Você está me ofendendo? É isso? Se você tiver me xingando você vai assinar aquele livro lá embaixo, viu. Aí ele começou a perceber, porque ele sabia o que era certo e o que era errado, ele tinha consciência do que era certo e errado, mas eu tive paciência, mas comecei a tomar cuidado porque eu comecei a perceber que eu estava tratando ele igual as crianças , como um bebê, como um bebê da sala...

13:27 – E – depois que você começou a fazer essa intervenção como ele respondeu?

13:29 – P2- ele mudou muito, deixou de pegar o material...

13:39 – P6 – e o engraçado é que com a outra professora esse aluno, ele latia e imitava cachorro, lembra?

13:40 P2- Lembro! Lembro...

13:43 – P6 – eu falei, comigo você não vai fazer isso não, ...

13:57 – P2 – e ele lá na alimentação, lá a gente tem um projeto alimentação, eles que se servem, eles comem, no começo ele pegava a comida com a mão e jogava debaixo da mesa ou pegava com a mão e jogava no prato do colega, ai eu comecei a ser firme com ele, falei, escuta, se você fizer isso, você vai ficar sem almoço e vai almoçar sozinho depois, quer comer sozinho? Quer vir comer sozinho? Ele falava não, então, faz o favor, se comporta que nem gente na mesa para comer direito, fui firme com ele, pegando no pé, nossa, melhorou assim muito mesmo, ele aprendeu que o que não queria devia ficar no cantinho do prato, que não podia jogar no chão nem no prato do outro, eu acho que ele evoluiu muito, muito, consideravelmente, não na aprendizagem da escrita mas no comportamento...

14:42 P3- Ah eles melhoram sim, na aprendizagem nem tanto, mas assim, no dia a dia, você trabalha as regras da classe, chega o final do ano dá resultado ...

14:54 E – mas vamos pensar um pouco sobre isso que vocês colocaram, com relação a aprendizagem...

14:56 P6 – Aprendizagem sim, eu não concordo com essa parte, eu acho que há a aprendizagem de tudo sim...

15:01 P2 – é, assim, mas só a escrita...

15:03 – P6 – leitura da vida também, a leitura da vida..

15:19 E – Vamos pensar um pouco. A gente avalia muito a aprendizagem considerando o critério da alfabetização, que é uma das coisas que se trabalha mais, mas, nas outras áreas, como vocês percebem isso, por exemplo, em ciências, em geografia, história, eles demonstram entender os conteúdos?

15:33 – P7 – Alguns não. Neste caso dessa criança desse ano, assim, na oralidade, sim, você vai explicando, vai lendo...

15:40 E – mesmo conteúdos mais abstratos?

15:42 P7 - ele consegue dar opiniões, ou mesmo interferir ou interromper, porque a primeira vez que interrompe assim, ele levantava a mão para falar, eu pensava mas que será que vai, né, (risos) perguntar, mas as vezes ele dá umas respostas tão bacanas que eu fico assim até surpresa, né. Agora, como no ano passado era um outro caso, mais delicado mesmo, então... as vezes eu achava que ele nem estava prestando atenção, porque estava fazendo as outras atividades próprias tinha aquele monte de atividade e a própria atividade que você estava trabalhando, né, se você vai tentar fazer alguma coisa assim específica para aquele assunto né, você fica ...

16:23 P2 – eu achei muito interessante quando eu trabalhava...

16:32 P7- mas quando estava trabalhando um assunto, no grupo, e ele precisa se expressar no grupo para aquele trabalho sair, aí consegue sim, alguma coisa, não exatamente, né.

17: 15 P2 - Quando eu percebi que ele estava entendendo, por exemplo quando no livro quando tava trabalhando plantas, quando eu percebi que ele realmente estava entendendo o que estava trabalhando, eu falei para as crianças, e dele eu sempre colocava bilhete no caderninho caderno de bilhetes, né, tudo anotado ali, e nesse dia eu pedi para trazer amanhã tudo o que vocês acharem de plantas que nós vamos montar painéis né, todo tipo de plantas e não anotei no caderno dele, o dia foi corrido, passou que nem percebi, aí no outro dia ele chegou com um monte de gravuras de plantas, aí eu falei assim quem que recortou para você estas plantas? Eu. Onde você arrumou? No livro da minha mãe, do jeito dele de falar. No livro da minha mãe. Aí eu falei assim sua mãe viu que você pegou? Aí ele disse que havia pedido o livro para a mãe e tal, aí eu falei mas alguém falou para sua mãe que precisava recortar plantas aí ele falou assim: “eu falei para a minha mãe!” Então eu achei muito legal porque ele realmente estava entendendo o que estava falando.

17:43 E – e o que ele trouxe para você estava de acordo com o que você tinha pedido?

17:45 P2 – de acordo com o que tinha pedido, eu falei para trazer várias espécies, o que vocês acharem de plantas, nós vamos montar os painéis com os tipos de plantas, e ele trouxe. Outra vez trabalhando com a água ele trouxe, aí ele trouxe uma gravura bem grandona que tinha um barco né, e a água, eu pensei de repente ele trouxe porque viu um barco bonito, né, e ele me entregou, aí ele falou assim “toma “Y” e jogou assim na minha mesa (risos) e eu falei assim o quê que é isso? Ele falou assim “a água”. A água? Cadê a água? Tô vendo só um barcão aqui, não tô vendo água aqui não. “A água aqui, ó!” E ficava mostrando o pedaço...(risos) O pedaço que ele recortou tinha só um pouquinho de água aparecia mais o barco do que a água, e ele mostrava: ola a água aqui ó! (risos) um pedacinho, mas ele entendeu.

18:48 E - Depois que você usava esta estratégia, você percebia se ele continuava acompanhando o restante do assunto?

18:49- P2 – isso, ele participava mais com desenho né, aí ele fazia do jeito dele e eu ia perguntando: o que você desenhou? Ai ele falava, ele era capaz de falar...

18:53 P3 – eu também fazia assim com a “X”, eu perguntava e ela dava a resposta...

19:07 E – mesmo com os conteúdos mais abstratos vocês percebem que eles conseguiam entender?

19:10 P2 – consegue sim...

19:15 P3 – eles conseguem sim, pois sempre vão ouvindo uma coisa ou outra aqui e ali, na televisão, parece que não mas essas coisas ajudam as crianças né...

19:24 P6 - As vezes eles não conseguem expressar o que entenderam, que é o caso do “X”, mas você percebia que ele ficava muito atento para aquilo, não é possível que ele não estava entendendo nada, mas para acompanhar a atividade toda é difícil, muito difícil, mas ...

19:44 E – Como você percebeu, para quê você olhava para perceber a aprendizagem?

19:48 P6- ele era só a expressão dele que ele ficava, ele ficava prestando atenção, e as vezes algum desenho em que ele fazia, porque a escrita era tudo bolinha, e falar ele não falava...era muito difícil falar, ai, muito difícil falar... agora ele sabia, assim, imitar cachorro, eu falei para ele você não vai imitar cachorro. Você é cachorro? Ele fez comigo a primeira vez, e com a professora anterior ele gritava o tempo todo, ficava o tempo todo imitando cachorro na sala, daí eu falei, ganhei um cachorro em sala de aula, né, mas daí, a primeira vez que ele fez isso eu falei séria, ele não me deu nenhuma resposta, não fez nada, mas nunca mais ele imitou cachorro...

20:40 P2 – Sabe, quando eu entrei e peguei essa criança eu fiquei com medo por conta disso, tantas coisas que as pessoas falavam, que ele era agressivo, que ele fugia da sala, que tinha que trancar a porta porque ele fugia da

sala, e ela não tinha o que fazer... Aí na primeira semana que eu estava dando aula ele saiu correndo e gritando no corredor, aí eu fui atrás dele e falei escuta aqui, você lembra que nós temos regras na escola? Na classe? Sabe? Eu achava que ele nem estava entendendo pois só ficava olhando para mim enquanto eu estava falando. Você lembra que nós fizemos as regras da classe? E ele só ficava olhando para minha cara... Olha agora onde você está indo? Eu tô indo ao banheiro... olha, você vai ao banheiro hoje, e agora, a partir deste momento, toda vez que você precisar ir ao banheiro você vai me comunicar antes, não é para sair correndo. Você é um menino inteligente, porque precisa sair correndo desse jeito e gritando?? tem outras pessoas estudando na sala, não é para gritar ou sair correndo gritando no corredor. Você entendeu? Ele ficou olhando para mim assustado, e aí eu falei: você está entendendo o que eu estou falando? Você vai agora ao banheiro, vai voltar para a sala e não é para sair mais sem me avisar ... foi a única vez Jussara. Graças a Deus, foi a única vez que ele fez isso, aí as crianças falavam, prô tem que fechar a porta senão ele foge! Não ele não vai fugir. Eu falava ó, quando você for sair me avisa, entendeu? E não pode sair a toa, só quando estiver precisando. Aí ele falava assim ““Y”, vou no banheiro” (risos) aprendeu ! uma vez, graças a Deus. A mãe dele falava: professora ele está dando trabalho? Eu falava nenhum. Ele falava, não acredito! Porque o ano passado eu não sabia mais o que fazer com esse menino. Ele fugia da sala, chegou a fugir da escola... e eu falava: ele não me dá trabalho e aí eu falava, ele fica na mesa, as vezes ele ficava olhando, se alguém saía ela olhava. E eu falava: o que é que foi? ele olhava para a porta eu falava: você precisa ir ao banheiro? Pode ir, mas vai e volta... e ele falava ‘mas tem gente, vai e volta...’ (risos) 22:43 P7 Interessante, não te cortando, mas, comigo, no início da aula eu fazia assim, tinha o momento do fato, era fato ou notícia, né, então eu falava assim, o fato é alguma coisa que aconteceu com você, que você queira contar para a sala sobre você sobre a sua família, tal, se fosse notícia era notícia da TV, então eu dividia a sala. Hoje você é notícia, você é fato, tal. Aí eles contavam: a eu estava assistindo o jornal, vi tal coisa, vi no rádio pa –ra- rá, ou se fosse com você era fato. Era mais fácil o fato aparecer, né. Dava vontade de contar alguma coisa era fato. Todo dia ele contava uma notícia que era um fato, mas para ele era notícia. Ele chegava, colocava as coisas na mesa dele, vinha até mim e falava: “Prô notícia!”ai ta bom. Aí eu já falava “classe...”, eu falo para a classe “classe”, né, então, toda a vez que ele queria se comunicar com a classe ele falava:”classe! Tem tal coisa” porque eu anunciava para a classe quando alguém ia falar. Assim, todo mundo... porque é interessante porque todo mundo, na hora em que ele ia falar, todo mundo na hora [*mexeu com a cabeça, arrumou o corpo, ficou em silêncio, imitando como os alunos faziam*] olhava para ele. E lê “ classe, o Chaves, não sei o quê...” então ele contava muita coisa do Chaves, e outros programas que ele via, que ele prestava atenção, tá tá tá, e todos prestavam atenção e depois, he! Batia palma, né. E as outras crianças também traziam notícias, fatos, né, então todo mundo comentava. Mas ele quando ia falar, as vezes até a gente quando vai falar alguma coisa, tem sempre alguém papagaiando, falando com a gente, mas interessante que quando era para ele eu falava gente, o “X” vai falar...num instantinho, para poder ouvir, primeiro porque tinham que entender pois a comunicação oral dele era meio difícil de entender, no começo, nossa, era uma dificuldade né, depois, a gente entende tudo, né, até identifica assim pelo olhar, só pelo olhar, o olhar a gente entendia o que pedia. Mas eu achei interessante também porque era assim todo o dia ele tinha que falar uma notícia... e todo mundo sempre atento para ouvi-lo.

25:06 E - gente e a questão do planejamento? Como vocês fizeram para dar conta dessa diversidade na sala? Como que vocês lidavam com a diversidade ao planejar?

25h15 – P2 - No início eu, particularmente montei um caderno, um caderno inteiro só com atividades diferentes para ele. Mas ele não aceitou o bendito caderno. Ele não queria. Aí eu falei com a minha orientadora, aí vai, a professora itinerante que acompanhava falou “não você dá uma coisa dentro da matéria que você está trabalhando, você prepara atividades que ele dá conta de fazer, dentro do conteúdo”, mas nem assim ele não aceitava. Tinha que ser igual ao dos outros. Aí se eu passava alguma coisa na lousa ele olhava, fazia um monte de rabiscos, ele olhava fazia um monte de rabiscos, para ele, ele estava copiando, estava lá, para ele tava certo aquilo, ele se recusava a fazer qualquer atividade diferente, ele não aceitava.

26h04 – E – como você percebe nesta hora que ele estava fazendo as mesmas atividades que a classe toda estava fazendo, você percebe que ele tinha alguma aprendizagem neste momento, compreendia o que estava proposto?

26h11- P2- Ah, quando era recorte, trilha, desenho eu acho que ele entendia alguma coisa, mas agora, quando era para passar alguma coisa, para escrever mesmo, nada.

26h 21 E – Esbarrava na questão da escrita?

26h23 P2 – é. Hã, hã. Números, eu ...teve uma vez que eu achei muito legal, eu achava que ele não conhecia cores, tinha cores que ele conhecia, aí eu fala assim, “X”, pinta aqui de vermelho, ele pintava de qualquer cor, menos vermelho. O “X”, pinta aqui de verde, ele pintava de qualquer cor menos a que eu pedia, daí eu comecei trabalhar com o... eu sempre gostei de trabalhar com o material dourado, lá tem várias ... as letrinhas, tem bastante esse material na sala, né, e tinha uns bloquinhos com cores diferentes e eu falei para ele assim o...

26h 58 P6 – blocos lógicos, sólidos geométricos...

26h59 P2 – é... eu falei assim, eu, achava que ele não sabia cor por causa disso, eu mandava ele pintar de uma cor e ele pintava de outra, aí eu descobri que ele fazia de propósito isso comigo (risos),

27h12 P6 – ele gostava de você, brincava com você, queria provas, se você não mandar fazer eu faço...(risos)

27:14 – P2- risos, é! aí eu falei assim vou montar um quadro aqui para mostrar para a classe. Aí, eu despejei tudo na minha mesa assim, e como ele estava do lado da minha mesa, aí eu falei assim, “X”, pega para mim um bloco verde, mas ele não percebeu que eu estava avaliando ele, no caso, aí eu coloquei na cartolina assim, né, desenhada as figuras geométricas, né, o “X”, pega para mim um triângulo...ele não soube qual era o triângulo... aí eu falei assim, pega uma peça vermelha que caiba aqui dentro...ele pegou a peça vermelha que cabia dentro daquele desenho. Aí eu falei assim, agora dá para você pegar uma verde, fazendo o favor, aí ele veio com um bloquinho verde, aí eu falei assim, que moleque danado!! Ele conhece as cores! E ele não quis porque eu pedi para pintar daquela cor e não pintava! (Risos)

28:18 – P7 – comigo também era assim, o meu, ele reconhecia as cores, só queria pintar tudo de preto. Eu falava para ele, preto não. Aí quando ele ia pintar ele falava “preto não né prô, preto não”...(risos) porque se ele pintava tudo de preto as vezes ele nem aparecia direito o que era a atividade, mas reconhecia as cores.

28 :19 – P2 – números também, ele falava que numero que é esse, tinha dificuldades de reconhecer o número, mas aí eu falava assim, você pega uma pecinha do ...

28:29 – P6- Uma coisa que ajudou a gente muito foi aquele curso que nós fizemos, o curso da Oca¹⁰ lá...

28:24 –P2 – é foi muito bom mesmo...muito bom.

28:33 – P6 – aquele eu acho que foi muito bom para ele...

28: 42 E – vocês colocaram em prática as propostas?

28:43 P6 – aquilo eu acho que foi muito bom. O trabalho de grupos, sabia que tinha que terminar aqui e depois ir para cá ...a opção de escolher a atividade...

28:51 – P2 –eu ainda brincava com a “Y”, eu falava assim, esse Freinet vai me matar “Y”!

(Risos) mas eles adoravam...

28:58 – P6 – aquilo eu acho que funcionava, através daquilo, daquele projeto, eu acho que funciona, foi muito bom...

29:03 E – você acha que foi legal para ele ou para todos?

29:07 P6- não foi bom para todos, mas para ele foi muito bom, para dar conta de aprender os conteúdos, eu acho que aquilo lá foi muito bom, tem que ser daquele jeito...deu certo.

29:19 E – você fala pela questão de poder escolher as atividades?

29:22 A opção de escolher e além de tudo era muito envolvente, muita coisa gostosa de fazer...

29:27 - P2 – muito envolvente mesmo, muita coisa diferente, na minha sala também foi muito bom, deu muito certo...

29:33- P6 – saia daquele negócio de lousa, de folha mimeografada, mesmo que saia diferente, porque a atividade tinha que ser diferente, ele podia avançar...

29:44 P2 – ele fez o boneco dele com material reciclado, ele fez o boneco com pano, do jeito dele, mas ele fez.

29:50 – P7 – ficava mais fácil para organizar a estória...

29:53 E - E ao contar as histórias, vocês percebiam que eles tinham compreensão, conseguiam organizar a estória com começo, meio e fim?

29:58 P6 - Mas na hora de contar com a leitura do amigo, ele falou, e ele falou, ele sentou junto com o Luís, e ele falou. Tanto é que na hora que o grupo tinha que ir lá na frente, ele que segurou, ele estava super empolgado, fazendo tudo o que era proposto, e ele aprendeu. Sobre formigas foi o nosso...foi um trabalho consistente...

(silêncio por uns 3 segundos)

30:21- P6 - eu acho que assim desse jeito, dá certo. Muito mais gostoso que o normal, trabalhar espalhado, eu dava as letrinhas para ele. Agora, no projeto eles tinham que representar usando matérias diferentes, massinha, guache, coisas diversas, ...

30:54- E – você acham que o que ajudou foi a proposta ou o material?

30:55 - P6 – eu acho que os dois...

30:57 - P2 – eu acho que os dois, por ser diferente.

31:01 P3 – Ao fazer algo diferente, a proposta e material são importantes.Um complementa o outro.

31:09 P6 – também não adianta nada você ter uma proposta diferente e não ter material. Os materiais envolvem, né. Adorei trabalhar assim, com os cantos também foi legal.não é aquela coisa massante. Eu adorei. E ainda estou trabalhando assim. Eu não tenho alunos deficientes hoje, mas ainda assim sigo a proposta. É muito bacana, porque não me cansa. Antes eu ficava cansada pois eu fazia e não tinha retorno, e agora você vê que as crianças se envolvem...

31:58 P3 – que curso foi esse? Não sei por que não fiz?

31:59 P6 – O curso da Oca... você não fez o curso da Oca?

¹⁰ Curso oferecido pela SEDUC, em 2006, com duração de 80 horas, sobre a “Prática pedagógica na Inclusão”, focado na metodologia FREINET, ministrado pela professora Maria de Fátima Luchesi, da escola Oca dos Curumins do município de São Carlos/SP.

31: 60 P3 – é o curso educar na diversidade?

32:11 E – O ano passado a Secretaria montou esse curso direcionado para professores que estavam atendendo naquele ano, alunos com deficiência mental. Nem todos se interessaram e as vagas foram completadas com os demais professores...

32:25- P3 – O ano passado? que engraçado, porque será que não fiz? Quando foi?

33:02 P7 – O curso não foi feito assim em junho e depois em agosto e setembro? Eu lembro que não fiz pois estava de licença prêmio... mas eu lembro que foi oferecido.

33:05 P3 – eu não estou conseguindo lembrar porque eu não fiz...

33:31 P7 – na nossa escola, além de alguns professores terem feito, o pessoal da sala de recursos passou o material para a gente...

34: 00 – não tenho mais perguntas... você teriam algo mais que gostariam de falar ou discutir?

34:02 – P7 – achei bem legal estar participando desse momento, fica a dica para organizar pela secretaria, encontros como esse para que possamos conversar sobre a nossa prática... valeu.

34: 07 – P3 – também gostei...

GRUPO 3 - NOITE

Data: 02/10/2008

Professoras: P19, P17 e P4

0:00 A vantagem da discussão do grupo é que não fique tão formal, de perguntar e responder que fica muito mais restrito.

0:21 – P2 e em grupo a gente fica mais a vontade...

0:22 – E – com certeza. A proposta que possamos discutir como vocês tem feito para lidar com a diversidade na prática pedagógica, em especial, com grandes dificuldades como é a criança com Deficiência Mental. O recorte foi do ano em que entrei no mestrado, todos os professora que tiveram alunos com DM o ano anterior.

2:02 P19 - Bom, eu, tive uma aluna, não só uma né, diagnosticada, de deficiência mental, mas uma já avaliada, //e esse ano um outro aluno, sem diagnostico. O que deixa a gente preocupada com a situação de sala é em o que fazer. Tenho alunos ali, que...não tem diagnosticado o que é, e eu tenho que preparar atividades, adaptadas para aquela criança, para aquela situação daquele momento, mas ela não deixa de participar das aulas normais com os outros alunos. Eu não sei se o termo, a palavra normal mas não sei se estou falando certo, não sei se eu tô usando a palavra certa, qualquer coisa vocês me ajudem aqui a lembrar, a usar outra palavra que... O que está dando certo, é o seguinte. A menina /// ela não chega perto de você para pedir para ir ao banheiro, aí eu consegui com que ela lesse, ela está lendo, agora ela está começando a aumentar o tom de voz, está começando a relacionar coisas, que antes ela tinha dificuldades e hoje mesmo na... eu faço um projeto de leitura, projeto, aula, né, pois a gente sempre reserva um tempinho para a leitura. Ponho um texto na lousa, outras vezes é diferente. Ou eu leio e comento, ou leio um pedaço, paro, e outro lê, ou então eu vou pedindo para que cada um leia uma parte do texto. Ela lia baixinho, ela começava e eu falava: tem que ser mais alto um pouquinho porque eu não estou ouvindo, // Ela leu, ela leu tudo comigo. Por que ela era uma pessoa, era difícil para mim..., era uma criança que não lia, eu vi todo o diagnóstico dela, tá, e ela então está lendo. E, para resolver atividades que você propõe, como completar letras, ou completar textos, pegar um texto, com gravuras, que ela gosta muito de gravuras, ela já está fazendo quase corretamente, // Na matemática, é mais difícil, mas ela sabe o quê, já sabe somar, subtrair, mas // aquele primeiro momento ela consegue, depois num segundo momento ela já não consegue. E é difícil para ela. Então, na matemática, ela não está...

5:05 E – mas estas questões você conseguiu perceber que ela aprendeu com a atividade?

5:07 P19- lógico, ela, eu percebi, e tem assim também, que as folhas, quando eu dou avulsa para ela, quando não é uma /// o caderno dela ela já faz o dia, tem uma ordem o caderno dela e falta.... e a gente pode falar?

5:50 E – Pode! Com certeza é para isso que estamos aqui!

5:52 P19 – tem dia que fica a estagiária na sala e aquele dia que ela fica fazendo a atividade...

06:04 P17 – mas eu acho duro assim a estagiária só para ela na sala...

06:06 P19 – Não! É a estagiária da unidade, que quando não tem atividade fica lá...

(certo tumulto, todas falaram juntas)

06:13 P4- Eu já preferia que quando tem uma estagiária para me ajudar, eu preferia que ela ficasse com a sala para eu dar atenção a meu aluno...

6:13 P19- Não ...

6:13 P4 – Não assim ela ficar com o aluno. A gente conhece melhor a criança, sabe em que situação ele está...

6:13 P17 – você que conhece o aluno, o que sabe...

6:28 P17 – mas se for assim para ajudar a criança, você veja assim o caso da “X”. Eu já tive a “X” faz um tempo já, foi depois do “X”. A “X” tinha paralisia cerebral [hemiplegia] do lado direito, eu, ela conseguiu aprender a escrever com a mão esquerda que ela não tinha domínio, eu agradeço muito a ajuda dessa estagiária do Cefam. Uma estagiária do Cefam. Ela sentava com ela, explicava, pois a “X” chorava que a mão doía, e ela tinha dificuldades de concentração também, ela queria escrever, e todo mundo falava: ela não vai fazer a letra cursiva, mas eu falava, vai, ela vai fazer! Mas ela chorava, as crianças falavam, prô, ela está chorando, e eu falava antes ela chorar hoje do que chorar mais tarde. Mas ela conseguiu. E eu agradeço muito a ajuda dessa estagiária...

7:23 E - O quê vocês percebem, no caso, vocês tem posições distintas, mas, vocês percebem que é a presença de alguém o tempo todo com essas crianças ou é a atividade que essas pessoas traziam?

7:39 P17 – Não, ela não trazia nenhuma atividade, as atividades eram as minhas atividades. e a “X” eu nunca dei atividades diferenciadas para ela, ela tinha capacidade de aprender, o problema maior da “X” era social, muita proteção e pouca concentração, mas as atividades eram normais. Todas as atividades que eu dava, eu nunca, eu nunca...assim, lá tem também o “X”. Eu dou assim algumas atividades diferenciadas para o “X”, mas todas as atividades que eu dou em sala de aula, no primeiro momento eu tinha 32 alunos eu xeroquei 32 atividades, aí sobrou uma, e eu falei: mas quem faltou? Aí as crianças assim: ninguém! Mas como sobrou uma se eu preparei 32? Se todo mundo ganhar uma, tem 32. e eu falei: ergue a mão quem ganhou. E ele não ergueu a mão. Aí eu falei por que você não ganhou? Porque não me deram. E porque vocês não deram [atividade] para o “X”? mas a gente não dá atividade para o “X” da classe! O “X” ganha atividade diferente. Aí eu falei não, ele vai fazer a mesma atividade que vocês, ele faz igual? Não, ele faz uma parte junto com as crianças e depois eu aproveito a mesma atividade e faço mais fácil para ele. Mas ele recebe. O que eu percebi que ele aprendeu melhor, ele não se sente discriminado...o ano anterior, o tempo inteiro que eu vi o outro caderno dele só tinha lá palavras para completar. Eu não gosto de dar nada para completar!!

9:21 P19 – è, mas dependo a gente pode dar uma atividade assim, dependendo da criança.

9:23 P17 - Ah não!eu não faço mesmo.

9:23 P19- Ah, mas ela tem que ouvir... eu também trabalho com jogos, jogos, é...

9:22 –P17- Assim, eu trabalho mais assim, eu dou cruzadinha, um lado eles completam e eles escrevem, eu mando eles escolherem três ou quatro figuras, e aí eles tem que saber, bom..., e fazer frases, eu gosto de dar frases. Agora ele já consegue. Ele tem bastante dificuldades de aprendizagem, ele está na 4ª série e agora que ele está silábico... ele está assim silábico- alfabético, tá quase assim, alfabetizado. Mas foram feitos muitos // para ele poder entender, é todo dia frase, eu dou figuras para ele escrever o que está acontecendo, mas eu não gosto sabe, daquelas atividades de completar palavras, eu não gosto.

10:33 P19- mas eu faço...

(tumulto)

10:34 E – calma gente, não estamos lidando aqui com certo-errado. Está é uma questão que eu quero discutir: o que vocês tem feito e percebem que deu certo, independente do que pode ser considerado certo ou errado.

10:50 P4 – mas eu penso o seguinte, eu penso que é muito importante o motivo para que ele está fazendo aquela coisa, eu acho fundamental. Até o ano passado a minha aluna, eu falo para a “Y”[professora], eu fiquei dois anos com ela e eu fiquei encantada, só que tem aquele problema. Eu não sei se a gente fica só preocupada em trabalhar ela para leitura e escrita e aí você percebe que a matemática parece que... Quando você pára para ver a matemática, na matemática não cresceu, mas cresceu na leitura e na escrita. Eu realizei o ano passado o projeto e o projeto contava com tiras e quadrinhos, e eu lembro o que ela fez, então cada um, primeiro foi trabalhado todas as características das estórias em quadrinhos, personagens, eu lia muito, muito, histórias em quadrinhos, muitas tirinhas né, e eles já sabendo que produto final seria montar um álbum com a tira de cada aluno. Aí chegou a hora de cada aluno montar sua tira, e é nessa hora que eu ouvia, “ai! Eu não sei”, eu não sei. Ah, eu falava sabe sim! Todo mundo sabe, vamos lá, e aí você parte primeiro pelo desenho, pois vão primeiro desenhar a história, então todo mundo fez, e olha que lá eu tinha cinco crianças, tinha um comprovado que era hiperativo, tinha ela que tinha déficit de atenção e atraso mental, dois a três anos, tinha um que estava em avaliação aqui no centrinho, tinha um repetente que perdeu todo o trabalho porque não frequentava, e não se tratava, e tinha aluno que tinha muita dificuldade ... Então eu tinha assim cinco crianças com problemas bem difíceis, né.

12:40 P17 – eu já tive oito, oito crianças com dificuldades, mais assim...

12:41 P4 - ...aí eu percebi assim que essas crianças quando eu falava assim vamos escrever, até eu terminar de falar, quando eu cheguei tinha criança que falava assim para o meu hiperativo, eu, ...aí quando eu falava para escrever, ele ia para o lado, aí eu fui lá e peguei uma gravura para ele escrever, e ele foi escrever sozinho. Eu lembro até hoje que era uma gravura do mar, como se fosse uma represa e que estava mergulhando, aí ele escreveu, todo do jeito dele realmente tinha assim bastante jota, bastante letra, bastante... aí eu falei assim: o

que está escrito aqui? Ah, que o menino estava navegando e resolveu mergulhar, né? A é? Então vamos escrever isso. Aí sentou do lado e começou: “o”, aí foi: menino: me –ni –no, menino, me, a gente segurando, ele escreveu menino estava navegando e resolveu mergulhar. Certo, o único erro que ele fez, o u, no navegando, no ga ele usou o H, aquele problema do H, que eles usam como “aga”, mergulhava ele escreveu com n, mas eu não falei uma letra, então, quer dizer, ele não estava pré-silábico, ele já tinha.. já estava alfabético, ele não estava alfabetizado, mas já estava alfabético, ele só não fazia, só queria completar o que estava fazendo, né. Aí todos eles fizeram o tal do quadrinho, assim...

14:22 P- com o meu aluno, ele fazia assim também...

14:24 P4 -É engraçado aí que todos quiseram fazer e era a mesma atividade, só que eu achei interessante pois eu consegui, o que não é fácil, não é fácil, é uma, outro mês outra, mas você tem que fazer uma coisa que todos possam fazer isso, que todos possam aparecer ali. Aí saiu a história em quadrinhos, e essa aula minha, ela fazia, e ela fez oito quadrinhos, colocou o desenho dos menininhos com risquinho e bolinha, sabe aqueles risquinhos, eu perguntava esses dois meninos sentados quem que é? O cebolinha e o cascão. O que estão fazendo? Estão brincando. E daí? Daí eles estão brincando, eles gostam de brincar. Mas então, e daí? Daí que eles estão brincando, eles gostam de brincar...eu fui puxando o que eles gostam de brincar, o que dá para brincar, e sei que eu fui puxando até que ficou: “oi eu gosto de brincar, eu vou brincar. Ah, eu também vou! Não ficou uma estória em quadrinhos “oh” que engraçada, nem, com lição que as vezes a história passa, se você for ver os quadrinhos, cada vez que ela folheava os livros: Ah! Olha a minha!! Ela tinha um orgulho daquela estória. E esse ano, eu comecei a trabalhar de novo, e ela já consegue fazer os quadrinhos, sem eu ter que ficar cutucando, tem três quadrinhos, corpo com cabeça, pernas, mesa, a escrita: “Magali vai comer pizza”! Não come de boca aberta! Ta bom, eu não vou comer.” Quer dizer, já teve uma lição na historinha, foi o que ela fez, e ela fez sozinha... né, escreveu, ela precisou de ajuda na escrita, né, ela tem uma dificuldade assim, de montar um texto, de montar o pensamento dela em forma de texto, né. Então ela vai escrever, ela começa escrever assim: “tudo é legal, porque foi bonito, o passeio, bonito, foi, aprendeu”, e fica assim. Eu que sei a estória, sei o assunto, eu percebo o que ela escreveu, e ela segue o tema, se por um tema, ela segue o tema, né, mas eu percebi que sempre tem que ter um motivo a mais, né. Aí, depois do curso do ano passado, com as técnicas freinet, que a gente fez, a gente fez o amigo imaginário, a historinha.

16:42 P17 – é, O amigo imaginário...

16: 43 P4- Como é incrível, eles escreviam bem, sobre o amigo imaginário. A carta também que nós enviamos, a gente escreveu a carta né, eu, as vezes eu pegava a ideia dela até tive que segurar para falar assim o que eles estavam fazendo, hoje em dia, o que acontece, eu não fiz porque eu pretendo fazer mais para o final do ano, mas 6ª feira era o dia que uma aluninha ia embora. Chegou toda com os olhinhos cheio d’água: “Prô eu embora”, Nossa, já, por que, e fui de lá, fui de cá, aquele olhinho, eu percebi o que ela estava sentindo, tadinha. Aí eu, teve um momento lá que eu pedi para ela dar uma saída, levar uma coisa para mim, e falei rapidão para a sala, pega uma folha de sulfite, joga, e vamos montar um cartão para ela levar embora de lembrança, e foi, e fomos fazendo, né. Aí eu percebi que ela estava escrevendo bastante, né, pensei, nossa coitada, vai estar tudo solto, a coitada da menina não vai entender. Mas tudo bem. Chegou no final da aula a gente entregou, aí ela não se contentou, começou a ler os cartões ali mesmo, embora estava na hora de embora mas ela queria ler o cartão, e eu vi que ela pegou esse da minha aluna, da “X”, e olhou, leu, não fez cara de dúvida ou feia. Ah, eu não aguento. Risos. Eu falei: deixa eu olhar o cartão? Peguei o cartão tava lá: ““X”, você é muito legal, seja feliz, a professora gosta muito de você, nós gostamos de você e a Beatriz, o Leandro, ...” e foi, colocou um monte de nomes, e é por isso que ficou grande, porque ela colocou o nome de todo mundo que ela se lembrou como escrevia na sala e foi colocando, achei engraçado que ela colocou “nós gostamos” , e o que eu pude perceber quando eu li eu ria sozinha, porque estava lá a frase estruturadinha, sem problema nenhum. Quer dizer, ela tinha um motivo para escrever. Primeiro o bilhete para sua colega que ia embora, outro era o amigo imaginário que cada um construiu o seu boneco e também tinha um motivo e a sala estava fazendo, o outro tinha a estória em quadrinhos para contar, então, dependendo do motivo você percebe que as crianças melhoram o texto, todas elas, melhoram o texto, se você falar assim “escreve uma frase sobre esse desenho aí” não sai tão bem feito quanto tem um motivo mais para ele, lógico, mais real, para eles mais real, mais interessante, eu acho que isso ajuda muito...

19:22 P19 – sabe o que eu fiz na semana passada? eu botei um quadro lá da baratinha e do João Ratão, de histórias conhecidas, eu perguntei se conheciam histórias infantis, tem? Qual? eles já tinham mostrado para mim os quadros, e essa? Depois eu perguntei: e essa? Ah essa eu já sei, é da dona Baratinha! Vamos fazer? Vamos. Coloquei na lousa o quadro. Ai está faltando alguma coisa aqui para poder, eles perceberem que só tem um quadro, que estava incompleto, o que falta para o quadro ficar mais completo. Aí, ela bem baixinho falou para a outra né, aí a outra falou “não você tem que falar para a professora”, ela falou: “o que está faltando é ela na janela, a baratinha tem que estar na janela, está cansada tem a moedinha”, menina, olha, é fácil trabalhar, né, ela sabe, mas a gente sempre fica... incentivando.//

20:37 P17 – tem que investir, tem que investir...

20:39 P17 eu também estimulava a “X”, e eu acho que foi...foi legal, porque a “X” quando chegou ela não falava, eu fui trabalhando esta parte social com ela, ela hoje ela fala até pelos cotovelos, tem hora que precisa mandar calar a boca, a “X” tem dificuldade de aprender bastante, mas aí é muito importante porque ela conhece todas as letras do alfabeto que ela conhece, aí, todos os textos, aí hoje ela ainda tem bastante dificuldade, mas eu percebo que não é trabalhado da mesma maneira como eu trabalhava, eu sentava com ela do lado, a gente fazia uma frase, ela ficava um tempão para ilustrar, é, porque eu acho assim, se eu deixo bastante tempo assim para escrever ela vai escrever “barata” “casa” “sofá”, então é mais fácil eu fazer, vamos fazer uma frase com a barata? “ a barata estava dentro do sofá”, ela usa as mesmas palavras, mas ajuda a criança a compreender, comigo ela sentava muito para fazer frases, hoje eu percebo que quase frases ela não faz, eu não achei legal tirar, eu não sei o que foi mas eu acho que no ano passado, eu fiquei com ela na 1ª, 2ª e na 3ª série, quer dizer então, eu conheço bem a “X”...

22:15 P4 eu também vi que é durante o ano, durante dois anos que a gente aprende a conhecer.

22:19 P19 – é só durante o ano...

22:21 P4 - Porque você pega o aluno no começo do ano, você fica tentando conhecer, depois quando chega no final do ano, ta legalzinho, você sabe o que é que ouve, você sabe o que vai escolher, que cor, você entende o que está falando...

22:37 P17- Eu vejo assim com a “X”, quando ela chegou na escola, ela praticamente não falava, ela tinha muita dificuldade para falar. E quando ela foi para a pré-escola com as outras crianças ela falou com dificuldade e eles caçoava dela, ela se trancou. Aí, quando ela foi para a primeira série, eu...falei para ela olha, você não é burrinho de presépio, eu falei, se você não conversar comigo eu não vou conversar com você. Aí depois de uma semana, eu não perguntava nada para ela e ela não perguntava nada para mim, aí ela viu que ou ela falava ou a coisa ia ficar preta, aí por fim ela começou a conversar, hoje ela conversa com deus e todo mundo, né, tem que mandar calar a boca agora. Mas eu acho assim, que o que eu não concordo é eles irem passando, da primeira para a segunda, terceira, tudo bem, vai dizer, tem mais criança assim, ela mas eu acho assim essas crianças que tem mais dificuldades, elas, não ...

23:41 P19 – precisava ser retida, assim... não é assim só no sentido de reprova, reprova...

23:41 P17 - ...eu acho assim, se ela ficar mais na primeira série, eu penso assim, eu né, posso estar errada, mas eu acho assim, que se ela ficasse mais na primeira série, ela teria vamos supor, se ela tivesse quatro anos na 1ª serie, depois continuava com os outros, na quarta série...seria mais legal para eles, porque você trabalha mais a alfabetização com eles, porque não adianta eu querer ensinar éh...geometria, isso e aquilo, se eles não sabem nem ler nem escrever, coitados!! Então eu acho bem complicado, eu acho que ficando na primeira...

24:16 E – Em sua escola é só ela que está na quarta série e tem essas dificuldades??

24:18 P17 - Não, tem mais...é ...

24:23 P19- eu ... não, tem, tem...

24:26 P4 eu conheci um caso: o caso era assim a idade mental era assim de 2 a 3 anos, então hoje ela tem a cabecinha de 2ª série, sabe aquela que está começando a estruturar um texto, você começa enxergar certinho a idade dela mental, claro que ela é uma criança de 6ª série, mas o aprendizado...

24:42 P19- é porque é grave, são casos graves...

24:45E- O pressuposto que vocês estão colocando é o de que a idade mental é um atraso que vai ser superado, e nem sempre é assim. O que caracteriza a criança com deficiência mental vai chegar em um limite que é o limite da própria estrutura, principalmente quando você estava colocando a questão da área, perímetro, que ela conseguiu dar conta...

25:09 P4 – é isso é.

25:17 P19 – A área não, mas o perímetro ela entendeu, só o perímetro...

25:29 P17 – Só o perímetro, né. Então é porque no caso dela o atraso dela não deve ser assim...

25:31 P19- Não, ela tem 10/ 11 anos, e o atraso dela, diagnosticado pelo médico, eu tenho toda a documentação, é que toda a idade mental é de 5 anos ...

25:43E – é muito legal isso que vocês estão colocando, pois vejam, se eu pego uma criança e a primeira coisa que trabalhei com ela foi a questão social...os grupos de interesse, se colocamos crianças de 10 anos com crianças de 1ª série, os interesses não mudam?

26:13 P4 – Realmente, nesta atividade da história em quadrinhos por exemplo, se ela tivesse na 1ª série, ela não teria visto isso como um desafio, porque na 1ª serie, eu não daria uma historinha inteira assim para a criança fazer, o que eu ia fazer? dar historinha com o balão em branco para a criança criar, agora esse, tiveram que construir a estorinha toda, desde o desenho até os quadrinhos e a fala, então o desafio foi maior, lógico, a gente sabe que na 1ª serie o desafio é menor...

26:47 –P17 - É. É...

26:47 – P19 – isso é.

26:49 – E quando falamos da questão da avaliação, a questão é complicada, pois gostaríamos que estivessem progredindo, fico pensando como vocês vem lidando com isso, com a avaliação, com essa situação de estar avaliando, pois temos nesta questão a discussão do que vocês estão colocando, partindo

do que vocês estão percebendo que avançou, ou ao mesmo tempo o que se espera de conteúdos para cada série.

27:13 P17- Eu vejo, pensando no caso do “X”zinho agora né, este ano até a mãe falou que o “X”zinho aprendeu a escrever bastante, porque o “X”zinho ele não sabia escrever nem o nome dele, aí eles falavam que o “X” tinha que escrever o nome dele, todo dia manda o “X” escrever o nome, eu falava: todo dia?? Eu falava, hoje você vai escrever seu nome, vai escrever seu nome, aí é aquela coisa assim, né. Mas eu falei, assim não. Eu tenho que achar uma maneira para ele escrever o nome sem perceber...

27:42 P4 – fazer ele escrever o nome, sem perceber que estava escrevendo o nome...

27:42 P19 – é! É!

27:43 P17 – é, eu pensava que ele tinha que escrever o nome dele sem ter que, “não, hoje você vai ter que escrever seu nome”, aí eu inventei o texto do meu dia a dia, o meu dia a dia. Então todas as crianças tinham que fazer um texto e tinham que colocar no caderno, sai texto de uma folha, sai texto de uma folha e meia, sai texto de meia folha, então tem uns textos muito bonitos. Agora o “X”zinho ele faz todo dia esse texto, só que as outras crianças não começam assim “eu “X” Pereira da Silva”, né... não começa. Agora o “X” ele começa “eu “X” Inácio...”, sabe, ele escreve o nome dele inteiro todos os dias. “Fiz as seguintes atividades hoje: fui na casa de alguns amigos jogar bola, soltei pipa, comi arroz com um bife”, então alguma coisa, tudo que ele fez durante o dia, ele faz este texto, assim, não são muitas linhas, são lá umas nove linhas que ele faz, mas todos os dias ele escreve o nome dele...

28:55 P4 –neste caso, foi mais ou menos o que aconteceu na minha sala, por exemplo, a gente propõem assim, vamos fazer uma chamada diferente vamos fazer a lista de presenças na lousa. Cada um vai a lousa e escreve seu nome. Ele escreveu o nome todo dia, mas todo mundo está envolvido nisso, e tem que envolver os outros também, alguma coisa que eles achem interessante, uma coisa é fazer só para ele e outra para todos... porque eles querem isso...

29:14 P17 – Mas o “X” faz a mesma coisa que os outros...

29:16 P4 - Você está trabalhando um conteúdo e tem dia que você está vendo, que tem momentos que você está vendo que ele está copiando...

29:26 P17 – ele copiava também...

29:26 P4 - aí ela quer fazer, mas ela pula linha, e vai rolando, vai tentando fazer, e eu percebo que assim, que naquele momento, ela está ali convivendo mesmo, mas tem momentos de atividades que envolvam a ela e a classe também, né. Porque eles querem fazer juntos. Eles não querem ficar ali separados...

29:50 P17 – eu trabalhei dobraduras, aí eu chamei os grupos, teve um que fez borboletas no jardim, aí desenhavam o jardim, fizeram dobraduras do jardim, fizeram dobraduras da borboleta, aquele grupo, o outro grupo tem...o dele ali era dos sapos na lagoa, tinha que colocar os sapinhos na lagoa, aí eu fui ensinar a fazer a dobradura do sapinho. Aí eu ensinei e saí. Aí ele fez a dobradura do sapinho, o sapinho dele foi dentro da vitória- régia que eles desenharam. Nesta parte de desenhar, ele é muito bom, sabe ele desenha muito bem. Sabe, matemática, eu comecei a dar a adição, ele aprendeu. Aí eu comecei a dar subtração, ele aprendeu. Aí eu gosto de multiplicação, eu falo para eles assim, 2 vezes 2...

30:52 P19- é o que a gente faz na quarta série...

30: 53 P17 - ...peço para desenhar: dois quadradinhos com duas bolinhas dentro. Aí você conta dá quatro. Então aqui embaixo é quantos quadradinhos você tem que colocar, aqui em cima, a número de bolinhas... aí o dois estava muito pouco. Agora eu coloco 3 vezes 5, coloco 4 vezes 4 né...

31:14 E – e você percebe que desta forma ele consegue fazer?

31:15 – P17 – ele faz, ele faz. Dessa forma ele consegue entender isso. Agora o que eu comecei a dar para ele, adição com sobe um, tudo sobe um... e eu tô percebendo que ele está aprendendo, sabe. O problema maior dele é na escrita mesmo. Agora quando eu faço assim, eu falo você vai parar para escrever, quando ele escreve depressa sem parar para pensar, sai muita coisa errada. Aí eu brigo com ele, como foi que eu ensinei para você? bate palmas. Por exemplo: o menino caiu do carro [batendo palmas a cada sílaba], que letra você tem que usar para a primeira palma: ô –ô... ele fala assim, o “ô”. Isso. Agora, menino, nós vamos escrever me –ni – no [bate 3 palmas] aí agora você escreve me, que letra você usou para falar o me? Ele fala o “eme” e o “e”. mas se ele escreve depressa, ele escreve o “eme” o “i” e o “o”.

32:21 P4 – O “meno”. Já pensou menino já pensou que escreveu, já percebi que é isso. Muitas vezes eles escrevem m-n-o e já acham que escreveram. Eu percebi que para fazer as frases ele tinha essa dificuldade: O menino subiu na árvore. “O menino subiu” e já pensou na árvore e ele não viu o que ele escreveu. Pensou a frase todinha e vai pulando. Eu percebi isso até no cálculo matemático, eu passei umas continhas soltas para ver o que acontece, o que ele fazia errado, ela faz 4 risquinhos mais 5 risquinhos, ela faz, aí ela faz 1,2,3,4,5,6,7,8 [mostrando os dedos] e a mão vai atrasando, entendeu, eu falo calma, vamos mais devagar!, aí ela fala 1- 2- 3- 4 [mostrando os dedos], até o quatro ela conta certinho, se ela está sozinha, ela fez o cálculo certo a cabeça dela agiu certinho, ela colocou a quantidade certinho, só que na hora de contar ela conta mais rápido aqui do que aqui [mostrando a cabeça e as mãos] ou mais rápido aqui do que aqui [mostrando as mãos e a cabeça] não é

nem que ela não consegue calcular, ela consegue, só que ela faz com pressa, e aí para ligar o pensamento com ... acompanhar o raciocínio...

33:38 E – É, ao que parece neste caso, ela está precisando do apoio da mão para compreender a ideia...

33:42 P4- e tem dois pensamentos, a fala e... a...coordenação motora.

33:51 P17 – que nem no caso, você consegue perceber a criança lá pelo meio do semestre, aí você começa a trabalhar melhor com a criança, aí já acaba o ano, e a criança já vai para outro professor que só vai começar a ter noção de onde ele está mesmo lá para julho, então eu acho assim, se ele pudesse, assim, não é só porque eu quero, mas eu acho que se a criança ficasse comigo ficaria mais fácil de ajudar porque você já sabe onde ele está...

34:20 E- deixa eu perguntar uma coisa para vocês, por exemplo, vocês estão dizendo que estão conhecendo melhor essas crianças a partir do 2º semestre, como vocês tem lidado com o planejamento de vocês, pelo que estou percebendo da fala de vocês, vocês estão organizando tanto situações específicas como situações da própria sala, mas como vocês tem feito ao planejar no dia a dia para conciliar as diferentes necessidades?

34:47 P4 – eu sinto mais dificuldade só no começo do ano, depois eu já pego o jeito, você vai com a criança, vai conhecendo, agora, as crianças que tem uma necessidade especial, você leva mais tempo para poder conhecer, mas na sala no geral, no começo é mais complicado...

35:09 E – e como vocês tem lidado com o planejamento com tanta diversidade que vocês tem, independente desta criança com deficiência, a Isaura falou, “eu tenho uns oito”, você disse “eu tenho umas cinco”, a sala tem uma diversidade, que contém tanto as crianças com deficiência quanto outras diferenças. Como vocês tem conseguido lidar com essa diversidade da melhor forma possível?

35:38 P19 – o que eu planejo para a sala toda, mas naquele dia tem que sentar, naquele dia um pouco mais com ele...do tempo que ele está comigo, eu planejo para ele outros tipos de atividades...

36:01 P17 – mas tem criança Jussara, eu tenho um menino que se chama “X”, ele sabe ler, ele sabe escrever, faz textos, só que ele não faz nada na sala de aula, ele começa a fazer a atividade, ele começa a copiar algo da lousa, aí já pára. O que eu acho mesmo que o “X”precisa é de um psicólogo, isso é, eu trabalhei com a mãe, ele foi aluno meu na 1ª série, eu falava ela não levou, ela achou melhor tirar da 2ª serie da tarde e ficamos falando, falando, falando, mandamos para o centrinho, até hoje ele não veio para o centrinho, mas é porque ele não é... não é porque ele não aprende,ele aprende, mas eu acho, não sei...

36:54 E – talvez mais emocional?

36:56 P17 – eu acho que é mais emocional,ela preferiu colocar ele de manhã, pensou assim, eu vou trabalhar de manhã, já trago ele para a escola, a tarde ele fica em casa, fica comigo, eu vou ajudar. Mas nada. O “X”está este ano na 4ª série e é meu aluno. Eu peço para a mãe, no começo do ano ele chega animado, a gente até consegue fazer alguma coisa, ai ele começa a conversar, começa a olhar para a caneta, não tem concentração...

37:35 E – a diversidade hoje em sala de aula não é só com a criança com deficiência, lidamos com diferentes situações que realmente faz o professora pensar em um jeito de funcionar, para fazer com que todos aprendam...

37:56 P17 mas ele não aceita que eu dê uma atividade em separado. Por exemplo, mais fraca...

38:06 P19 – eu tive um aluno no ano passado que era muito faltoso. Ele tinha muito problema com pai e mãe, ele tem um tal de x... x... não lembro.

38:16 E – X-frágil?

38:17 P19 – isso, mas eu me apaixonei pela criança, o pai não dava carinho para ele, só que /// nós chegamos até a ir no sítio onde ele mora, agora eles foram até embora, sempre conversei com ele, eu trabalhava muito com ele, mas ele não reconhecia nada, nada, nada, ele não reconhecia todas as letras do alfabeto. Mas aquele menino era tão delicado e educado... a gente investiu muito na auto-estima dele, no social, sentava ele na frente, e fiquei emocionada de ver aonde este menino chegou. Este ano, está comigo, a gente fica querendo ficar com ele, e eu fiquei com outra criança bem pior, um outro aluno que no ano passado já tinha sido meu também, aí eu falei esta criança eu trabalhei com ele isso, isso, isso, e ele chegou no final do ano, mesmo com todas as faltas que ele tinha, chegou muito bom. Ele era assim uma criança carente, mas ele é lindo, olhos azuis, loiro...

40:15 E- P17- P4 – risos, Ah, risos.

40:17 P19- eu ensinei a ele tudo: a comer, a mastigar, tudo, ele aprendeu a comer sozinho, nem isso ele fazia, ele tinha muito pouco em casa...

40:32 E – temos várias necessidades que são referentes a saúde, á assistência social, que deveriam cumprir este papel de apoio, porém acaba ficando um vácuo, e acaba a escola assumindo essas funções.

40:41 P19 – é complicado a gente interferir nestas coisas, nestas conversas, questões, sabe, mas consegui isso com ele, aprendeu a comer, escovar os dentes, ai tudo bem, foi para outra professora. Só que agora, ele está bem, a própria professora falou olha, eu não esperava que ele ia aprender tanto assim. Tudo o que ela dava para ele era as atividades da classe, e estas atividades diferentes que o povo fala, mas é ruim isto... (risos) mas ele tem que saber que hora ele vai colocar tal letrinha e que letrinha, precisa aprender... ele superou tudo. Até texto ele já está sabendo. Agora ele foi para Santa Catarina, a mãe resolveu ir embora para lá.

41:54 P17 – o “X” ele não é muito problema financeiro, ou coisa assim...

42:00 P19 – mas esse era sim, tinha isso sim...

42:00 P17- era uma criança, o problema dele era muito diferente, ele não aceita se eu der uma atividade, assim, vamos supor, mais simples, para ele. Se pega o lápis, só faz linha, ele faz conta de cabeça, mas ele faz no papel, se eu mandar na lousa, ele também não vai, ele fala, eu já sei, e não faz...

42:28 – E – e como você consegue que ele faça alguma coisa?

42:36 P17 – o que eu consigo, por exemplo, se for dar prova, eu dou a prova com quatro alternativas para fazer x, ele responde quase tudo certo, mas tem que falar para ele, ele sabe a historia, sabe fazer, mas não quer escrever, língua portuguesa, interpretação de textos, eu dou um texto já pronto, aí copio uma pergunta para ele, ele responde, vamos supor se tem 10 perguntas, cinco ele responde. A sexta ele não responde mais.

43:21 E – mas não é porque não sabe, não responde por que cansou daquela atividade?

43:29 P17 – é, então, é desse jeito. Ele faz o texto, ele faz um texto comprido? Não. O texto dele é curto mas é um texto que tem começo, meio e fim, ele não fica repetindo as palavras, ainda hoje eu fui corrigir um texto e falei para a classe: gente, o texto de vocês só tem depois, e depois, e depois... ele falou assim para mim: “ah professora, o meu texto não tem, né? eu não fico repetindo as palavras, né? então ele sabe, mas aí o problema dele é que ele..., é que você tem que praticamente fazer “chá” para ele responder. Agora matemática...

44:12 P4- Eu penso assim: a criança quando tem dificuldades, na produção de texto, na interpretação que é lento e na matemática no calculo, né, então, se você vai dar Língua Portuguesa, você vai fazer com que a criança escreva, consiga passar para o papel o que ela quer, você vai incentivar para ela interpretar o que ela leu, isso você tem que fazer no geral, serve para um jeito ou de outro, não tem problema, né, eu faço bastante assim, por exemplo, correção de texto eu só dou visto. Pego uma e escrevo na lousa do jeitinho que a criança escreveu, e vamos corrigir juntos. Essa correção coletiva faz com que todos, serve para todos, a criança cresceu muito. Eu pego sempre um que escreve melhor no caso, eu pego um que dá para por na lousa com sentido. Porque as vezes tem época, que dependendo do motivo para o qual eles estiverem escrevendo, eles escrevem de um jeito que se por na lousa fica complicado também de corrigir, então eu tento agradar todos, coloco o nomezinho do autor embaixo, pois se eu não falar eu sei que vão conversar, e antes de acabar o texto eles já sabem de quem é que é, então eu coloco o nome do autor, faço questão de pegar de todos, até que eles possam compreender um pouco melhor mas que tenha bastante correçãozinha, fácil de corrigir para eles, sabe. Eu ponho na lousa. Então eu estou trabalhando português. Gramática eu acho que assim é o essencial, eu acho que não é hora de ficar falando de gramática, com nome de coisas, isso é minha visão, nome de coisas que eles não vão gostar. Eu acho que tem que trabalhar concordância, mas em termos de construir textos, histórias, então é o quê, escrever, entender o que está falando e tudo mais. Então isso é o que acontece. Aí chega na matemática, aí que está, porque uns conseguem mais, uns conseguem menos. Como eu faço com esse problema: no meio dos problemas que são mais difíceis, eu jogo uns mais fáceis, entendeu? O outro nem percebeu que fez uma facinha enquanto o outro conseguiu fazer aquela que estava fácil. E por aí vai. Eu pego uma pergunta que eu sei que a classe vai embora, na frente daquele conteúdo eu vou alternado, um mais complicado com um mais facinho. Aquele que tem dificuldades pelo menos o facinho ele fez, ele nem percebe. Porque se for muito fácil, fica desmotivante para os que sabem, se der mais difícil fica complicado para quem tem dificuldade. Então a gente vai fazendo isso, dá um complicado e um mais simples. O outro não percebeu e foi embora...

46:50 E – deixa eu perguntar para vocês: por exemplo, no caso das crianças com deficiência e nas outras áreas? Nós enfocamos muito esta questão da língua portuguesa, e da matemática, e na história, na geografia, como é?

47:07 (tumulto, todas falam ao mesmo tempo)

47:07 P4 – mas aí não tem problema! Em historia, geografia, ciências, se ajudar a interpretar, eles sabem, eles falam oralmente isso!!

47:10 P17 – se eu dou uma prova, eu faço as perguntas oral para ele, e ele responde. Já quando é de alternativas, eu falo as alternativas que tem e muitas vezes ele, não é que ele joga no bicho, muitas vezes ele responde as perguntas dadas ...

47:35 P4 - ...mas a minha avaliação eu faço questão de chamar de avaliação até para eles, não pode falar prova, mas eu falo avaliação. Eu faço assim, igual a de vestibular, porque tem que preparar bastante porque a vida é assim, eu pego a matéria do semestre, no final de cada coloco num papelzinho tudo que eu, perguntinhas, né? Perguntinhas onde eu envolvo tudo, tudo. Perguntinhas que a resposta ficam assim, aí faço a correção para ver o que eles aprenderam, faço a revisão, eles fazem em casa, não fazem? A correção eu coloco na lousa. Vamos corrigir. Desta vez para poder para adiantar mais eu digitei as respostas, corriji, corriji, corriji, deixei eles falarem bastante, “professora! Deixa eu corrigir! Deixa eu corrigir!”, “depois corrige, depois corrige”, quando acabou, eu entreguei pronta, então, eu passei a revisão, deixei eles estudando no final de semana, aí tem a correção, tudo de novo, aí eu peço uma interpretação de texto, jogo uma gramática ali no meio, aí eu faço questões de ciências que eu acho que é mais importante eles ficarem sabendo, história, engloba tudo, com questões, com gabarito e tudo o mais né, o que eu fiz, a questão do primeiro semestre, a questão do primeiro momento, nesta época eu dancei, a única que eu conhecia na sala era a “X”, a única criança que já tinha feito avaliação na sala era a “X”, né, então, e ela quis, ela quis fazer, só fez bolinha, mas “eu quero fazer”, quando eu vi os outros alunos, porque eu acho que contribuem falando, muitas vezes chega um e fala que foi mal, aí eu

falo, deixa eu ver então, eu vi, e falei, vamos fazer o seguinte: eu vou lendo e vocês vão fazendo. Peguei questão por questão, li o texto, li a questão e agora, o que vocês acham? Mas e daí? Pronto? e vai fazendo as perguntinhas, aí que vão fazendo. Ou seja, a dificuldade ali era de ler e interpretar, né? Então eu percebi isso aí: história e geografia, não é o problema, o problema tem na sala é a leitura, a escrita e o cálculo.

49:59 P19 – é, o cálculo...

50: 00 E – é interessante vocês colocarem isso porque ficamos sempre tão presos, cobram-se tanto a e leitura e a escrita, que nos esquecemos destas outras áreas que fazem parte da escola...

50:20 P17 – as vezes eu pego o livro, e leio o livro para a classe, né, e...

50:29 P19 – essa questão que ela falou de colocar um exercício um mais fácil, outro mais difícil, é que eu fiz isso. Sabe qual foi a fala de vários aluninhos? Puxa prô, essa prova aqui é muito “mãe”, é, é, muito fácil, quem não sabe fazer essa! É mamata!

50:48 P4 – quando eles falam isso eu falo que é presente. Essa é presente...

50:50 P19 – porque, porque a gente sabe que é assim, um difícil e um fácil, um difícil e um fácil...é alegria deles...

51:00 P4 – e outra coisa, na avaliação da “X”, eu busco o quê na matemática, ela faz igual, chegou na matemática que eu preciso ajudar ela... nesta avaliação, ela acertou 17 questões, então, porque ela acertou 17? Era para acertar 9, 10, e eu fiz, discretamente, fiquei ali ensinando ao invés de avaliar por si só, né? “Tem certeza? Vamos pensar?” o que eu fiz, eu sentei com ela, ela nem percebeu que eu estava fazendo isso, mas eu ajudei ela a terminar a prova. Mas eu não vou avaliar ela por quê? Ela tem um monte que acertou! A classe fala: ui! A “X” acertou mais que fulano! Ah, aquilo para ela é uma festa!

51:55 E – “Y”, será que se ela não tivesse aprendido nada, será que ainda com a sua ajuda ela teria conseguido resolver?

51:58 P4 – mas é isso que estou falando!! De 17 questões, eu ajudei o quê, matemática, não adianta eu querer que ela consiga sozinha em matemática. Mas e as outras? Foi só ela. Matemática, foi só eu e ela...

52:15 E – não tenho mais perguntas. Alguém gostaria de colocar mais alguma coisa que julga importante?

52:20 P4- eu acho que é isso...

IMPRESSÕES GERAIS

A estratégia de iniciar o grupo com um coffee break foi acertada. Ao chegarem, as professoras demonstravam uma certa ansiedade (uma delas, no grupo 1, inclusive chegou as 8h00, meia hora mais cedo, comentando que ficou com medo de chegar atrasada). Como a mesa já estava posta, começamos a conversar sobre outros assuntos informais, o que foi “quebrando o gelo”, tornando o ambiente mais agradável. O grupo da tarde, da mesma forma, ao chegarem a mesa também já estava posta, mas as pessoas disseram terem almoçado há pouco tempo. Enquanto aguardávamos o restante do grupo chegar, também desencadeou-se conversas informais, descontraindo o grupo. A estratégia do grupo de discussão possibilitou em alguns momentos lembrar práticas, rever falas. O grupo da noite foi realizado após um mês e poucos dias pois o mês de setembro foi conturbado. Tivemos dois feriados – 07 e 14 de setembro, nos quais as escolas estavam organizando-se para o desfile cívico em comemoração ao aniversário da cidade. Além disso, neste mês também ocorreu a II mostra pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, na qual todas as escolas se organizaram para apresentarem os trabalhos realizados no ano. Esperei passar esses eventos para entrar em contato com as professoras novamente. Entrei em contato com todas aquelas que assinalaram que gostariam de participar porém em outro dia, solicitando que informassem qual a melhor data. Uma das professoras sugeriu o dia 2 a noite e fui propondo a mesma data para as demais. Uma das professoras (Sra. Isaura) também leciona a noite para o EJA, porém, solicitou dispensa para sua diretora para participar do encontro. Há de se destacar que uma professora estava de licença saúde por uma ameaça de infarto e a outra que, na primeira reunião estava de licença prêmio, agora havia feito um cateterismo e também estava de licença de saúde. Não entrei em contato com essas professoras por entender que não estavam em condições de se deslocar de sua residência. Das demais contatadas, uma estava se aposentando nesta semana e ficou de pensar se poderia ou não vir. Embora no início do grupo esclarecesse que a atividade que estava desenvolvendo como pesquisadora e não como coordenadora, ao longo da discussão em alguns momentos me solicitaram informações referentes a Seduc. Todos do grupo terminaram agradecendo a oportunidade, dizendo que gostaram muito de poder ouvir o relato de outras colegas. A experiência de ouvir as professoras também foi importante para mim, tanto como pesquisadora como coordenadora... Problemas com o equipamento de gravação: durante a primeira entrevista, o mp3 começou a gravar e após alguns instantes apagou. Liguei-o novamente e coloquei também o celular (que também tem MP3) para gravar. Depois de colocada a primeira questão para os grupos, foi interessante observar que, no início as professoras se comportaram como se todas tivessem que responder a questão, com o decorrer da entrevista, passaram a discutir os assuntos entre elas, perdendo a preocupação com a ordenação das respostas.

APÊNDICE G

TABULAÇÃO DAS QUESTÕES ABERTAS DO QUESTIONÁRIO

PARTE I: questões abertas - **descreva da melhor forma possível, o que corresponde a sua prática.**

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

11. Descreva uma experiência positiva, uma situação de aprendizagem em que você percebeu que conseguiu atender a diversidade de seus alunos, e, entre eles, ao aluno com Deficiência Mental:

- Procuo sempre ao preparar minhas aulas diárias, realizar atividades que atendam a diversidade dos alunos, bem como respeitar sua individualidade. No início do ano, os alunos da sala e a aluna DM, não possuíam muita noção de espaço e tempo, questionavam a todo momento qual o dia da educação Física, qual o dia da visita a biblioteca, foi preciso então elaborar um cartaz com os dias da semana, onde eles trocavam as figuras de acordo com a atividade a ser realizada no dia. Outras experiências foram os agrupamentos produtivos, quando fazíamos listagens ou escrita de algumas palavras, esse trabalho foi bastante proveitoso, pois eles se ajudavam e levantavam questionamentos até chegarem a um consenso. E a atividade de reescrita de histórias, a princípio solicitei que eles fizessem a atividade oralmente, eu contava, lia a história e eles contavam o que entenderam, fizeram isso também com jogos onde montavam a sequência e contavam para a sala. Posteriormente fizemos a reescrita coletiva, onde todos participavam e davam suas sugestões. (P1)
- Durante o desenvolvimento do projeto Plantas, realizado esse ano, utilizando métodos de aula com base na teoria Freinet, foi possível perceber o entusiasmo dos alunos, a participação e a colaboração que existia entre eles. Foram desenvolvidas varias atividades sobre plantas, com técnicas diferentes. Todos os alunos realizaram as atividades, houve uma troca de experiências muito boa. (P2)
- Numa escola estadual tive na sala de aula uma aluna com deficiência visual e física e outra com deficiência auditiva – o aprendizado acontecia de forma cooperativa – as instruções eram baseadas em projeto/atividade – sendo as aulas mais experienciais, menos dependente de livros – muita oralidade, mais cooperativas, os alunos desenvolveram um espírito de solidariedade muito grande. Trabalhei muito com recursos visuais. Figuras- frases- poesias - pequenos textos ampliados ao máximo possível – montagem e desmontagem de textos e frases - letras móveis. Trouxe para sala o código de surdos mudos, um aluno com maior habilidade aprendeu facilmente e se comunicava com a aluna deficiente e ensinava os outros que passaram a se comunicar também com a referida aluna e isso foi ótimo pois a aluna com deficiência quando não se fazia entender ficava irritada. Quanto aos recursos visuais expostos na sala e a leitura diária com clareza – num tom alto ajudou também aos outros alunos a dominarem melhor a leitura e produzir com mais coerência os textos. (P3)
- Trabalhando com histórias em quadrinhos. Trabalhando com participação oral do assunto inserido, de experiências vivenciadas. Atividades de recreação de Educação Física ou de atividades com movimentos do corpo. (P4)
- O projeto de “jogos e brincadeiras” onde os alunos se interessaram bastante no decorrer do projeto, pois tratava-se de coisas que eles gostam de fazer que é jogar e brincar. Houve grande interação entre todos os alunos. (P5)
- Durante o desenvolvimento de cartazes do Combate a Dengue, o aluno se envolveu com atividades artísticas relacionadas ao tema (colagem, desenhos), compreendeu a importância da atividade proposta, solicitou ajuda dos outros alunos e foi atendido. (P6)
- Encenamos uma peça teatral onde todos os alunos participaram, “a ilha dos sentimentos”. Cada aluno representou um sentimento como, por exemplo: amor, alegria, estresse, etc. foi um bom momento para a classe como um todo, pois tínhamos passado por um conflito com 2 famílias (os filhos haviam brigado) e através do teatro, tudo mudou, não houve mais problemas. O aluno com DM também participou da encenação e do canto final, foi muito aplaudido e recebeu o carinho e o cumprimento de todos. (P7)
- Foi feito um trabalho de conscientização e aceitação em relação a aluna, seu comportamento e sua diferente forma de aprender. Interpretação e participação oral nas atividades de classe (as crianças não

faziam registros escritos). Trabalho em dupla e em grupo. Atividades com jogos pedagógicos. Valorização dos trabalhos feitos pela aluna. (P8)

- Quando trabalhamos o projeto poesias desenvolvemos várias atividades com as musicas de Vinicius de Moraes. Ao trabalhar a poesia “A foca” explorei de diversas maneiras o texto poético e falando sobre uma aluna DM, observei que no decorrer do projeto ela conseguiu: cantar sozinha a musica; reconhecer e escrever a palavra Foca no texto; montar o quebra cabeça a foca; reconhecer outras palavras iniciadas com a letra F; recitar as estrofes da poesia. (P9)
- Este ano fizemos na escola uma feira de Ciências onde apresentei com minha sala uma maquete mostrando um ambiente natural modificado e um não modificado pelo homem. A construção dessas maquetes foi um trabalho muito prazeroso para todos os alunos, pois envolveu a ajuda de todos, inclusive da nossa aluna DM. Usamos papel reciclado, tinta, cola, palitos para confecção de arvores, isopor, dobradura, carrinhos, confecção de casinhas, etc. ao final desse trabalho, os alunos conseguiram fixar tudo sobre o assunto. O que não tinha acontecido anteriormente quando trabalhamos lousa e giz. A aluna DM também deu muito retorno de que aprendeu sobre o assunto, apesar de não conseguir escrever.(P10)
- Experiência positiva foi a feira de Ciências realizada em novembro de 2006. foram feitas as experiências em sala de aula com os alunos. O “X” mostrou muito interesse no assunto.(P11)
- “ A hora do conto – os alunos pegam o livro de literatura escolhidos por eles durante nosso horário de visita a biblioteca semanalmente. É feita uma nova escolha em sala de aula entre os alunos para decidir qual será a história do dia a ser lida. As vezes a professora faz a leitura mas a maior parte das vezes os alunos se oferecem para ler, em grupos de 3, 2, 1. após a leitura é levantado várias questões oralmente, até a compreensão da escrita de um texto novo, com nomes e autores diferentes.”(P12)
- Apesar de apresentar grande dificuldade de aprendizagem e em assimilar conteúdos, o aluno obteve um bom desenvolvimento nas aulas de Educação Física, participando e realizando todas as atividades desenvolvidas nessa disciplina e interagindo com os colegas.(P13)
- Atividades com jogos de alfabetização, em que as crianças são colocadas em grupos e o professor estará acompanhando cada grupo, fazendo as intervenções a todo momento, percebendo a dificuldade de cada um, podendo auxiliá-lo melhor. (P14)
- Ao saber da deficiência do meu aluno, fiquei um pouco assustada, mas depois percebi que daria sim para trabalhar com ele. Uma experiência que para mim foi positiva, foi o trabalho com animais, onde o aluno DM participava com entusiasmo das discussões e na escrita de nomes este fazia com alfabeto móvel e auxílio de colegas e professora. (P15)
- No começo do ano fiquei muito preocupada ao receber um aluno portador de deficiência por não estar preparada para enfrentar as dificuldades e as limitações deste meu aluno. Imediatamente fiz um caderno separado para ele com atividades diferenciadas. O meu inconsciente dizia que eu estava fazendo a coisa certa. Mas ao longo de alguns meses percebi que ele se negava a fazer tais atividades. Foi quando a professora itinerante veio conversar comigo e eu a coloquei a par da situação. Então veio a minha grande decepção, eu estava inconscientemente fazendo meu aluno se sentir diferente. A partir daí abandonei as atividades que eram feitas apenas para ele e o incluí nas mesmas atividades que os outros faziam. O resultado foi fantástico, mesmo apenas copiando da lousa e muitas vezes não sabendo resolver, ele progrediu. E eu aprendi a respeitar o meu aluno nas suas diferenças.(P16)
- A “x” participa de todas as atividades propostas para a sala de aula, embora de forma diferenciada sempre com a ajuda de alguém. Geralmente quando dou uma atividade que não vai ajudá-la em nada, trabalho a atividade de outra maneira, numa forma mais simples dentro da sua capacidade de aprendizagem. Percebo que quando dou um conteúdo e para finalizar dou varias atividades que ela consegue fazer sozinha e com sucesso são os caça - palavras.agora a atividade que demonstrou o interesse de todos foi a do amigo imaginário, onde houve interesse e participação intensiva de todos para responder o questionário, desenhar, recortar, montar o texto, pintar, e, na hora da confecção dos bonecos até a “X” cortou a camiseta sozinha, amarrou o boneco com ajuda do professor e fez a roupa com a ajuda dos colegas.(P17)
- Durante o ano letivo a aluna teve participação em todas as atividades realizadas em sala, educação física e passeios extra-classe e o trabalho coletivo em sala.(P18)

12. Por que você acha que essa atividade deu certo?

- Acredito que essas atividades deram certo, assim como outras realizadas em sala, pois atenderam a diversidade, os alunos participaram da aula com sugestões, com hipóteses, interagiram, se respeitaram. (P1)
- Porque houve interesse dos alunos e porque eles se ajudaram nas atividades. (P2)
- Procurando novas metodologias para atender a diversidade, as aulas sendo menos dependentes do livro favoreceu maior interesse e participação e envolvimento de todos e conseqüentemente situação de aprendizagem satisfatório.(P3)
- Porque as crianças demonstravam gosto pela atividade e também porque elas executaram -as com bastante interesse e participação. (P4)
- Por tratar-se de algo que eles gostam de fazer. (P5)
- Porque todos os alunos se interessaram e puderam se ajudar nas atividades.(P6)
- Porque todos puderam se expressar, dar opinião, escolher a personagem que iria apresentar, confeccionar sua fantasia, etc. P7.
- Por ter oferecido a oportunidade de participar dentro das possibilidades da criança. (P8)
- Porque a minha aluna interagiu com a classe e motivou-se com as atividades propostas. (P9)
- Porque foi uma atividade que fugiu das aulas repetitivas de todos os dias. Foi algo novo, diferente para eles. (P10)
- Mostrou interesse na sua participação com os demais alunos. (P11)
- “É prazeroso, faz com que todos fiquem atentos e participativos desde a escolha do livro até a construção da nova história.”(P12)
- Porque durante o desenvolvimento da aula, o aluno realizava as atividades propostas de igual para igual e, com relação aos demais alunos, sempre valorizando o potencial de cada um. P13
- Porque é uma atividade prazerosa, as crianças gostam de brincar e assim aprendem melhor.(P14)
- Porque ele se interessou e tinha um “conhecimento” sobre o assunto. (P15)
- Não respondeu. (P16)
- Porque houve interesse de todos dentro da diversidade de cada um. (P17)
- A aluna esteve sempre presente com o grupo, havendo uma interação entre ambos. (P18)

**13. Pensando em sua atuação profissional, complete as frases com o que primeiro lhe vier a cabeça:
“Em relação a alunos com deficiência, sempre procuro ...”**

- Lhe transmitir confiança e proporcionar estímulos dando atenção e carinho.(P1)
- Envolvê-los nas aulas e dar-lhes oportunidades de aprender. P2
- Me informar sobre a natureza das necessidades educacionais que eles apresentam em consequência de suas deficiências. P3
- Ter paciência e respeitá-los. P4
- Dar atendimento individualizado. P5
- Fazer com que se envolva com atividades em que possa aprender. P6
- Manter a serenidade. P7
- Integrá-lo ao grupo. P8
- Trata-los com amor e paciência. P9
- Atendê-los com prontidão e incluí-lo em tudo que fazemos. P10
- Atendê-lo da melhor forma possível. P11
- Estimular a comunicação e apreciar os trabalhos feitos. P12
- Atender suas necessidades especiais. P13
- Conhece-lo melhor, respeitando seu ritmo de aprendizagem.P14
- Auxiliá-lo ao máximo.P15
- Me preparar para enfrentar as dificuldades e as limitações de cada estudante com deficiência.P16
- Recebê-los com carinho. P17
- Tratá-lo com respeito, dar incentivo para realizar atividades e viver em grupo. P18

“Com a família desse aluno eu...”

- Procuro dialogar, trocar experiências, contar sempre com seu auxílio. P1
- Converso e procuro saber um pouco mais sobre ele. P2
- Procuro manter uma parceria afetiva, trocar informações, sensibilizar a todos no sentido de ajudar o alunos em contudo enfatizar a deficiência. P3
- Procuro ouvir. P4
- Converso sempre com a mãe a respeito do aluno. P5
- Converso, procuro saber como se sente, saber sobre as dúvidas da família. P6
- Procuro me aproximar. P7
- Tenho pouco contato. P8

- Procuo estar sempre em contato buscando informações e passando orientações. P9
- Procurei sempre conscientizá-la que muitas de suas atitudes eram preconceitos. P10
- Procuo conversar e estar a par do que se passa com ele dentro do ambiente escolar. P11
- Mantenho diálogo constante, embora sinto que sua família não tenha estrutura. P12
- Procuo manter contato sempre que possível. P13
- Estou sempre em contato, falando de seu desenvolvimento no processo de ensino aprendizagem. P14
- Procuo conversar bastante.p15
- Estou sempre mantendo contato para os problemas e as soluções que com certeza aparecerão. P16
- Procuo conversar bastante e pedir sua ajuda para o desenvolvimento da criança. P17
- Procuo passar seu desempenho e avanços. P18

“Para que minha prática atenda a diversidade procuro sempre...”

- Respeitar os alunos, proporcionado momentos de interação e ajuda mútua. P1
- Preocupar-me com atividades que envolvam todo o grupo. P2
- Me conscientizar e conscientizar os outros que todas as crianças devem estar necessariamente em escolas regulares e em classes comuns, procuro também valorizar a diversidade. P3
- Estar me questionando e revendo os conteúdos. P4
- Dar atividades de acordo com o desenvolvimento da criança.P5
- Propor atividades em que todos os alunos possam participar. P6
- Compartilhar com as colegas as experiências. P7
- Adequar as atividades. P8
- Atender a necessidade desses alunos com atividades adequadas. P9
- Adequar as atividades de acordo com cada dificuldade. P10
- Buscar formas de adequar minha metodologia e prática aos alunos com dificuldades. P11
- Estar bem informada, flexível e organizada. P12
- Estar aberta a mudanças. P13
- Respeitar as diferenças individuais. P14
- Fazer cursos e ter mais conhecimentos. P15
- Procuo da melhor forma possível me preparar para as dificuldades que possam vir a cada dia. P16
- Atividades diferentes que despertem o interesse de todos. P17
- Estar trabalhando em grupos para que haja interação entre eles. P18

“Quem sempre me ajuda é ...”

- A direção, orientação, professor itinerante. P1
- A minha força de vontade. P2
- O meu compromisso, o meu interesse, e iniciativa em buscar informações em revistas de educação, em encontros, reuniões, orientação da coordenadora. Mas acho muito pouco e insuficiente diante do que se espera da proposta de educação inclusiva. É preciso investir mais na capacitação, formação e informação para o professor. É preciso ações e uma vontade política em todos os níveis para que a inclusão seja uma realidade no âmbito escolar. P3
- Não respondeu. P4
- A professora da 1ª série. P5
- Não respondeu. P6
- Minha melhor amiga. P7
- A professora da sala de recursos. P8
- Minha persistência e dedicação, além dos cursos de formação. P9
- A vontade que tenho que todos aprendam. P10
- O coordenador e a estagiária. P11
- A orientadora pedagógica. P12
- Os colegas de trabalho e a orientadora pedagógica. P13
- Meu grupo de trabalho. P14
- Os profissionais que trabalham comigo. P15
- As htps e as orientações das professoras itinerantes.p16
- Deus. P17
- As informações e a busca de conhecimentos. P18

“Para os alunos com deficiência mental aprenderem na sala de aula, preciso sempre...”

- estar disposta a realizar atividades que estimulem e desenvolvam sua aprendizagem. P1
- retomar o assunto e envolvê-lo no grupo. P2

- estar atenta ao seu comportamento e proporcionar situações de aprendizagem adequada ou atenda as necessidades educacionais do aluno, valorizar os avanços, estimulá-lo. P3
- Estar interagindo eles com o grupo. P4
- Respeitar o seu limite. P5
- Estar retomando o conteúdo para que esteja participando. P6
- Incluí-lo nas atividades da classe. P7
- Não respondeu. P8
- Estar atenta a eles, trazendo diversos materiais, fazendo com que interajam e incorporem as regras combinadas. P9
- Estar disposta a acolher as diferenças. P10
- Adaptar atividades. P11
- Estar atenta as escolhas e direcioná-las ao objetivo proposto. P12
- Da ajuda de um especialista e cursos de aperfeiçoamento. P13
- Estar fazendo um atendimento individual. P14
- Ajudá-los. P15
- Estimulá-los para o enfrentamento dos desafios de sua vida escolar. P16
- Um trabalho conjunto com a família. P17
- Acreditar que eles também tem capacidade de aprender, nem sempre tudo, mas algumas coisas. P18

2. Observe as imagens abaixo. Para que essas imagens representem uma **prática pedagógica que valorizasse a diversidade**, o que precisaria estar acontecendo?

Figura 01: um aluno em uma carteira sozinho, com uma folha de papel em sua frente e o dedo na frente, parecendo pensar.

- Nesta imagem o professor poderia estar trabalhando com os alunos em sala, com agrupamentos produtivos onde haveria troca de experiências, questionamentos, sempre com a intervenção do professor. P1.
- Não respondeu. P2
- É preciso uma variedade de materiais pedagógicos; é preciso a construção de um senso de comunidade; é preciso interação, cooperação entre alunos e professores. P3.
- O aluno deveria estar interagindo com os demais e não sozinho com os seus pensamentos. Oferecendo oportunidades e participação e bom material didático. P4
- Não respondeu. P5
- Não respondeu. P6 (não entendeu os desenhos)
- Atividade escrita em trio, por exemplo: um dita, o outro escreve e o outro revisa. P7
- Parceria. P8
- Trabalho em grupos. Atividades desafiadoras e motivadoras, pesquisa. P9
- Os alunos deveriam estar pensando e tentando resolver problemas em grupos. Onde a contribuição de todos facilitaria a compreensão. P10
- Este aluno deveria estar interagindo com os demais. P11
- Envolvimento, motivação, relação professor x aluno, conteúdo adequado e interação. P12
- Uma atividade de acordo com o seu nível de aprendizagem, com intervenção do professor além de poder estar trocando experiências com seus pares. P13
- O aluno com deficiência, seja qual for, jamais deve ser deixado de lado, deve ser incluído no grupo e o professor precisa estar sempre fazendo intervenções para que ele avance na leitura e escrita. P14
- Uma maior compreensão do professor em relação ao conteúdo transmitido, ou seja, partir do que o aluno já sabe. P15
- Que os professores itinerantes possam desenvolver junto com os professores de sala uma proposta pedagógica que venha ao encontro as necessidades dos alunos portadores de deficiência. P16
- Parece que o aluno está com dificuldade para executar a atividade proposta, então acho que é necessário alguém ajudá-lo. P17
- O professor no planejamento de sua aula deverá atender á todos os seus alunos. P18

Figura 2: três crianças com expressão de alegria conversando com um adulto.

- O que parece nesta imagem é que o professor está atendendo aos alunos. Ele precisa, neste caso, respeitar a individualidade de cada um, para compreender as diferenças existentes entre os alunos, seu tempo, suas limitações. P1
- Não respondeu. P2

- É preciso estar acontecendo um aprendizado cooperativo, trabalhos em grupo com instruções e metas bem claras. P3
- Deixar as crianças pesquisarem e buscarem informações coletivas. P4
- Não respondeu. P5
- Não respondeu. P6
- Musicas e atividades de expressão artísticas. P7
- Integração com a sala. P8
- Não respondeu. P9
- Não respondeu. P10
- Para atender a diversidade o professor precisa, dentro da sala de um intérprete. P11
- O professor transmite e os alunos ouvem. É necessário a interação entre os alunos. P12
- Não respondeu (não entendeu a gravura). P13
- O professor deve realizar um trabalho a fim de que os demais alunos respeitem e aceitem seu amiguinho como ele é, conscientizando seus alunos pois todos somos diferentes. P14
- Uma aprendizagem muitas vezes diferenciadas (diversificadas), para que despertem o interesse. P15
- Que a escola não seja apenas uma instituição que generosamente venha resolver os problemas dos portadores de deficiência, acolhendo-os mas que ela tenha o compromisso de lutar pelo direito de serem iguais nas suas diferenças. P16
- Não dá para entender a figura. Parece que estão entregando algo para alguém. P17
- O aluno participando de seu grupo. P18

Figura 3: quatro crianças sentadas e brincando em uma mesa com brinquedos.

- Acredito que a figura ao lado está coerente ao atender a diversidade, pois está sendo realizado um trabalho em grupo. O professor poderia estar ao lado para intervir caso houvesse necessidade. P1
- Não respondeu. P2
- Trabalho em grupo, favorecendo a participação de todos. Forte senso de comunidade, orientação, orientação, supervisão e mediação da professora. P3
- O professor estar sempre observando e intervindo quando necessário, oferecendo materiais pedagógicos adequados. P4
- Não respondeu. P5
- Não respondeu (não entendeu a figura). P6
- Trabalho em grupo, variedade de materiais, mais de um professor por sala. P7
- Trabalho em grupo na mesma atividade. P8
- Orientação do professor nos grupos na medida do possível registro do que está sendo proposto. Grupos heterogêneos onde as crianças possam se ajudar mutuamente. P9
- Alunos agrupados devem ser de níveis de aprendizagem heterogêneos e bem orientados pelos professores. P10
- Ambiente e materiais adaptados a cada tipo de deficiência. P11
- Os alunos estão em grupo, falta o mediador. P12
- Além de estarem realizando um trabalho em grupo, precisa da intervenção do professor para que a aprendizagem seja enriquecida. P13
- As atividades devem ser iguais para todos e é muito importante o trabalho em grupo, onde aquele que tem mais facilidade vai ajudar o que tem mais dificuldade. P14
- Utilizar sempre que possível trabalhos em grupo para desenvolver a auto - estima, cooperação e bom diálogo. P15
- Que a escola e a família tenham a consciência de que os portadores de deficiência estão na escola regular para aprender mesmo dentro de suas limitações, e não para se socializar, brincar, participar da educação artística e da educação física. P16
- Acho que estão fazendo um trabalho em grupo e cada um deverá executar uma parte do trabalho e estão conversando entre si para ver quem fará cada parte. P17
- O trabalho coletivo. P18

4. Cite 6 palavras que representam ações que você considera essenciais no seu trabalho com as pessoas com deficiência:

Respeito	P3, P5, P6, P10, P14, P18
Limite	P5, P18
Compreensão	P1, P3, P10, P13, P15, P17, P18
Conversar/diálogo	P9, P12, P15

Ouvir	P8, P9
Dedicação	P1, P2, P14
Paciência /calma	P1, P4, P7, P8, P10, P13
Amor/afetividade	P2, P4, P7, P10, P12, P13, P14, P15
Atenção	P1, P17
Carinho	P1, P17
Responsabilidade/compromisso	P2, P6, P4
Conhecimento	P2, P4, P5, P15
Valorização	P3, P11, P14
Incentivar	P6, P14
Estimulação	P3, P11, P16
Confiança	P18
Equilíbrio	P18
Disposição	P18
Empenho	P5
Apoio	P1
Preparo	P2
Desempenho	P4
Criatividade	P2
Cooperação	P3
Sensibilização	P3
Cidadania	P4
Conscientização	P4
Interação	P5
Atendimento	P5
Acompanhar	P6
Educar	P6
Aprimoramento	P6
Superação	P7
Humor	P7
Liberdade	P7
Ajuda	P7
Repetir	P8
Ser clara	P8
Orientar	P8
Aprender	P8
Jogar	P9
Brincar	P9
Cantar	P9
Tocar	P9
Humildade	P10
Coragem	P10
Inclusão	P11
Adaptação	P11
Metodologia diferenciada	P11
Acreditar na capacidade	P11
Atitude	P12
Flexível	P12
Apreciação	P12
Organização	P12
Liderança	P13
Solidariedade	P13
Cooperação	P13
Interesse	P15
Bom relacionamento	P15
Perseverança	P17
Disposição	P17
Tempo	P17

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)