UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS – CAMPUS DE ARARAQUARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR

PATRICIA MORALIS CARAMORI

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA MENTAL SEVERA: UM ESTUDO SOBRE A ATUAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista – Campus de Araraquara como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação Escolar – Linha de pesquisa: Trabalho Educativo: Fundamentos Psicológicos e Educação Especial.

Orientadora: Prof.ª Dra. Maria Júlia Canazza Dall'Acqua

ARARAQUARA
2009

Livros Grátis

http://www.livrosgratis.com.br

Milhares de livros grátis para download.

Caramori, Patrícia Moralis
Estratégias pedagógicas para alunos com deficiência mental severa: um estudo sobre a atuação de professores de Educação Especial / Patrícia Moralis Caramori – 2009
194 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara
Orientador: Maria Júlia Canazza Dall'Acqua

l. Educação. 2. Professores de educação especial. 3. Aprendizagem. 4. Deficiência mental. 5. Feuerstein, Reuven. I. Título.

Dedico este trabalho ao meu ainda pequeno, porém infinito amor, Gabriel, por ter tolerado meus momentos de ausência.

E à minha orientadora, Júlia, exemplo e espelho, que durante todo o tempo caminhou ao meu lado na busca de respostas e de novas questões.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, agradeço a Deus, que me deu a oportunidade de nascer e crescer cercada pelas pessoas que compõem a minha família. Pessoas estas que forneceram o suporte para que eu me tornasse o que sou hoje e, principalmente, exerceram a mediação necessária para que eu conseguisse buscar, por mim mesma, a melhor forma de SER.

Agradeço à minha querida orientadora, Professora Doutora Maria Júlia Canazza Dall'Acqua, a pessoa que, mais do que orientar, me ensinou a fazer pesquisa e o ofício docente. Ensinou-me com seu exemplo o que é ser uma profissional competente, correta, ética, dedicada e, acima de tudo, apaixonada por aquilo que faz. Garanto que aprendi muito bem! Agradeço a oportunidade de colaborar com a disciplina ministrada no curso de Graduação em Pedagogia e por confiar a mim alguns trechos de suas aulas. Essa convivência só fez aumentar minha admiração!

Agradeço à Professora Doutora Roseli Aparecida Parizzi e ao Professor Doutor Cristiano Mauro de Assis Gomes por comporem as bancas de qualificação e de defesa, além de colaborarem de forma tão positiva com a construção desta pesquisa.

Agradeço à CAPES pelo incentivo financeiro à minha pesquisa e ao meu trabalho.

Agradeço às professoras e aos pais que autorizaram minha inserção e permanência no ambiente escolar para que esta pesquisa fosse realizada.

Agradeço aos profissionais da Biblioteca da Faculdade de Odontologia da UNESP-Araraquara que, pela proximidade e amizade, colaboraram na busca de artigos e com o pronto atendimento sempre que solicitadas. Essa colaboração foi imprescindível.

Agradeço aos funcionários da Faculdade de Ciências e Letras que colaboraram direta ou indiretamente com esta pesquisa e com a minha permanência no Campus Universitário. Em especial, agradeço à equipe da Biblioteca e da Seção de Pós-Graduação pela paciência ao me explicarem cada detalhe.

Agradeço aos amigos e colegas que conheci, reencontrei e com quem passei a conviver nesta jornada. Foi um prazer tê-los por perto durante o período de disciplinas e encontrá-los eventualmente no Campus para contarmos as novidades sobre o andamento de nossas pesquisas e vidas.

RESUMO

A presente pesquisa aborda a temática da educação de indivíduos com deficiência mental severa a partir das estratégias pedagógicas utilizadas por professoras de Educação Especial. Sua realização justifica-se por abordar o processo educacional de uma população, até então, pouco investigada e, também, por unir dois eixos de discussão de maneira inovadora: a Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural (MCE) desenvolvida por Reuven Feuerstein – tendo como aspecto principal a Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) – e a educação de alunos severamente prejudicados. Sob o enfoque da Teoria de Feuerstein, o professor desenvolve sua função não apenas como transmissor de conhecimento, mas como mediador, interpondo-se entre os estímulos do ambiente e o aluno. Nesse sentido, esta pesquisa tem como objetivo descrever e analisar de que maneira está sendo implementado o processo educacional de alunos com deficiência mental severa, enfocando as estratégias pedagógicas utilizadas pelas professoras de Educação Especial na cidade de Araraquara. Os procedimentos para sua execução iniciaram-se com a definição dos perfis das professoras, seu mapeamento e a posterior localização das mesmas. Definidos os participantes, a coleta dos dados se deu por meio de três instrumentos: entrevista semiestruturada realizada com as professoras, protocolo de observação e registro em diário de campo. Usou-se a análise qualitativa dos dados, a fim de permitir a extração de maior riqueza de detalhes do cotidiano observado. Dessa forma, os resultados apresentam uma descrição do trabalho das professoras participantes, evidenciando suas opiniões acerca de suas práticas, assim como a identificação das estratégias pedagógicas utilizadas. A partir da vasta gama de informações expostas sobre a atuação dessas educadoras, a conclusão deste estudo identifica algumas de suas práticas que podem ser relacionas com os critérios que regem a aplicação da mediação. Isso mostra que é possível associar a Teoria de Feuerstein às práticas pedagógicas voltadas aos alunos com deficiência mental severa, já que determinados procedimentos empregados pelas professoras demonstram, mesmo inconscientemente, alguns dos preceitos essenciais para a ocorrência da mediação.

PALAVRAS CHAVE: Estratégias pedagógicas, Atuação docente, Deficiência mental severa, Experiência de Aprendizagem Mediada, Reuven Feuerstein.

ABSTRACT

This research deals the issue of education for individuals with severe mental disabilities from the pedagogical strategies used by teachers of Special Education. Its implementation justified in fact that the educational process deal with a few investigated population, besides combine two strands of thread in an innovative way, as the Theory of Structural Cognitive Modifiability (SCM) developed by Reuven Feuerstein, with its main aspect, the Mediate Learning Experience (MLE), and education of severely impaired students. By the approach of Feuerstein´s theory, the teacher develops his function not only as a transmitter of knowledge, but as facilitators between the stimuli of the environment and the student. The main objective of this research is based on the intention to describe and analyze how it's being implemented the educational process of students with severe mental disabilities, focusing on the pedagogical strategies used by teachers of Special Education in Araraquara city. The procedures for its implementation began with the establishment of profiles of teachers, their mapping and location. Defined the participants, the data collection was by means of three instruments: semi structured interviews with teachers, protocolo of observation and recorded in a field diary. Data analysis was treated in a qualitative way, as this approach allows the extraction of an immense wealth of detail of the daily observed, requiring the researcher a thorough treatment. The results provide a description of the work of the four participating teachers, demonstrating some of their views about their own practices and to identify the pedagogical strategies user by them. From the wide range of information exposed on the performance of educators, is offered as a conclusion to identify among their actions, some which may be related to the criteria governing the application of mediation. This shows that it is possible to associate the ideas of Feuerstein´s theory to teaching practices geared to students with severe mental disabilities, as certain procedures are already used by the teachers observed, even unconsciously, some of the essential requirements for the occurrence of mediation.

KEY WORDS: Pedagogical Strategies, Teacher performance, Severe mental disability, Mediate Learning Experience, Reuven Feuerstein

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO..... 10

INTRODUÇÃO..... 12

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA..... 15

1.1 Deficiência Mental Severa: uma trajetória em transformação..... 15

1.1.1 Aspectos gerais: concepções, pesquisas e organização de serviços..... 15

1.1.2 Legislação..... 22

1.1.3 A Educação das pessoas com deficiências..... 24

1.1.4 Formação de professores..... 29

1.2 Reuven Feuerstein: pressupostos teóricos..... 32

1.2.1 Apresentação do autor..... 32

1.2.2 Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural (MCE)..... 34

1.2.3 A Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM)..... 40

2 MÉTODO..... 45

2.1 Caracterização do atendimento em educação especial e inclusão no Município de Araraquara..... 45

2.1.1 Caracterização das escolas..... 47

2.2 Os participantes..... 49

2.3 Materiais, equipamentos e instrumentos..... 55

2.4 Procedimentos..... 56

2.4.1 Etapas preliminares..... 56

2.4.1.1 Procedimentos éticos..... 56

2.4.1.2 Localização dos participantes..... 56

2.4.2 Abordagem, seleção e definição dos participantes..... 58

2.4.3 Coleta dos dados..... 60

2.4.4 Análise dos dados..... 61

2.4.4.1 Análise das entrevistas..... 62

2.4.4.2 Análise dos protocolos de observação e diário de campo..... 62

3 RESULTADOS..... 65

3.1 Análise das entrevistas..... 65

3.1.1 Tema 1: metodologia e organização do trabalho..... 66

3.1.2 Tema 2: inter-relações no contexto educacional..... 71
3.1.3 Tema 3: percepções sobre o aluno, trabalho docente e o contexto..... 77
3.1.4 Tema 4: concepções sobre o conceito de mediação..... 86
3.2 Análise dos protocolos de observação e diário de campo..... 89
3.2.1 Análise das atividades: professora Renata – APAE..... 89
3.2.1.1 Categorias dos protocolos de observação..... 90
3.2.1.2 Estratégias pedagógicas..... 94
3.2.2 Análise das atividades: professora Alice – AAEE..... 103
3.2.2.1 Categorias dos protocolos de observação..... 104
3.2.2.2 Estratégias pedagógicas..... 106
3.2.3 Análise das atividades: professora Fabiana – CER..... 117
3.2.3.1 Categorias dos protocolos de observação..... 118
3.2.3.2 Estratégias pedagógicas..... 120
3.2.4 Análise das atividades: professora Cecília – CER..... 131
3.2.4.1 Categorias dos protocolos de observação..... 131
3.2.4.2 Estratégias pedagógicas..... 135

4 CONCLUSÃO..... 159

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 166

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 170

ANEXOS

APÊNDICES

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Modelo gráfico do conceito de Mediação de Feuerstein..... 42

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Número de matrículas da Educação Especial no Brasil..... 15

Gráfico 2 Evolução do número de matrículas na Educação Especial no Brasil, por tipo de atendimento..... 27

Gráfico 3 Professores de Educação Especial – Com formação específica *versus* sem formação específica..... 29

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Matrículas de alunos com deficiência e com deficiência mental no Brasil..... 16

Quadro 2 Relação de artigos sobre deficiência mental severa..... 19

Quadro 3 Matrícula de alunos da Educação Especial no Brasil – Comparativo entre os anos de 2006 e 2007..... 28

Quadro 4 Funções cognitivas classificadas nas fases do ato mental..... 39

Quadro 5 Perfil das professoras participantes desta pesquisa..... 50

Quadro 6 Perfil dos alunos da professora Alice – Escola: AAEE..... 51

Quadro 7 Perfil dos alunos da professora Cecília – Escola: CER..... 52

Quadro 8 Perfil dos alunos da professora Fabiana – Escola: CER..... 53

Quadro 9 Perfil dos alunos da professora Renata – Escola: APAE..... 54

Quadro 10 População de professores de alunos com deficiência mental severa no sistema de ensino de Araraquara..... 58

Quadro 11 População total e amostra de alunos com deficiência mental severa selecionada para participar desta pesquisa..... 59

Quadro 12 Estrutura do roteiro de entrevistas subdividida em temas e suas categorias correspondentes..... 65

Quadro 13 Frequência de utilização dos tipos de Instrução pela professora Renata..... 90

Quadro 14 Frequência e duração das atividades oferecidas pela professora Renata conforme o interesse do aluno..... 93

Quadro 15 Frequência de utilização das estratégias pedagógicas identificadas no trabalho da professora Renata..... 95

Quadro 16 Frequência de utilização dos tipos de Instrução pela professora Alice..... 104

Quadro 17 Frequência e duração das atividades oferecidas pela professora Alice conforme o interesse do aluno..... 106

Quadro 18 Frequência de utilização das estratégias pedagógicas identificadas no trabalho da professora Alice..... 107

Quadro 19 Frequência de utilização dos tipos de Instrução pela professora Fabiana..... 118

Quadro 20 Frequência e duração das atividades oferecidas pela professora Fabiana conforme o interesse do aluno.....119

Quadro 21 Frequência de utilização das estratégias pedagógicas identificadas no trabalho da professora Fabiana..... 121

Quadro 22 Frequência de utilização dos tipos de Instrução pela professora Cecília..... 132

Quadro 23 Frequência e duração das atividades oferecidas pela professora Cecília conforme o interesse do aluno..... 134

Quadro 24 Frequência de utilização das estratégias pedagógicas identificadas no trabalho da professora Cecília..... 135

APRESENTAÇÃO

Minha ligação com a deficiência mental é anterior à minha escolha profissional, que sempre caminhou em direção ao trabalho com "crianças especiais". Desde que compreendo o mundo, pela convivência, entendo a existência de pessoas diferentes, deficientes, pois cresci ao lado de uma pessoa autista, minha irmã. Influenciada pela conduta de minha família, desde a infância aprendi sobre os cuidados que uma pessoa com deficiência necessita.

Obviamente, a extensa e intensa experiência dentro de casa me levou a uma certeza incontestável, ainda na adolescência, sobre meu objeto de trabalho que ainda permeava o campo da Psicologia. A ideia era fixa na faculdade de Psicologia, mas as circunstâncias me direcionaram para outros caminhos: os da Educação, mais precisamente para a Educação Especial.

O curso de graduação foi um pouco conturbado enquanto os assuntos eram mais abrangentes e um tanto complexos e desinteressantes para uma adolescente quase adulta. De repente, uma quebra no percurso estendeu o tempo do curso e um obstáculo na formação mostrou-se como um divisor de águas, o que intensificou a seriedade e o amor que passei a dedicar à minha carreira. A partir desse momento, a dinâmica do curso me encantou ainda mais.

Nessa ocasião, iniciou-se minha atuação profissional, que passou pela Educação Infantil e, finalmente, se estabeleceu na Educação Especial no trabalho direcionado a alunos com deficiência mental severa. Anos mais tarde, reencontrei alguns desses alunos, agora no contexto da pesquisa que aqui será apresentada.

Por ter cursado a graduação no período noturno e ter trabalhado concomitantemente aos estudos, sentia insegurança para me submeter ao processo seletivo de um programa de pós-graduação em nível mestrado, embora esse fosse meu objetivo. Com receio de dar um passo maior do que minhas pernas suportassem, optei pelo Programa de Aprimoramento Profissional que me forneceu experiências enriquecedoras, tanto pessoal como profissionalmente. De volta ao lar, era hora de arriscar o ingresso na pós-graduação. E o momento atual é de apresentar o fruto do trabalho que germinou regado a muito estudo, dedicação e orientação.

O embrião das ideias que compõem o presente estudo nasceu, principalmente, da minha experiência profissional no campo de Educação Especial e do arcabouço teórico que me foi apresentado durante a graduação, o qual fez todo o sentido para o conceito de educação que se estabeleceu em minhas concepções profissionais de educadora. Os deficientes mentais severos estão presentes na minha vida de forma intensa, mas, infelizmente, compõem uma população pouco estudada, como constata Nunes *et al* (2003).

Sobre a teoria, digo que "fez sentido" porque, quando tive contato com a Teoria da Modificabilidade Cognitiva de Reuven Feuerstein, foi como se uma nova porta se abrisse. Sua aplicabilidade e, especialmente, a crença de que o ser humano, mesmo com algumas limitações, pode se modificar e aprender, desperta o valor da educação que ultimamente anda sem brilho. O mais importante para mim é a presença, a importância e o poder da atuação do professor, pois nas ideias de Feuerstein, este se apresenta como a peça chave do processo de ensino-aprendizagem e, como se diz popularmente, ele pode fazer a diferença. Sob esse olhar, acredito que eu também posso fazer a diferença.

Acredito que não fujo à regra e como defende Bourdieu (2005), meu objeto de pesquisa sempre esteve intimamente atrelado às minhas experiências de uma forma geral e, com certeza, se apresenta como foco não apenas para o mestrado ou o doutorado, mas sim, para a vida toda. Assim, seguem a apresentação da proposta da pesquisa e seu desenrolar.

INTRODUÇÃO

A pesquisa que se inicia dedica-se à temática da educação de indivíduos com deficiência mental severa. Como essa abordagem da Educação é bastante abrangente, a linha desse estudo foi orientada a partir das estratégias pedagógicas utilizadas pelas professoras que se dedicam ao trabalho junto a essa população no âmbito da Educação Especial.

Infelizmente, ainda é pequeno o número de trabalhos publicados e é escassa a literatura em língua portuguesa sobre os alunos profundamente afetados pela deficiência mental. Porém, algumas iniciativas acadêmicas expressas em dissertações e teses e, principalmente, a dedicação de algumas professoras que colaboraram como participantes no processo de coleta dos dados ajudam a refletir sobre uma população pouco estudada e pouco conhecida.

A pergunta que surge no momento da escolha do referencial teórico leva à indicação de uma teoria que também tem uma divulgação restrita. A Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural (MCE) desenvolvida por Reuven Feuerstein é conhecida em vários países do mundo, inclusive no Brasil, porém, sua aplicação e discussão não são tão abrangentes e por isso não é possível afirmar que se trata de uma ideia conhecida por todos os envolvidos com a Educação.

Analisar as informações sob a ótica da Teoria MCE aponta para alguns termos específicos e busca a ocorrência de comportamentos como a Mediação no ambiente educacional. A postura das professoras passa a ser analisada pelo prisma de suas próprias estratégias, as quais são aplicadas durante o processo de ensino-aprendizagem, tendo como referência a ideia de que esse processo é dinâmico e flexível.

A união da Teoria da MCE e da Educação Especial voltada para os alunos severamente comprometidos nasce de algumas ideias do próprio autor, Reuven Feuerstein, como aquela em que afirma não acreditar na existência de um determinismo genético, além do fato de defender o conceito de inteligência como algo plástico e flexível. A partir desse princípio, a atuação do mediador torna-se imprescindível e, portanto, o professor que exerce sua atividade na área da Educação Especial passa a ter um papel importante na formação de seus alunos.

Se o ser humano é passível de modificação, já que nada nele está escrito definitivamente, a responsabilidade do professor se amplifica, pois ao adequar sua ação, intervenção e até mesmo sua mediação às necessidades do seu aluno, torna-se possível alcançar progressos significativos em seu desenvolvimento. Tal circunstância passa a ser ainda mais relevante quando se trata de alunos com deficiência mental severa.

A justificativa da presente pesquisa estabelece-se na tímida abordagem das estratégias pedagógicas identificada nos estudos acadêmicos, além de unir de maneira inovadora dois eixos de discussão distintos. Nesse sentido, o objetivo principal pauta-se na intenção de descrever e analisar como está sendo implementado o processo educacional de alunos com deficiência mental severa, enfocando as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores de Educação Especial na cidade de Araraquara.

Dentre os objetivos específicos, estão:

1) identificar, analisar e descrever ações de professores de Educação Especial que atuem junto a alunos com deficiência mental severa;

2) analisar as estratégias pedagógicas e suas implicações no processo educacional de seus alunos;

3) estabelecer correlações entre estratégias pedagógicas e o processo educacional de alunos com deficiência mental severa; e

4) fazer a correlação entre o trabalho desenvolvido pelos professores observados e o que diz a teoria baseada na Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) desenvolvida por Reuven Feuerstein.

Assim, a questão de pesquisa do trabalho proposto busca identificar e analisar as implicações das estratégias pedagógicas utilizadas por professores de Educação Especial no processo educacional de alunos com deficiência mental severa.

O relatório da pesquisa encontra-se estruturado em cinco capítulos.

O **primeiro** capítulo introduz a fundamentação teórica que se divide em duas partes. A primeira aborda a trajetória da Educação Especial e da pessoa com deficiência mental severa sob os seguintes enfoques: aspectos gerais, legislação, educação e formação de professores. Já a segunda parte trata sobre os pressupostos da Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural (MCE) e da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM), buscando esclarecer seus preceitos e delineando seus traços mais relevantes.

No **segundo capítulo** empreendeu-se uma descrição da metodologia e dos procedimentos empregados no desenvolvimento da pesquisa.

O **terceiro capítulo** detém-se na apresentação dos resultados, sob os quais são evidenciadas as análises feitas acerca dos dados coletados. Para isso tomou-se como base as

informações obtidas nas entrevistas das professoras, na observação sistematizada por meio de um protocolo de observação e no registro feito em diário de campo.

O **quarto capítulo** refere-se à conclusão que, inicialmente, retoma os pontos mais importantes sobre as estratégias pedagógicas utilizadas pelas professoras, os quais já haviam sido detalhados durante a análise do trabalho de cada uma delas. Num segundo momento, estabelece-se a relação entre essas práticas e as possíveis identificações de aspectos e critérios da Experiência de Aprendizagem Mediada, assim como da Mediação. Além disso, há a tentativa de verificar se a Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural pode ser aplicada de maneira efetiva no ensino de alunos com deficiência mental severa e quais contribuições pode proporcionar a essa população.

O **quinto capítulo** apresenta as considerações finais, no qual a pesquisadora faz alguns apontamentos sobre o futuro das informações produzidas por este estudo e seus possíveis benefícios.

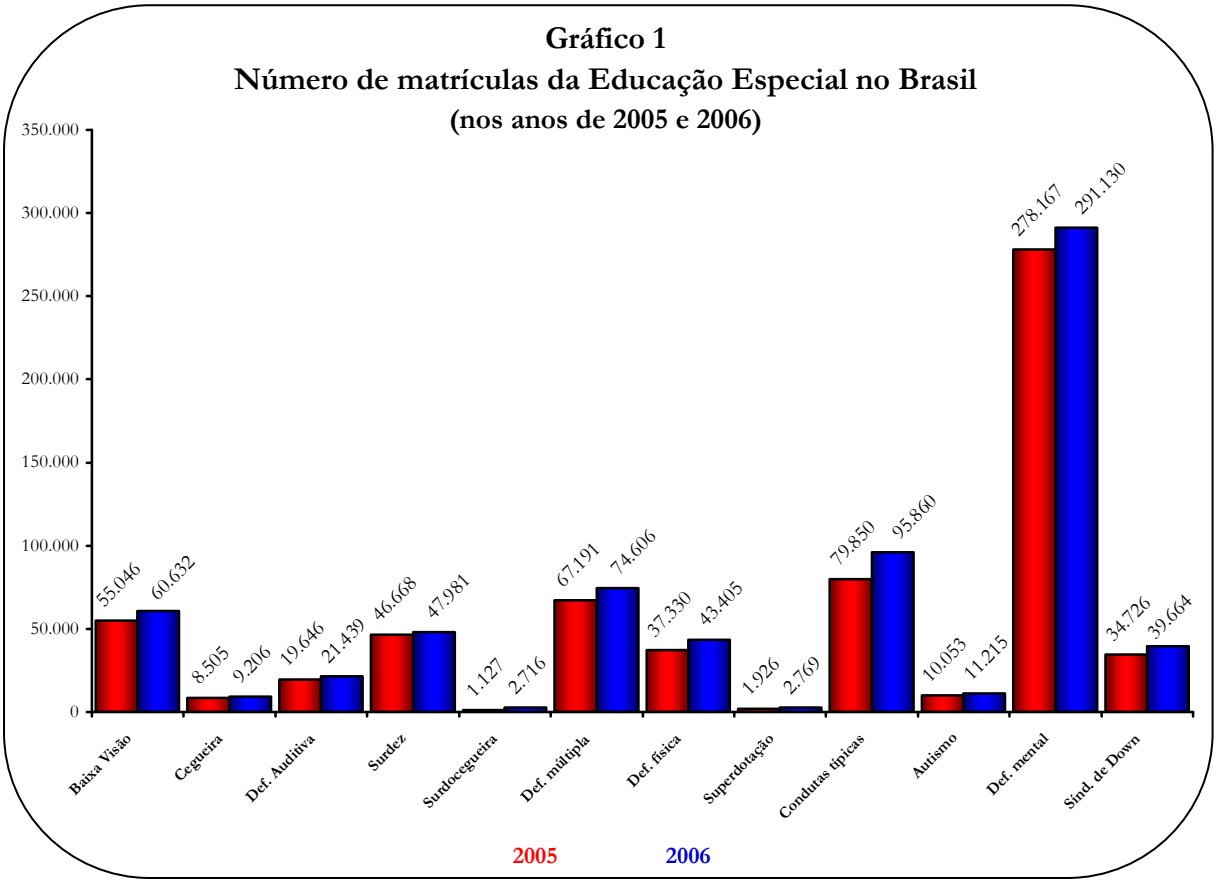
CAPÍTULO 1
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1. Deficiência Mental Severa: uma trajetória em transformação

1.1.1. Aspectos gerais: concepções, pesquisas e organização de serviços

A escolha da população para esta pesquisa traz marcas fundamentais que guiaram todo o seu desenvolvimento. Constata-se que as pessoas com deficiência mental severa têm sido pouco estudadas. Mapeamento de produção de pesquisas na área da Educação Especial junto aos programas de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) aponta a população de alunos com deficiência mental como a mais investigada. (NUNES *et al* 1999).

Em consonância com esse dado, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) confirma por meio do Censo Escolar de 2006 (ver Gráfico 1) que, dentre as classificações dadas aos alunos, a maior parte se enquadra na categoria da deficiência mental, sendo que isso ocorre nos dois anos descritos pelo referido censo.



Fonte: Ministério da Educação e Cultura do Brasil (MEC) – www.mec.gov.br

Conforme o Gráfico 1, o aluno com deficiência mental destaca-se com 44,06% de um total de 631.314 matrículas realizadas e 41,54% de 700.682 matrículas realizadas nos anos de 2005 e 2006, respectivamente. Ou seja, com essa característica foram registrados 277.778 alunos no ano de 2005 e 287.279 alunos em 2006.

Em continuidade, cabe apresentar os resultados mais recentes do Censo Escolar de 2007, divulgados pelo Ministério da Cultura do Brasil (MEC) (BRASIL, 2009). Nessa oportunidade, os dados passaram a ser organizados de forma diferente, sendo separados por tipo de atendimento. Outra alteração identificada foi a inserção, nesta mesma contagem, dos alunos com necessidades educacionais especiais matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Quadro 1
Matrículas de alunos com deficiência e com deficiência mental no Brasil
(em 2007, por tipo de serviço)

	Classe comum (Ens. Regular) + EJA	**Classe especial (Ens. Regular) + EJA**	**Escola especializada**
Total de matrículas	306.136	77.728	270.742
Alunos com DM	99.114	45.256	156.184
Representação em porcentagem	32,3%	58,2%	57,6%

Fonte: Ministério da Educação e Cultura do Brasil (MEC) – www.mec.gov.br

Observando o Quadro 1 pode-se concluir que, dentre os alunos com algum tipo de deficiência, os que apresentam deficiência mental correspondem a mais da metade da população atendida em classes especiais do ensino regular, assim como, nas escolas especializadas do país. Por outro lado, nas classes comuns do ensino regular, dentre o que se pode entender como aluno incluído, os indivíduos com deficiência mental somam apenas um terço desses educandos.

Observando então a evolução desses dados ao longo dos anos – considerando que até a conclusão deste trabalho, os dados referentes a 2008 ainda não haviam sido totalmente compilados –, é possível inferir que se trata de uma população bastante significativa da educação brasileira considerando o universo total de alunos.

Como aponta um estudo realizado por Bueno (2004), dentre as dissertações defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEE) da UFSCar, o único do país, de 1981 a 2001, 52% apresentam o aluno da Educação Especial como a principal fonte

de coleta de dados. Isso demonstra que a maioria dos pesquisadores tem se dedicado a estudar o aluno, ressaltando que ele ocupa uma posição importante no cenário educacional. Em contrapartida, na realidade, não é possível encontrar uma gama variada de trabalhos científicos que abordem, especificamente, o indivíduo com deficiência mental severa. Trata-se de uma situação preocupante: a existência de uma população significativa sobre a qual pouco se sabe e pouco se investiga.

No levantamento bibliográfico realizado para este estudo foram encontradas poucas pesquisas – cinco no total – voltadas para esta população de alunos, no período compreendido entre os anos de 2000 a 2007. Das referências encontradas, quatro são de produções do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar e uma do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista – UNESP, sendo ainda que três desenvolvidas em nível de Mestrado e duas em Doutorado.

O primeiro deles, Guimarães (2003), aborda a questão do treino de um aluno com deficiência mental severa para o trabalho. A pesquisa busca implementar estratégias que levem ao estabelecimento de uma meta capaz de otimizar uma tarefa relativa ao trabalho, além de tornar o desempenho mais produtivo e diminuir a ocorrência de erros na rotina. Seus resultados vislumbram a possibilidade de intersecção entre as metodologias de Ergonomia e da Educação Especial, com o intuito de favorecer o ensino para alunos com deficiência mental severa em ambiente de trabalho. Tal prática é indicada como positiva, pois seu objetivo consiste em oferecer maior autonomia ao aluno em relação à tarefa e ao instrutor.

A pesquisa de Martins (2003) focaliza a formação de professores. Trata-se de um programa de formação continuada a ser desenvolvido, aplicado e avaliado, que visa promover, ampliar e/ou aperfeiçoar as competências de professores que têmatuação orientada para os alunos severamente prejudicados, como a própria pesquisadora os intitula. O estudo conta com a participação de sete professoras de uma escola especial de Educação Infantil e foi desenvolvido em cinco etapas: Preliminar – caracterização do ensino e identificação das necessidades de formação; I – avaliação do trabalho das professoras feita por meio de análise de vídeo; II e III – implementação do programa de formação; IV – reavaliação do trabalho das professoras feita, novamente, por meio de análise de vídeo. Como conclusão, é apresentado o ganho obtido pelas professoras, os quais foram revertidos em ações mais eficazes em sala de aula. Além disso, a pesquisadora mostra que o programa teve uma boa aceitação entre as professoras, dando-lhes mais conhecimentos e, em consequência, maior autonomia para atuar com seus alunos.

A mesma autora mantém sua linha de pesquisa ao publicar sua tese de doutorado poucos anos mais tarde, agora se dirigindo aos Programas de Atenção às mães de alunos com deficiência mental severa. Martins (2006) objetiva desenvolver, avaliar e comparar os conteúdos de três programas com enfoques diferentes: Suporte Emocional, Informacional e Treinamento de Habilidades. Esses conteúdos foram oferecidos a três grupos distintos de mães a fim de comparar seus resultados, os quais indicaram uma mudança positiva na relação entre a família dos alunos severamente prejudicados e a escola. Os resultados demonstraram, ainda, a compreensão do papel da escola por parte das mães, além da colaboração que pode proporcionar para a vida de seus filhos.

Assunção (2005) se detém na avaliação do envolvimento de pais e cuidadores em relação às aquisições de habilidades dos alunos em suas tarefas básicas. Além disso, a pesquisa evidencia a preocupação em demonstrar se existe relação entre o número de atendimentos realizados por semana com o aluno e o grau de envolvimentos de seus pais. Sua conclusão aponta a não correlação entre o envolvimento dos pais e a aquisição de habilidades por parte do aluno.

Por fim, a pesquisa realizada no PPGEE da UNESP, Fornazari (2005) aborda a questão dos comportamentos considerados inadequados para deficientes mentais severos e os métodos pelos quais se torna possível reduzi-los, além de aumentar os comportamentos adequados em ambientes semiestruturado e institucional. A base teórica fundamenta-se no behaviorismo de B. F. Skinner. O trabalho foi desenvolvido em duas etapas: Estudo I – diretamente com oito alunos com deficiência mental severa, a partir do procedimento pré-teste / intervenção / pós-teste e Estudo II – programa de treinamento de professores para transpor os procedimentos realizados em ambiente semiestruturado para a sala se aula.

Em uma análise geral sobre as pesquisas relatadas, ainda que todas se voltem para a Educação Especial, nenhuma objetiva a identificação de estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores de uma maneira global. Apenas duas pesquisas abordam estratégias, porém, referem-se ao ensino de habilidades específicas, como o treino para o trabalho e a transposição de procedimentos para o ambiente que o professor tem disponível para atuar com o aluno. O foco principal das pesquisas encontradas não se fixa no trabalho diário do professor de Educação Especial, sendo investigados outros campos como a formação dos mesmos, o envolvimento dos pais e a avaliação de programas direcionados aos cuidadores.

Além do levantamento bibliográfico de pesquisas feito diretamente nos programas de Pós-Graduação, foi realizado outro em busca de artigos científicos publicados em periódicos que também abordassem a temática do aluno com deficiência mental severa. Todos os artigos

encontrados estão publicados em Língua Inglesa, já que nenhum foi localizado pelo mesmo procedimento de busca em periódicos nacionais. Esgotaram-se todas as possibilidades de cruzamento de palavras e de bases de dados onde estão armazenados os artigos de periódicos científicos.

Quadro 2
Relação de artigos sobre deficiência mental severa

Classificação	Quant.	Descrição
Serviço	3	Descrição ou avaliação dos serviços disponíveis para pessoas com deficiências acentuadas
	1	Eficácia do serviço ao qual é possível se ter acesso
Educação	3	Educação de forma geral
	1	Legislação sobre a educação desses alunos, porém o relato trata de um país específico, a Índia
Escola	5	Escola Especial
	1	Professor de Educação Especial, especificamente habilidades deste em identificar comportamentos do aluno para efetuar intervenções relevantes
Ensino de Habilidades Específicas	5	Divulgação e avaliação de métodos que permitem o ensino de algumas habilidades importantes para pessoas com deficiências acentuadas
Inclusão	2	Inclusão de forma geral
	3	Acesso ao currículo
Mapeamento da população	1	Conhecimento sobre quem são as pessoas que frequentam as Escolas Especiais na Inglaterra
Agressividade	1	Relato sobre a agressividade de alunos com deficiência mental severa feito por seus cuidadores
Hiperatividade	1	Estudo sobre a relação da Deficiência mental severa e a hiperatividade
Associação de outras ciências	1	Defesa do uso de ferramentas de pesquisa de outras ciências associadas à Educação Especial

Total: 28 artigos

Fonte: Periódicos CAPES, entre 2000 e 2009 – www.periodicos.capes.gov.br

Dentre os 28 artigos encontrados, verificou-se que a maioria está orientada para o indivíduo com deficiência mental severa, porém sob a perspectiva de outras áreas, como Medicina, Saúde Mental, Psiquiatria e Psicologia. A partir do mapeamento estruturado no Quadro 2, é possível notar que esses trabalhos foram agrupados por assunto, sendo possível classificá-los em nove categorias que, majoritariamente, são compostas por mais de um artigo. Trata-se de um dado interessante a ser destacado, pois apesar de ser um número pequeno de publicações, existem algumas sobre a deficiência mental severa que abarcam diversos âmbitos, também tratados na Educação Especial.

Com a apresentação dessas informações, vale a pena fazer uma rápida incursão histórica e verificar como o processo ocorreu no âmbito do atendimento às pessoas com deficiências em geral, e deficiência severa em particular.

Um olhar para o passado revela que, desde a Idade Média, as pessoas com algum tipo de deficiência mais evidente eram segregadas e até condenadas à morte. Com o tempo, essa concepção foi se alterando até chegarmos ao modelo atual de Inclusão Social existente no Brasil. O chamado modelo médico-clínico manteve até o alvorecer do século XX a responsabilidade pela população com qualquer tipo de deficiência, fazendo com que o diagnóstico psiquiátrico tivesse grande importância no direcionamento do cuidado para com esta população. No final da década de 1980, a Organização Mundial de Saúde constatou que pessoas com algum tipo de deficiência representavam cerca de 10% da população e, por isso, passou a considerá-los como um caso de saúde pública. Essa concepção de caráter médico baseou inúmeras tentativas de melhorar e adequar o indivíduo deficiente aos padrões normais do mundo, o que acontecia nos chamados Centros de Reabilitação. De acordo com o Dicionário Aurélio (FERREIRA, 1999), reabilitar significa "restituir ao estado anterior, regenerar, recuperar", dando a ideia de que o indivíduo precisaria ser curado da deficiência. Nesse mesmo contexto, predominavam os testes de QI (Quociente de Inteligência), que classificavam os indivíduos por seu desempenho em avaliações estáticas.

Essas concepção e classificação já passaram por diversas alterações. Na atualidade, embora com diferenças que ainda persistem, o conceito de deficiência deslocou seu foco do indivíduo para a sua necessidade de apoio. As concepções são desenvolvidas em diferentes circunstâncias histórico-culturais, sendo diretamente afetadas por esses momentos. Isso explica as diversas alterações nos modos de ver e entender o indivíduo com deficiência.

A tradicional e conhecida *American Association of Mental Retardation* (AAMR) – que recentemente alterou seu nome para *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities*

(AAIDD) –, mostra uma mudança de postura transferindo o foco do indivíduo para a interação estabelecida a partir de seu funcionamento limitado e, também, para o ambiente no qual está inserido. Essa instituição apresenta sua definição de deficiência mental da seguinte forma:

> [...] funcionamento intelectual significativamente inferior à média [que] ocorre junto com limitações associadas em duas ou mais das seguintes áreas de habilidades adaptativas possíveis: comunicação, cuidado pessoal, vida doméstica, habilidades sociais, utilização da comunidade, autogoverno, saúde e segurança, habilidades acadêmicas funcionais, lazer e trabalho. A deficiência mental manifesta-se antes dos 18 anos. (AMERICAN ASSOCIATION ON Mental Retardation, 1997)

Tal posição implica a necessidade de se planejar os apoios correspondentes à expressão de cada habilidade adaptativa. Dessa forma, a concepção mais adequada sobre os indivíduos com deficiência mental severa se estabelece em virtude dos apoios que lhes são necessários, caracterizados como apoios generalizados. A definição da pessoa que necessita desse tipo de apoio se dá da seguinte maneira:

> Pessoas com necessidades persistentes de apoio de tipo extenso ou generalizado em todas ou em quase todas as áreas de habilidades de adaptação com um funcionamento intelectual no momento presente sempre abaixo da média e, em geral, muito limitado, e com presença bastante frequente de condutas desajustadas e/ou transtornos mentais associados. Às vezes, mas não necessariamente, essa condição descrita pode se apresentar junto com graves deficiências sensoriais, motoras e/ou graves alterações neurológicas. (TAMARIT *et al*, 1997, p.5)

Outra maneira de se mudar o foco, tirando toda a responsabilidade pela deficiência ou dificuldade da pessoa em si, também é apontada por Tamarit (2004), que indica outro lado da situação. Ora chamados de deficientes mentais severos ou profundos, o autor manifesta a ideia de que o adjetivo não se encaixe apenas na designação da pessoa, como é comum, mas nos contextos de aprendizagem onde está inserida. O baixo funcionamento intelectual – ou simplesmente mais lento – existe, mas também é correto falar em profunda ou severa dificuldade do contexto em proporcionar a resposta educacional adequada e o apoio coerente que permitam o progresso pessoal, social e educacional do indivíduo que necessita de atendimento diferenciado.

1.1.2. Legislação

Em relação às leis que regulamentam a Educação no Brasil, uma revisão desde suas primeiras formulações mostra que não há qualquer indicação sobre o atendimento educacional do alunado brasileiro com deficiência mental severa. *A priori*, de acordo com Kassar (1999), não é possível explicar a história da educação das pessoas com deficiências mais acentuadas por meio da legislação educacional do país. Talvez seja possível compreender a ausência de uma legislação específica sobre a educação de pessoas consideradas equivocadamente ineducáveis, já que por muito tempo usou-se os termos "educável" e "ineducável" para diferenciar os graus de deficiência mental.

Mesmo tratando de uma realidade muito distante da encontrada no Brasil, Vakil, Welton e Khanna (2002) mostram que, somente há pouco mais de uma década, existe na Índia uma legislação específica para a Educação Especial, onde as pessoas com deficiências moderadas e severas e sua educação são de total responsabilidade da família e não do Estado. Esse artigo ganha maior importância na medida em que permite a comparação com modelos aplicados em outros países emergentes, demonstrando que na ausência de uma organização educacional específica para esta população, outras esferas públicas se responsabilizam pelo seu atendimento. Os autores abordam um programa de treino para o trabalho oferecido aos indivíduos com deficiência mental moderada e profunda, desenvolvido pelo Ministério da Justiça Social da Índia.

Apesar de alguns países mostrarem-se atentos à população que necessita de atendimentos especializados já há algum tempo, também existem casos extremos, como o citado, que só recentemente despertaram para a parte que lhes cabe em relação à atenção destinada aos deficientes de um modo geral. Porém, tal situação não impede que haja uma solução positiva para o atendimento destes indivíduos e que se passe a legislar sobre tal assunto.

Atualmente, por meio da Resolução Nº 2, de 11 de Setembro de 2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica no Brasil, é possível constatar uma regulamentação bastante recente acerca da escolarização dos alunos com deficiência acentuada. Tal resolução aponta a seguinte indicação:

> Art. 16. É facultado às instituições de ensino, esgotadas as possibilidades pontuadas nos Artigos 24 e 26 da LDBEN, viabilizar ao aluno com grave deficiência mental ou múltipla, que não apresentar resultados de escolarização previstos no Inciso I do Artigo 32 da mesma Lei, terminalidade específica do ensino fundamental, por meio da certificação de conclusão de escolaridade, com histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as competências desenvolvidas pelo educando, bem como o encaminhamento devido para a

> educação de jovens e adultos e para a educação profissional. (BRASIL Conselho Nacional de Educação, 2001)

Os alunos com deficiência já têm seu lugar garantido na legislação. No início da década de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) – Artigo 4°, inciso III, incorporado à Lei 5.692/71 por meio do Relatório Amin – estabeleceu que o atendimento educacional especializado, que é dever do Estado e direito gratuito dos educandos com necessidades especiais, deve ser oferecido "preferencialmente na rede regular de ensino" (FERREIRA, 1998).

Vale destacar que os alunos que necessitam de atendimento educacional especializado não são designados simplesmente pelo termo "alunos com deficiência", mas como "educandos com necessidades especiais", o que pode caracterizar diversos tipos de dificuldades ou deficiências. De acordo com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), as escolas são responsáveis por educar todos os alunos, inclusive aqueles com necessidades especiais, sendo eles: crianças com deficiência, aquelas que vivem nas ruas ou que trabalham, superdotadas, em desvantagem social e as que apresentam diferenças linguísticas, étnicas ou culturais.

Conforme a lei, ao mesmo tempo em que as pessoas com deficiência ganhariam espaço dentro da escola por conta da Inclusão, também o perderiam. Ou seja, ao designar um público-alvo mais abrangente, a legislação confere o direito de inclusão a uma grande diversidade de alunos, porém, sobrecarrega a escola tal como se encontra atualmente, obrigando o deficiente a dividir seu espaço com indivíduos que têm demandas educacionais diferentes.

As políticas educacionais implementadas até agora ainda não alcançaram, de fato, o objetivo de fazer com que a escola comum assumisse o desafio de atender as necessidades educacionais de todos esses alunos. Portanto, a Educação Inclusiva, tal como acontece hoje, engloba a Educação Especial na proposta pedagógica da escola comum e define como sua responsabilidade atender alunos com necessidades educacionais especiais, representados por aqueles que apresentam deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL Ministério da Educação, 2008)

A legislação sobre a Educação não diz respeito apenas ao aluno, pois a formação dos professores também é algo a ser regulamentado. De acordo com a Resolução CNE/CP nº1/2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica sob a ótica da Inclusão (BRASIL, 2002), é recomendado que a formação docente se atente para a diversidade, exigindo que contemple conhecimentos sobre as

especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. O que salienta é a importância de complementar os currículos de formação docente com os conteúdos que antes eram dedicados apenas à formação de professores de Educação Especial. Com isso, espera-se que os novos professores estejam mais bem preparados para atender os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

Nessa linha de raciocínio, o documento que trata das novas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Pedagogia, aprovadas em 2006 (BRASIL, 2006), adota uma postura drástica em relação à questão da formação de professores para Educação Especial, reiterando-a, como certificação profissional dos cursos de graduação. Porém, tal aspecto será abordado de maneira mais profunda e discutido no texto ao tratar da formação de professores.

1.1.3. A Educação das pessoas com deficiências

A educação de indivíduos com algum tipo de deficiência tem sua evolução juntamente com a educação da população em geral, pois caminhou de maneira proporcional à ampliação das oportunidades educacionais para todos. Escolas e classes especiais surgem como alternativa de um melhor atendimento àqueles que apresentavam necessidades educacionais especiais na segunda metade do século XX. Porém, é sabido que essa concepção não se evidencia no cenário educacional, pois, na verdade, destinavam-se a atender todos os alunos, os quais a escola comum não conseguia atender, além de garantir a desobrigação da sociedade em relação à população considerada anormal. Assim, constituiu-se um sistema de ensino paralelo ao sistema regular que atende a maioria dos alunos com deficiência, o qual foi adotado e utilizado durante muitos anos.

Nesse sistema segregado, historicamente, as escolas especiais desempenham um papel significativo no cenário educacional, já que nelas se encontra matriculada a maioria dos alunos com deficiência mental severa. Conforme Pilling, MCGill e Cooper (2007), alguns modelos existentes na Grã Bretanha, como as escolas especiais residenciais, são os lugares onde mais se encontram alunos com níveis acentuados de deficiência, até mesmo pelo tipo de atenção oferecida nesses estabelecimentos. São escolas em que os alunos permanecem longe da convivência dos pais, sendo possível receber visitas apenas em horários estabelecidos. Os defensores desse modelo alegam que esses espaços agregam, além da educação, a independência, os cuidados necessários a este tipo de população e a convivência com outros alunos, incentivando a edificação de amizades.

Esses mesmos autores demonstram que há críticas a esse modelo partindo tanto dos pais dos alunos, como de profissionais da área da Educação. Não só um modelo mais radical como o das escolas especiais residenciais, mas também as escolas especiais recebem críticas. Por isso, datam da década de 1960 os primeiros movimentos em busca de um modelo de unificação no Brasil. Tal proposta se baseia nos argumentos: morais, em relação à garantia das mesmas oportunidades para as crianças com deficiência; lógicos, que abarcam os benefícios da convivência entre os diferentes; científicos, no que se refere à pesquisa educacional; políticos, ao passo que grupos organizados, defensores dos direitos das pessoas com deficiência, podem exercer certa pressão sobre os governantes; econômicos, na medida em que a unificação de dois sistemas geraria uma diminuição dos custos e, por fim, legais, já que todos têm direito a educação e mesmas oportunidades educacionais (MENDES, 2006).

Nesse contexto surgem as ideias de normalização e integração. Com base no conceito de normalização, a escola busca oferecer aos alunos com deficiência o máximo de participação em atividades apropriadas à sua idade, garantindo experiências nas quais é possível assegurar sua dignidade e respeito. Em relação à integração, a escola também garante o acesso desses alunos, porém, não antes de estarem aptos a frequentá-la, ou seja, há a necessidade de uma preparação que viabilize o ingresso do aluno.

Iniciada nos EUA na década de 1980, a Inclusão Escolar teve sua origem nas reformas do sistema regular de ensino, que foram seguidas por outras, também no sistema de Educação Especial do mesmo país. De acordo com essas reformas, o atendimento especializado era recebido em outros serviços e em alguns casos a própria escola regular ofereceria esse atendimento a todos os seus alunos. Oriunda dessas reformas, a Inclusão Total adotada no Brasil propõe a participação e o desenvolvimento social dos alunos com necessidades educacionais especiais em conjunto com os demais alunos, independente dos graus de limitação e seus possíveis ganhos acadêmicos. Essa proposta de inclusão partiu dos grupos que defendiam os direitos das pessoas com deficiência mental severa, os alunos segregados do modelo de integração, já que a adequação desses indivíduos para o ingresso na escola não era tão fácil de conseguir.

A partir desse movimento inicial surgem duas vertentes distintas: uma intitulada "Educação Inclusiva", cujo propósito era trabalhar junto aos alunos com deficiência mental leve e moderada e outra denominada "Inclusão Total", que defende o ingresso de todos os alunos com deficiência na escola, inclusive aqueles com deficiência severa. Com o desenvolvimento

dessas vertentes por volta da década de 1990, passa-se a encontrar literatura especializada fazendo uso da palavra inclusão, agora não mais restrita à Língua Inglesa.

Na transição entre os séculos XX e XXI, passam a existir alguns norteadores das iniciativas de inclusão. Documentos estabelecidos a partir de conferências mundiais registraram os pressupostos de um programa inclusivo. Foram merecedores de destaque, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos – ocorrida no ano de 1990, em Jomtiem, Tailândia –, que gerou o documento intitulado "Declaração Mundial sobre Educação para Todos" (UNESCO, 1990), e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais – realizada em 1994, na Espanha –, originando a "Declaração de Salamanca" (UNESCO, 1994). Ambos os eventos foram promovidos por órgãos de reconhecida importância e amplitude de atendimento como o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), corroborando a ideia de que não é apenas uma situação isolada.

Enquanto o conceito de Integração aponta para a adequação do aluno, o conceito de Inclusão indica a adequação da escola para receber esse aluno. São destacadas necessidades de reformulação das políticas públicas educacionais, do currículo adotado na escola, das práticas avaliativas e da formação docente com o intuito de oferecer educação de qualidade para todas as crianças que se encontram na escola, independente do grau de dificuldade que apresente.

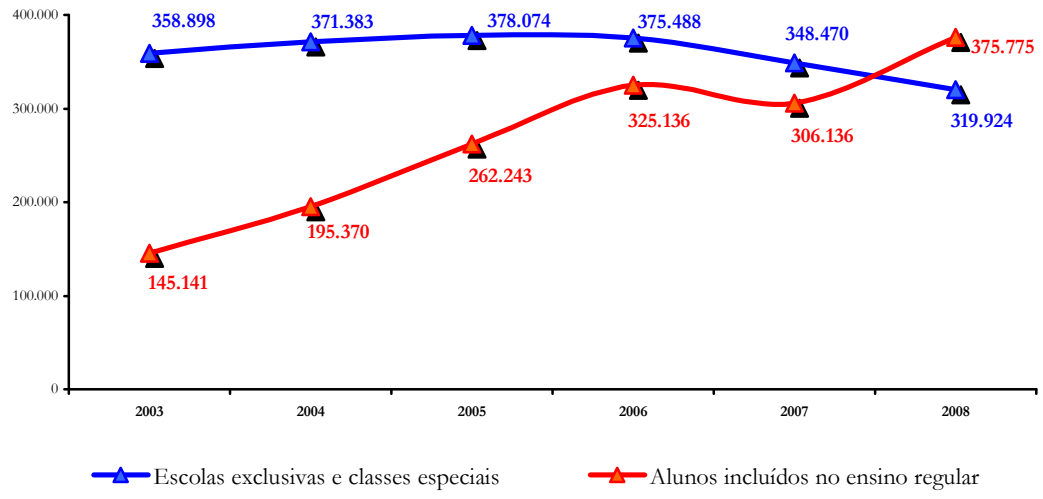
Quando se fala em educação de qualidade, o termo parece um tanto vago sem as especificações que caracterizam tal intenção. Porém, alguns autores que abordam o tema da educação especial, mais especificamente os alunos com deficiências severas ou profundas, tratam a questão da educação de qualidade por outra ótica: a aprendizagem de qualidade. De acordo com Nind (2007) a "boa aprendizagem é aquela que parte do indivíduo; que tem significado para ele e que realça sua auto-estima e seu poder de ação pessoal; a boa aprendizagem é ativa e interativa; ela se ajusta ao contexto de afeto, de cultivo de relacionamentos e de comunicação rica"[1] (p.111).

De qualquer forma, as pessoas com deficiência vêm ganhando espaço nas escolas regulares e a modalidade "Educação Especial" passa a ser notada como complemento da Educação Básica, um instrumento disponível de acordo com a necessidade do aluno. Alguns dados do Ministério da Educação e Cultura (MEC), obtidos por meio do Censo Escolar realizado no ano de 2008, apresentam informações relevantes sobre as matrículas da Educação Especial.

---

[1] Tradução da pesquisadora

Gráfico 2
Evolução do número de matrículas na Educação Especial no Brasil, por tipo de atendimento
(entre os anos de 2003 e 2008)



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) www.inep.gov.br

De acordo com o Gráfico anterior, que retrata a situação das matrículas da Educação Especial entre os anos de 2003 e 2008, é possível notar o decréscimo de matrículas nas escolas e as classes especiais. Em relação às matriculas nas classes comuns do ensino regular, o governo enfatiza a ascendência do número de matriculados que ultrapassa os trezentos mil alunos, revelando que a educação brasileira, de fato, recebe alunos com deficiência na escola regular, adequando-se ao processo de escola para todos e comprovando que a legislação começa a ser cumprida, mas que ainda é o início de um percurso que demanda uma ampliação mais significativa no número de vagas.

Parece importante ressaltar o que ocorre no ano de 2007, quando há uma desaceleração do número de matrículas dos alunos com necessidades educacionais especiais em todos os tipos de atendimento. O Quadro a seguir compara de maneira mais detalhada essa situação.

Quadro 3
Matrícula de alunos da Educação Especial no Brasil
Comparativo entre os anos de 2006 e 2007
(por tipo de serviço)

	Matrículas em Escolas Especializadas e Classes Especiais	Matrículas em Escolas Regulares / Classes Comuns (Inclusão)
2006	375.488	325.136
2007	348.781	306.136
Diferença	↓ 7,1%	↓ 5,8%

Fonte: Ministério da Educação e Cultura do Brasil (MEC) – www.mec.gov.br

Os dados mostram que mesmo sendo grande o número de alunos atendidos pela escola comum, ainda há muitos outros, configurando um número maior do que o de matriculados e que estão sem atendimento escolar.

Nota-se que a escola aberta à diversidade ainda não deu conta de propiciar educação efetivamente para todos, pois o atendimento encontra-se restrito se comparado ao número de pessoas com deficiência existentes no Brasil. Mendes (2006) evidencia essa relação:

> Estima-se que existam no país cerca de seis milhões de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais para um contingente oficial de matrículas em torno de 500 mil alunos (Brasil, 2003) [o que pode ser atualizado para 654.917, de acordo com o Quadro 3, no ano de 2007], considerando o conjunto de matriculas em todos os tipos de recursos disponíveis (desde escolas especiais até escolas e classes comuns). Portanto, a grande maioria dos alunos com necessidades educacionais especiais encontra-se hoje fora de qualquer tipo de escola, o que configura muito mais uma exclusão generalizada da escola, a despeito da anterior retórica da integração e/ou da recente proposta de inclusão escolar. (MENDES, 2006, p.11)

Arnold e Serpas (1992) afirmam que os alunos com deficiências severas, mesmo dentro da escola, ainda são tratados de forma segregada, pois seus horários e tarefas são diferenciados e incompatíveis com os demais alunos. Tal situação faz com que se evidencie a distância que se mantém entre os alunos especiais e o restante da escola. Porém, essa separação não se mostra benéfica para a aprendizagem dos alunos, já que a convivência pode contribuir para o desenvolvimento de todos e não só daqueles que apresentam algum tipo de

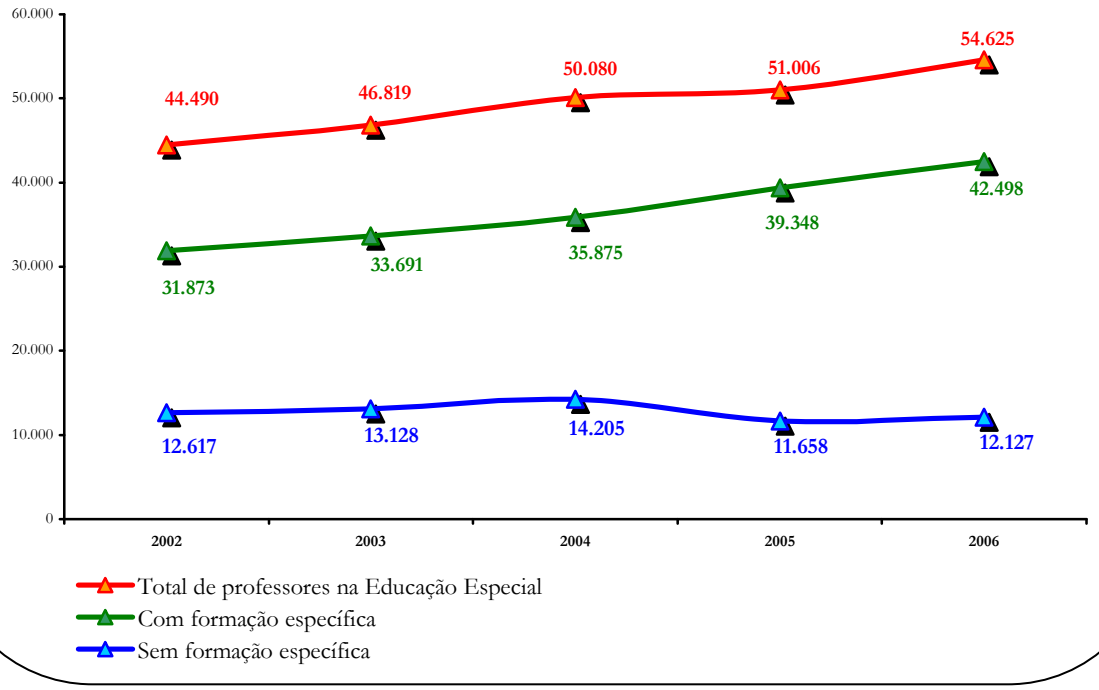
comprometimento. Vale destacar que esse cenário é descrito em uma publicação datada do século passado, porém, ainda é possível nos depararmos com ele em nossas escolas atuais.

De qualquer forma, alguns desses alunos encontram-se nas escolas e os professores precisam atuar diretamente com eles, portanto, sua preparação para este trabalho torna-se fundamental. Assim, cabe destacar alguns aspectos importantes que antecedem a prática efetiva do professor: sua formação.

1.1.4. Formação de professores

Hoje, dificilmente os alunos com deficiência mental severa estão incluídos em classes comuns, sendo possível encontrá-los apenas em instituições especializadas e em salas especiais dentro da escola regular. Portanto, na maioria dos casos, seus professores são especialistas, com formação específica para a atuação junto a alunos que apresentam essas características. No Censo Escolar de 2006, o MEC mostra que o número de professores com formação específica para atender os alunos da Educação Especial vem crescendo, conforme o gráfico a seguir:

Gráfico 3
Professores de Educação Especial no Brasil
Com formação específica *versus* sem formação específica
(entre os anos de 2002 e 2006)



Fonte: Ministério da Educação e Cultura do Brasil (MEC) – www.mec.gov.br

O Gráfico 3 demonstra o declínio do número de professores sem curso específico que atuam na Educação Especial e que o número de professores com o referido curso está em constante crescimento, sem que haja, em momento algum do período investigado, uma queda ou diminuição dele. A Inclusão vem exigindo um novo perfil de docente que se apresente disponível e habilitado para atender em sua sala de aula alunos com dificuldades e deficiências, além dos alunos que não apresentam tais características.

Independente do segmento da Educação a que se dedique, o fato de ser professor faz com que o comprometimento com o trabalho seja algo essencial e a presença desta ideia torna-se necessária desde o início da formação profissional. O conhecimento sobre o significado dos procedimentos e as práticas utilizadas também representa um importante componente para uma atuação consciente. Consciência que se faz necessária como parte integrante de aspectos mais sutis do processo de ensino-aprendizagem, como a integração entre professor e aluno, já que o tipo de interação existente em sala de aula influencia diretamente a qualidade da aprendizagem dos alunos (MAGALHÃES e TANCREDI, 2002).

A preparação para o trabalho docente inclui refletir sobre a aptidão para trabalhar com a complexidade de uma classe composta por diversas circunstâncias, oriundas do professor, do aluno e da turma como um todo. Os aspectos humanos do trabalho docente estão entranhados nas responsabilidades do professor, já que ele lida com seres humanos dotados de sentimentos, opiniões e conhecimentos diversos. Para que o trabalho coletivo seja construído é necessária uma predisposição para aceitar o diálogo com os diferentes, dando voz aos alunos e estando pronto para ouvi-los (SANTOS NETO, 2002). Ser professor não significa apenas ter os conhecimentos necessários à transmissão e ao domínio do conteúdo, mas também desenvolver as competências técnicas, políticas e profissionais, permitindo a articulação entre todos os âmbitos do trabalho. O processo formativo precisa contemplar essas características da atividade do professor.

Formar um profissional da Educação implica a estruturação de diretrizes políticas, as quais têm sofrido algumas modificações nos últimos anos. Uma das mais recentes altera o regime adotado até então, o qual mantinha a Educação Especial no âmbito da formação em Pedagogia. A Resolução de 15 de Maio de 2006 (BRASIL. Ministério da Educação 2006) estabelece que ser Pedagogo significa estar apto a trabalhar com alunos de quase todas as etapas do Sistema de Ensino e esclarece as áreas de atuação profissional conforme o trecho a seguir:

> Art. 2º - As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006)

Isso indica que o educador, primeiramente, tenha contato com sua tarefa nos diferentes níveis de Educação, para depois se especializar no atendimento de necessidades educacionais especiais. O Artigo 10° do mesmo documento (BRASIL, 2006), estabelece que "as habilitações em cursos de Pedagogia atualmente existentes entrarão em regime de extinção".

A partir desse panorama, é possível depreender da legislação que a formação docente em Educação Especial passa a se dar de maneira dissociada das demais formações docentes, com o agravante de figurar em nível de especialização, embora a base não tenha se dado durante a formação inicial. Estender o processo de formação implica o atendimento inadequado dos alunos durante a prática docente. Sendo graduado, o professor já pode atuar profissionalmente, mas por outro lado, ainda não tem condições de atender os alunos incluídos, pois falta-lhe mais um grau de formação para isso.

O trabalho docente é estabelecido por meio de um processo dinâmico que estimula a reflexão, o debate, o estudo e a discussão de ideias, permitindo a aquisição e aprimoramento do conhecimento por parte dos alunos. Vale lembrar que durante o período de sua formação, o professor passou pelo mesmo processo, o que acaba refletindo em sua atuação profissional. O exemplo vivenciado na experiência como aluno é importante para a constituição de sua personalidade como professor, por isso o processo de formação, principalmente na área da Educação, é tão impregnado de significado, o que o torna complexo e bastante discutido.

Destacada a importância da formação, é importante salientar que o trabalho do professor tem suas peculiaridades. Muito do saber docente também é construído na sala de aula, pois, além do repertório crítico analítico, exige criação na medida em que a construção de intervenções demanda uma reinterpretação da realidade e dos próprios conhecimentos. A esse respeito, Martins (2002) afirma que:

> A maior parte do conhecimento que produz efeito na prática docente é descoberta em sala de aula, e exige categorias de conhecimento extraídas dos usos para o qual ele se destina. Em substância: é da estrutura do ambiente de ensinar que os professores extraem os sentidos para seu processo de tomada de decisão. O conhecimento mais importante é aquele que deriva desse processo de tomada de decisão. O conhecimento necessário é aquele que detém essa

> qualidade: produzido 'com' e 'no' movimento de sala de aula. (MARTINS, 2002, p.105)

Mesmo sendo de suma importância a aprendizagem da profissão docente, essa carreira tem a particularidade de se traduzir em um processo de constante construção e aprimoramento durante seu período de atuação. O professor aprende estratégias eficientes durante sua prática e aperfeiçoa sua maneira de conduzir as aulas, sendo levado a uma ação consciente de aquisição de resultados. Além disso, ele desenvolve sua concepção de inteligência e a partir dela procura os meios mais adequados de aprimorá-la em seus alunos. Para isso algumas teorias e ideias são fundamentais tanto em sua formação quanto na sua prática. Nesse sentido, será descrita apenas uma que pode colaborar com a construção de uma visão diferente sobre o aluno, principalmente, do aluno da Educação Especial.

1.2. Reuven Feuerstein: pressupostos teóricos

1.2.1. Apresentação do autor

Inicialmente, far-se-á uma breve contextualização de origem e vida desse autor para, posteriormente, discorrer sobre seus fundamentos e pressupostos teóricos. Nascido em 1921, em Botosan, Romênia, Reuven Feuerstein foi o quinto filho de uma família de nove irmãos. Judeu, viu o movimento nazista difundir-se em seu país e, aos 17 anos, foi para Bucareste estudar, mudando-se, mais tarde, para Israel, lugar onde vive até hoje. Formou-se em Psicologia Geral e Psicologia Clínica pela Universidade de Genebra. Estudou sob a tutela de Jean Piaget e teve como interlocutores nomes como Carl Jung, André Rey, Barbel Inhelder e M. Richele. Concluiu seu doutorado na Sorbonne, em Paris, na área de Psicologia do Desenvolvimento, defendendo a tese *"Lês differences de fonctionnement cognitif dans les grupes sócio-ethniques differents. Leur nature, leur etiologie et les pronostics de modifiabilité"*[2].

Finda a Segunda Guerra Mundial, quando se mudou para Israel, teve seu primeiro contato com crianças sobreviventes do Holocausto. Por solicitação do governo, trabalhou na organização *Youth Aliya Child*, instituição dedicada a receber e integrar crianças judias que chegavam a Israel vindas de países como Marrocos, Tunísia, Argélia e Egito. Pela convivência com essas crianças, Feuerstein passou a acreditar e defender o que definiu como modificabilidade, um conceito que se tornou pedra angular em seu trabalho, contrapondo-se aos

---

[2] Diferenças do funcionamento cognitivo em diferentes grupos sociais e étnicos. Sua natureza, sua etiologia e prognóstico de modificabilidade.

testes psicométricos (QI), segundo os quais, as crianças que apresentavam baixo desempenho eram consideradas deficientes mentais. Argumentava que este tipo de teste não fornecia informações sobre o verdadeiro potencial das crianças. Nascia aí, a base de sua Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural e de alguns conceitos como o de Síndrome da Privação Cultural, que serão abordados mais adiante. As condições sociais daquela população imigrante, assim como da população de Israel, instigavam e despertavam a necessidade de se criar novos programas pedagógicos e educacionais que promovessem uma revisão de conceitos para avaliação da população.

Desde de 1965, Feuerstein ocupa o cargo de diretor do *Hadassah-Wiso-Canadá Research Institute* que, em 1993, integrou-se ao *International Center for the Enhancement of Learning Potential* (Icelp), sediado em Jerusalém, Israel. Por vinte e cinco anos foi professor de Psicologia Educacional na Escola de Educação da Universidade Bar Ilan, localizada em Ramar Gam, Israel. Desde 1978, é professor adjunto da Escola de Educação da Universidade Vanderbilt de Nashville, nos Estados Unidos.

Sua família não se dissocia de sua vida profissional e faz parte da aplicabilidade de sua teoria há muito tempo. Assim como seus pais, Feuerstein formou um lar numeroso, com quatro filhos. Um deles lhe deu um neto com Síndrome de Down e que, de acordo com suas declarações, é um de seus grandes orgulhos. Isso sem dizer que o neto é um dos maiores beneficiados pelas descobertas e estudos desenvolvidos pelo avô. A mediação, conceito desenvolvido e difundido por Feuerstein, continua perpetuando-se na família, pois mesmo antes de ser considerado parte integrante de uma teoria pedagógica, já era praticado por seus pais. De acordo com Da Ros (2002), a mãe reunia os filhos para que eles compartilhassem com os outros aquilo que tinham aprendido na escola durante o dia. "Ficavam todos sentados à mesa da cozinha conversando e essas conversas eram mediadas pela mãe, que lhes dava condições de acesso ao significado de suas experiências" (p. 19). A sorte de seu neto é ter chegado à família depois de muito estudo e comprovações dos efeitos positivos da teoria.

Atualmente, sua teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural e Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI), desenvolvido por ele, são divulgados, aplicados e estudados em muitos países. No Brasil, entre outros empreendimentos, existe o Centro Brasileiro de Modificabilidade Cognitiva, localizado na capital paulista, em funcionamento desde o ano de 2000, com seu projeto de implementação aprovado pelo próprio Feuerstein.

1.2.2. Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural (MCE)

Primeiramente, é interessante esclarecer o uso do termo 'modificabilidade', uma palavra inexistente, criada para marcar com ênfase a intenção do autor e distinguir-se da palavra 'modificação'. A modificabilidade sugere uma intervenção no desenvolvimento do indivíduo ao ser definida como uma modificação estrutural no funcionamento cognitivo, que vai além do percurso natural e esperado. Seu conceito extrapola o limite dos conhecimentos formais transmitidos pelo sistema regular de ensino, referindo-se ao uso que o indivíduo faz dos seus recursos mentais para realizar tarefas como inferir, antecipar situações, tomar decisões de maneira independente e autônoma. Não se trata apenas de respostas a estímulos externos ou a mudanças de condições internas, mas de respostas como produto de atos intencionais. Refere-se à criação de novos mecanismos cognitivos que alteram a estrutura mental existente e que também se autoalteram. Segundo Gomes (2002), a mudança é gerada por processos biológicos e maturacionais que seguem um percurso esperado dentro do desenvolvimento. Nas palavras do próprio teórico, Gomes aborda essa característica da seguinte maneira:

> [...] a modificabilidade representa um afastamento notável do curso natural de desenvolvimento de um indivíduo como determinado por sua base genética e/ou neurofisiológica e/ou experiencial. (FEUERSTEIN, KRASILOVSKY e RAND, 1978, p.197)

A teoria defende a ideia de que todas as pessoas estão abertas à modificabilidade em quase todos os estágios do desenvolvimento, principalmente, nos mais precoces. Quando se diz 'todas as pessoas', isso inclui aquelas que têm algum tipo de deficiência. Aliás, Feuerstein defende a ideia de que os genes não dão a última palavra e, assim, ressalta que nada está escrito definitivamente, nem mesmo por alguma patologia. A inteligência é concebida como plástica, flexível, dinâmica, interacional e autorreguladora, por isso todos têm capacidade de aprender e sua modificação pode ser construída por meio de múltiplos fatores relacionados aos comportamentos cognitivos. A possibilidade de movimento sugerida nessa visão de inteligência rompe os posicionamentos teóricos em vigência na primeira metade do século XX, pois identifica no ser humano um potencial de aprendizagem sempre disponível para ser utilizado. De acordo com Feuerstein, não se deveria permitir a rotulação ou classificação dos indivíduos quanto ao grau de compreensão que possam ter das coisas e do mundo. Termos como 'imbecil', 'idiota' ou 'débil mental', utilizados até os anos de 1940, perdem sentido quando se trata da mutabilidade da inteligência, pois a Modificabilidade Cognitiva Estrutural propõe a adaptabilidade do capital humano em diversas direções. Para isso basta o emprego dos meios adequados, ou seja, acredita-

se que todos têm capacidade de aprender, de se aprimorar e progredir intelectualmente, independente de suas dificuldades. Não há determinismo genético, já que não se vê impedimento para o desenvolvimento cognitivo.

Uma história que Feuerstein costuma contar para justificar sua crença na modificabilidade remete-nos a uma analogia de fácil compreensão. Tal conteúdo vale ser apresentado para que se tenha dimensão da simplicidade do autor, que recorre a ensinamentos bíblicos e fatos históricos relacionados com sua origem para fortalecer suas ideias:

> Havia um personagem legendário, iletrado, um homem muito simples: Rabbi Akiva. Dizem que um dia ele passava perto de uma pedra e nela notou um grande buraco provocado pela repetida ação das gotas de água. Rabbi tomou consciência, naquele momento, de que, apesar da resistência do material, a pedra havia se transformado. Logo, se uma pedra dessa natureza poderia se modificar, por que não o ser humano? (SOUZA, *et al*, 2004, p.27)

Não se pretende com isso levantar a bandeira de que todas as pessoas com deficiências são capazes de aprender tudo, inclusive conteúdos complexos e com graus significativos de abstrações. Obviamente, alguns conseguirão, mas o que a proposta nos instiga a enxergar é a capacidade que o ser humano tem de se adaptar visando a sobrevivência, mesmo quando a situação é desfavorável. Aliás, foi a partir de um cenário como esse que sua teoria foi desenvolvida: o trabalho com crianças no período pós-guerra, vítimas do holocausto, que possivelmente estavam fadadas ao fracasso recorrente em suas vidas por conta dos traumas e privações que passaram durante uma das épocas mais importantes que o ser humano tem para aprender, a infância.

De acordo com Noguez (2002), Feuerstein afirma que a Modificabilidade Cognitiva Estrutural é o resultado das duas ontogenias que explicam o desenvolvimento humano: a biológica e a sócio-cultural. Especificamente sobre o aspecto sócio-cultural, a modificabilidade fez com que essas crianças, por meio da mediação de atividades de natureza cognitiva, resgatassem sua autoestima e a vontade de viver, ou seja, com a presença e a intervenção do outro e da cultura, o indivíduo pode potencializar sua capacidade de aprender. Os primeiros estudos mostram que, passando a se valorizar, essas crianças dedicavam-se aos estudos da Bíblia, buscavam a integração com as outras crianças e, aos poucos, aprendiam a manifestar seus sentimentos, mostrando que reconquistaram a confiança para conseguir lidar com os acontecimentos do seu entorno.

Apresenta-se aí uma peculiaridade da teoria de Feuerstein: sua proposição e seu desenvolvimento partiram de uma necessidade, diga-se de passagem, urgente de reabilitar aqueles seres humanos para o mundo. Apesar de o regime Nazista pregar o contrário, aqueles eram seres humanos que mereciam e merecem todo o respeito e todas as chances de se desenvolverem, de se modificarem cognitivamente, assim como qualquer pessoa, inclusive aquelas que tenham algum tipo de limitação ou deficiência, pois todos têm um potencial natural para aprender. A característica fundamental do ser humano é sua predisposição para aprender a aprender.

O termo 'estrutural', que determina mais uma característica da teoria, restringe e estabelece parâmetros para a modificabilidade do indivíduo. Quando existe uma intervenção educacional mediada, ocorre a modificação de um elemento do sistema cognitivo do indivíduo que repercute no todo, ou seja, afeta toda a estrutura cognitiva, pois a estrutura mental é concebida como um sistema integrado. De acordo com Fonseca (1995), "trata-se de uma transformação do processo cognitivo em si próprio, no seu ritmo, na sua amplitude e na sua natureza auto-reguladora" (p. 85). E é esta estrutura que permite a conexão, a organização e a relação das informações apreendidas e daquelas que já se conhecia. Sua mudança, ou melhor, sua modificabilidade, representa um desenvolvimento significativo das operações mentais do indivíduo em termos de capacidade de aprender. Representa o indivíduo adaptável, modificável.

O sujeito que é privado culturalmente apresenta dificuldade para aprender porque possui uma carência de estruturas cognitivas. Ao contrário do que possa parecer, o termo 'privação cultural', empregado por Feuerstein, não designa indivíduos inseridos em culturas mais pobres; aliás, para ele não existem culturas pobres ou ricas, mas culturas diferentes que possuem hábitos e costumes diversificados. O termo refere-se, especificamente, à situação em que o ser humano é privado de sua própria cultura, tendo como exemplo o caso das crianças refugiadas do Holocausto, que foram obrigadas a abandonar seus países e morar em Israel, lugar onde os costumes e tradições eram diferentes dos seus.

Dedicando-se ao trabalho com essa população, o autor percebeu que as crianças e os adolescentes que não possuíam referência de sua cultura apresentavam dificuldade de aprender por meio da exposição direta aos estímulos e, por isso, passou a compreender uma estreita relação entre o desenvolvimento do ser humano e suas origens cultural e sócio-econômica. A cultura, processo pelo qual são transmitidos valores, conhecimentos e crenças através das gerações, fornece subsídios para que o indivíduo desenvolva sua capacidade de aprender a aprender, o que supõe uma autossuficiência natural, pois é o conhecimento mediado pela própria cultura que permite o acesso a funções cognitivas superiores, a formas mais elaboradas de

pensamento. A privação cultural, caracterizada pela ausência de experiências de aprendizagem mediada e de referências culturais, diminui a plasticidade e dificulta a formação da identidade do indivíduo, inibindo a identificação com o ambiente e gerando problemas de adaptação.

Como indica Souza *et al* (2004), essas pessoas privadas culturalmente apresentam algumas dificuldades:

- Diferenciar o essencial do secundário quando se trata de situações e objetos
- Trabalhar com aspectos ocultos e ambivalentes de um mesmo problema. Tendência a pensar de maneira dicotomizada – bom/ruim, bem/mal –, fazendo com que se atribua valor absoluto aos acontecimentos ou coisas
- Sentir-se responsável por algo, não se vendo como alguém que influencia o ambiente
- Utilizar o pensamento abstrato, tendo a compreensão do mundo apenas por meio concreto
- Identificar redes complexas de causa e efeito, não sendo possível a antecipação de eventos
- Transferir experiências de aprendizagem já adquiridas

Esses impedimentos são calcados nas funções mentais, assim como todas as capacidades, intelectuais ou não, que o indivíduo apresenta. A Síndrome da Privação Cultural tem uma ligação estreita com a presença de funções cognitivas deficientes, as quais se apresentam dessa maneira, justamente pela falta de mediação que ocorre quando o indivíduo é retirado do seu meio e perde suas referências e ensinamentos culturais. As funções cognitivas de um sujeito são as estruturas básicas que dão suporte às operações mentais, ou seja, mobilizam-nas e podem ser definidas como um conjunto de ações internalizadas, organizadas e coordenadas quando recebemos informações. Tratam-se dos componentes elementares, porém complexos, de todas as atividades intelectuais originadas nas conexões neurais, cerebrais, que possuem como característica comum uma plasticidade sistêmica incomensurável. São as funções cognitivas que justificam a capacidade de utilizar e adaptar a experiência já vivenciada em novas situações que podem ser mais complexas.

Feuerstein se interessa pelo funcionamento da mente humana e por isso apresenta conceitos e estruturas que são a base da rede de relações que o cérebro do ser humano é capaz de organizar. Seus estudos mostram que as funções cognitivas são elementos estruturais imprescindíveis para a instauração de um processo mental eficiente, desenvolvidas a partir de relações interações entre indivíduos, podendo-se afirmar que essas funções estão intrinsecamente envolvidas no processo de mediação.

Gomes (2002) faz uma breve explanação sobre o significado das funções cognitivas e mostra quão complicada é sua epistemologia:

> Funções cognitivas: são processos estruturais e complexos do funcionamento mental que, quando combinados, fazem operar e organizar a estrutura cognitiva. [...] Todos os processos que englobam a ação perceptiva de conhecimento de objetos, a definição de estímulos, por meio de uma busca, seja através do olhar ou do tateio, define essa função. Assim como todas as outras, essa função não é redutível a um processo ou procedimento mental simples, mas a um conjunto complexo de processos cognitivos de percepção... (GOMES, 2002, p. 110)

Por se tratar de uma estrutura complexa, a função cognitiva apresenta características que também podem ser atribuídas ao sistema cognitivo humano de forma global. Enumeradas por Fonseca (1998), são elas: totalidade, interdependência, hierarquia, autorregulação e controle, equilíbrio, adaptabilidade e equifinalidade. Outras quatro características são apontadas por Souza *et al* (2004) e Gomes (2002) como fundamentais, pois dão origem à operação mental, sendo elas: capacidade, necessidade, orientação e operação. Como se pode perceber, as operações mentais são o resultado de uma combinação de várias funções cognitivas.

Feuerstein chegou a esses conceitos por meio do estudo da interação entre adultos e crianças que acontece naturalmente, sendo a principal aquela que ocorre entre mãe e filho. Nesse processo foi possível identificar o desempenho das funções cognitivas e segmentá-las em níveis de processamento das informações: fases de entrada (*input*), elaboração e saída (*output*). A esse respeito é importante considerar que as funções compõem um mesmo ato mental dentro do qual não se dissociam, ao contrário, relacionam-se entre si.

Para melhor compreensão do significado dessas divisões, deve-se observar o quadro elaborado por Feuerstein e exposto em Souza *et al* (2004, p.74).

Quadro 4
Funções cognitivas classificadas nas fases do ato mental

Fase de Entrada (*input*)	Fase de Elaboração	Fase de Saída (*output*)
✓ Percepção clara e precisa ✓ Comportamento exploratório sistemático ✓ Uso de vocabulário e conceitos apropriados ✓ Orientação espacial eficiente. ✓ Orientação temporal eficiente ✓ Constatação de constância e permanência do objeto ✓ Coleta de dados com precisão e exatidão ✓ Considerar duas ou mais fontes de informação	✓ Perceber o problema e defini-lo com clareza ✓ Facilidade para distinguir dados relevantes e irrelevantes ✓ Exercitar a conduta comparativa ✓ Amplitude do campo mental ✓ Percepção global (não episódica) da realidade ✓ Uso de raciocínio lógico ✓ Interiorização do próprio comportamento ✓ Exercício do pensamento hipotético - inferencial ✓ Traçar estratégias para verificar hipóteses ✓ Conduta planejada ✓ Elaboração de categorias cognitivas ✓ Aplicação da conduta somativa ✓ Facilidade para estabelecer relações virtuais	✓ Comunicação descentralizada (não egocêntrica) ✓ Projeção de relações virtuais ✓ Expressão sem bloqueio na comunicação de respostas ✓ Respostas certas sem ensaio e erro ✓ Uso de instrumentos verbais adequados ✓ Precisão e exatidão na comunicação de respostas ✓ Eficácia no transporte visual ✓ Conduta controlada, não impulsiva

Fonte: 'A mediação como princípio educacional' (SOUZA *et al*, 2004, p.74)

Esclarecidas as características práticas de cada fase, pode-se oferecer explicação sobre seus significados conceituais. A **Fase de Entrada** (*input*) faz alusão às funções cognitivas responsáveis pela coleta e absorção das informações e estímulos no intuito de resolver problemas. São responsáveis pela forma como os dados iniciais de uma informação ou fato são encontrados no ambiente e há, nesse momento, uma intensa atuação dos cinco sentidos. É importante ressaltar que qualquer alteração das percepções, ou seja, um equívoco na fase de entrada pode comprometer as outras fases.

A **Fase de Elaboração** referem-se às funções cognitivas responsáveis pelo processamento das informações que foram adquiridas na fase de entrada. Define-se como o

núcleo do raciocínio pelo fato de concentrar o grupo funcional de atividades como planejamento, definição de problemas e busca de evidências lógicas.

Por fim, a **Fase de Saída** (*output*) é responsável pela resposta ou execução referente ao problema apresentado na fase de entrada. Se na Fase de Entrada há a exigência de participação dos sentidos, neste momento, faz-se necessária a atuação de uma comunicação bem articulada. Essa fase também exerce o papel de fornecer *feedback* às funções das fases de entrada e elaboração.

A elaboração e a apresentação das fases do ato mental têm o propósito de identificar quais funções cognitivas apresentam deficiência ou se traduzem como disfunções no indivíduo com dificuldade de aprendizagem. Não basta identificar, portanto Feuerstein busca apontar o motivo pelo qual algumas funções não são efetuadas adequadamente Ele acredita que essas disfunções podem ser originadas pela carência de mediação, sendo necessário abordar um novo conceito importante da teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural.

1.2.3. A Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM)

Relembrando o contexto em que as ideias de Feuerstein foram desenvolvidas, é possível perceber que se reafirma a sua oposição aos resultados dos testes de QI, os quais classificavam as crianças vítimas do Holocausto, privadas culturalmente, como deficientes mentais. Essa oposição se deu por acreditar que havia naquelas crianças e adolescentes um potencial não manifesto, imperceptível pelas avaliações de natureza estática. Nesse ponto é possível fazer uma aproximação das ideias de Vygotsky no que se refere ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), definida como a "distância entre o nível de desenvolvimento real que se costuma determinar através da solução independente problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes" (VYGOTSKY, 1984, p. 97).

A partir daí, direciona-se o olhar para a compreensão de como o indivíduo pensa, elaborando sua ação sobre o ambiente e, não unicamente, para a resposta por meio da qual ele consegue exteriorizar seus pensamentos. Os métodos tradicionais da época – os testes psicométricos – voltavam-se para as respostas imediatas, desconsiderando os potenciais não observáveis que todo ser humano possui. Por isso, Feuerstein também elaborou um novo programa avaliativo chamado 'Abordagem de Avaliação do Potencial de Aprendizagem', que considera as tarefas realizadas com ajuda e instiga a investigação dos mecanismos envolvidos na

produção de mudanças cognitivas. O próprio Feuerstein esclarece seu modelo de avaliação no seguinte trecho evidenciado por Ortega (1998):

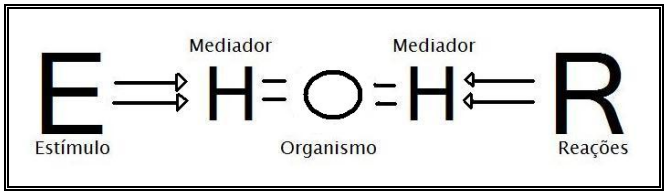
> Nós propomos substituir o alvo estático do procedimento diagnóstico por um dinâmico, o qual, em vez de investigar as capacidades manifestas do indivíduo e de usar estas como base para se fazer inferências sobre o desenvolvimento futuro, procura medir o grau da modificabilidade do indivíduo através de determinadas experiências de aprendizagem. Nós podemos assim obter uma medida do potencial individual de aprendizagem, definido como a capacidade da pessoa de se modificar por meio de um processo de aprendizagem. (FEUERSTEIN, 1979, *apud* ORTEGA, 1998, p.56)

O potencial individual de aprendizagem apontado pelo autor é o eixo de aproximação entre as ideias de Feuerstein e de Vygotsky. Aquilo que o indivíduo consegue fazer quando recebe ajuda, e que vai além do que ele resolve sozinho, identifica-se com o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). É sobre a ZDP que a teoria se debruça para mostrar como é possível aprender a aprender. Calcada nas potencialidades do ser humano, a Experiência de Aprendizagem Mediada exige a presença de um mediador, atuando como a peça chave para a prática pedagógica. O mediador é um indivíduo mais experiente que o aprendiz, no caso o aluno, que se interpõe entre este aprendiz e o mundo que o cerca. Isso não quer dizer que qualquer pessoa que apenas se posicione desta maneira seja um mediador, pois esta pessoa precisa estar intencionada, já que a mediação é um processo bastante complexo em sua definição. Trata-se de uma estratégia de intervenção que se caracteriza pela interferência humana na transformação, captação e filtragem dos estímulos, antes que cheguem ao indivíduo mediado.

Dessa forma, o mediador é aquele que se interpõe entre o organismo e o mundo, filtrando, organizando, selecionando e dando significado cultural aos estímulos e às experiências da vida, a fim de proporcionar o desenvolvimento adequado e aumentar o grau de modificabilidade e flexibilidade no processamento das informações (GOMES e ASSIS, 1998). Nota-se que o papel do mediador é de suma importância para o desenvolvimento do aluno. Sua interferência filtra, adapta, reforça ou elimina, modula e até transforma os estímulos, relacionando-os com o tempo e o espaço para que ao aluno mediado com a qualidade e a importância necessárias ao desenvolvimento cognitivo e à evolução da aprendizagem.

Há uma explicação gráfica utilizada pelos autores que abordam a teoria de Feuerstein, que se mostra bastante ilustrativa a respeito da intervenção do mediador nos estímulos e reações que chegam ao indivíduo mediado, como se mostra a seguir:

Figura 1
Modelo gráfico do conceito de Mediação de Feuerstein



Fonte: 'Feuerstein e a construção mediada do conhecimento (GOMES, 20002, p. 80)

A Experiência de Aprendizagem Mediada pode estar presente em qualquer cultura, desde a mais primitiva até a mais avançada tecnologicamente. Seu único e fundamental instrumento é a relação dialética entre o amadurecimento biológico natural da estrutura cognitiva e a relação social que tem o poder de ativar o amadurecimento cognitivo do indivíduo, quando carregada de interações mediadas. Todas as culturas são caracterizadas por essa dialética, por isso o indivíduo privado de sua cultura apresenta dificuldade para aprender e se adaptar às situações. A ausência de mediação na cultura nativa causa ao indivíduo a rigidez do pensamento e a limitação da capacidade de estender suas experiências além dos acontecimentos imediatos. Isso impede sua adaptação e, num grau mais elevado, sua capacidade de absorver por si só o conhecimento que as experiências oferecem nas situações de exposição direta aos objetos, dificultando a tarefa de aprender a aprender. Reforçando essa ideia, acompanha-se a seguinte citação:

> Feuerstein acredita que a aprendizagem mediada seja o fator chave para que a criança fique mais receptiva à exposição direta, beneficiando-se mais dela. Isso ocorre porque a mediação é o tipo de interação que desenvolve as atitudes e competências básicas para a aprendizagem autodirigida. (GOULART e GUHUR, 2003, p. 15)

Já foi citado que não é qualquer tipo de interação que se caracteriza como mediação. Para que se estabeleça a mediação efetiva, alguns critérios foram determinados com o intuito de esclarecer os aspectos intrínsecos a esse processo. Três deles são imprescindíveis: 'intencionalidade e reciprocidade', 'transcendência' e 'significado'.

- ❖ <u>Intencionalidade e reciprocidade</u>: são características indissociáveis, pois o mediador seleciona, filtra, interpreta, oferece intencionalmente os estímulos para o indivíduo mediado e espera – e de certa forma exige – uma resposta para que se

estabeleça uma relação recíproca, já que não há a possibilidade de uma interação unilateral.

- Transcendência: o aprendizado adquirido por meio de uma situação de mediação não ocorre simplesmente com o intuito de esclarecer a experiência imediata, mas também para que haja uma mudança cognitiva estrutural capaz de facilitar a compreensão e a organização de uma resposta a uma nova experiência ou demanda, pela qual o indivíduo passará no futuro. Por isso não se refere a conteúdos quando se fala em um modelo de aprendizagem mediada, podendo ser utilizado independente do tipo de cultura vivenciada pelo indivíduo.

- Significado: atribuição de valor e sentido à experiência vivenciada, permitindo que seus objetivos tornem-se compreensíveis e válidos para o indivíduo. Refere-se a aspectos sociais e éticos, sendo impossível que o mediador assuma uma postura neutra nessa situação. Implica uma transmissão de conhecimentos, valores e crenças de geração para geração dentro de uma mesma cultura.

Além desses critérios essenciais, outros estão presentes quando se tem um processo efetivo de mediação e vão sendo agregados com a finalidade de enriquecer e complementar o processo, ainda que não sejam determinantes, estruturantes ou obrigatórios.

- Competência: gerada quando o mediador constrói possibilidades positivas para o mediado e, também, quando oferece como ponto de partida aquilo que ele já sabe, fazendo com que se altere a visão que tem de si mesmo.

- Regulação e controle do comportamento: metacognição que favorece e encoraja o mediado a pensar sobre sua ação e a se responsabilizar por sua aprendizagem.

- Compartilhamento: 'colocar-se no lugar do outro' estimulando a busca pela socialização.

- Individualização e diferenciação psicológica: ressalta a identidade do mediado diante do meio ao qual pertence, estimulando a autonomia e a independência.

- Busca de objetivos e metas: o objetivo remete à existência de um pensamento representacional, o que permite antecipar resultados e projetar relações.

- Desafio: busca motivação e visão otimista frente ao novo, favorecendo a modificação, pois desafio é uma possibilidade de transformação que implica risco.
- Automodificação: implica imprevisibilidade e aceitação de que a mudança ocorre de dentro para fora, o que converge na possibilidade de se modificar sempre.
- Otimismo: significa crer na possibilidade de superar dificuldades e obstáculos, o que proporciona a busca de soluções por meio de uma visão mais ampla.
- Pertencimento: ideia de inclusão que considera o indivíduo como parte de um grupo cultural e o fato de saber disso lhe causa prazer, tornando possível a construção de sua própria história.

Diante do exposto, pretende-se contribuir para que seja possível perceber o quanto a Experiência de Aprendizagem Mediada pode colaborar para o desenvolvimento de um aluno com necessidades educacionais especiais. O papel do mediador, desempenhado de forma consistente, torna-se imprescindível para o enriquecimento da interação entre o aluno e seu meio. Um professor consciente de seu trabalho e da importância de suas ações sobre a aprendizagem de seus alunos tem a chance de potencializar as capacidades que todos os seres humanos possuem, mas que, por diversos motivos, os alunos da Educação Especial deparam-se com obstáculos que podem ser vencidos por meio da mediação.

Com base na Modificabilidade Cognitiva Estrutural ativada principalmente pelo procedimento de mediação, a pesquisa segue em seus procedimentos metodológicos para que se possa identificar as estratégias pedagógicas utilizadas por professores da Educação Especial.

CAPÍTULO 2
MÉTODO

2.1. Caracterização do atendimento em educação especial e inclusão no Município de Araraquara

A cidade de Araraquara oferece atendimento educacional para os alunos com deficiência mental severa tanto na esfera pública municipal, como na particular. Para melhor compreensão sobre como o sistema encontra-se organizado, passar-se-á a apresentar, resumidamente, cada um desses segmentos, iniciando-se pela modalidade das escolas e instituições privadas e filantrópicas.

Dentre as escolas especiais estabelecidas no município, foram localizadas a Associação de Atendimento Educacional Especializado (AAEE), a Associação de Pais e Amigos do Excepcional (APAE), a Fundação Toque e o Lar Nosso Ninho, Therezinha Maria Auxiliadora. A última é caracterizada por um atendimento filantrópico que, apesar de conter em seu quadro de funcionários um pedagogo responsável, não oferece escolarização aos internos que, na maioria dos casos, frequentam alguma das três outras escolas já citadas. Dentre essas instituições, somente a AAEE e a APAE dispunham de condições para o desenvolvimento desta pesquisa.

Cada um desses estabelecimentos de ensino especializado apresenta uma estrutura própria, oferecendo propostas de ensino diferenciadas e a possibilidade de atendimento clínico para alunos que necessitam. As metas físicas e pedagógicas estabelecidas têm suas particularidades, além do fato de cada uma dessas escolas apresentarem pontos peculiares e diferenciadas.

Quanto à estrutura de ensino público, a cidade conta com uma rede de atendimento nos níveis de Educação Infantil, Ensino Fundamental Regular e Supletivo, Educação Especial e Educação Complementar.

Na Educação Infantil, são 32 unidades denominadas Centros de Educação e Recreação (CERs) que atendem a população de zero a cinco anos. Apenas cinco possuem classes especiais, caracterizando um atendimento especializado e fazendo com que os alunos sejam agrupados por tipo de deficiência: mental, auditiva, visual e física, múltipla e de condutas típicas; porém a maioria dos CERs também atende alunos com deficiências dentro do modelo de inclusão escolar. Cabe ressaltar que os alunos permanecem na Educação Infantil somente até aos cinco anos, porém, nas classes especiais desse segmento, o aluno pode permanecer até completar

sete anos de idade, só então sendo encaminhado para a inclusão no Ensino Fundamental ou a uma escola especial, dependendo de seu grau de dificuldade.

A organização dos alunos nas classes especiais se dá por meio da Proposta Pedagógica dirigida à Educação Especial, a qual se divide em quatro módulos. Os três primeiros módulos (I, II e III) dedicam-se ao trabalho voltado à percepção motora, à comunicação e expressão, à vida social e às atividades de vida diária (AVD). O quarto módulo volta-se ao trabalho relativo à percepção, desenvolvimento sensório-motor e às áreas de conhecimento: matemática, comunicação e expressão, estudos sociais, ciências e saúde. Tal proposta permite a ocorrência de adaptações curriculares na busca da melhor adequação dos conteúdos às necessidades dos alunos.

Já no Ensino Fundamental, o sistema educacional municipal oferece aos alunos com necessidade de atendimento educacional diferenciado, o chamado Ensino Itinerante. Sua proposta baseia-se no oferecimento de apoio interventivo constante ao aluno, propiciando-lhe condições específicas para que possa desenvolver-se e obter êxito em sua jornada acadêmica. As condições específicas caracterizam-se por metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados, os quais são oferecidos pelo professor especializado ao professor responsável pela classe onde há um aluno incluído, como suporte e instrução, ou ao próprio aluno diretamente, segundo consta da Proposta Pedagógica para a Educação Especial do Município de Araraquara (ARARAQUARA, 1996).

Em relação aos outros segmentos da Educação existentes no município – Ensino Supletivo, Educação Complementar, Ensino Médio e Superior –, sabe-se extraoficialmente que existem casos de inclusão, porém não foram coletadas informações concretas sobre esse assunto. Além disso, alguns desses casos encontram-se na esfera privada, sobre a qual não se tem dados, pois a pesquisa dirige-se somente ao campo da Educação Especial, prioritariamente aos alunos com deficiência mental severa, os quais dificilmente encontram-se incluídos no sistema educacional regular, muito menos em seus níveis mais avançados.

Um fato interessante sobre o início do atendimento educacional especial na cidade é relatado por Lúcio (2004) no seguinte trecho destacado:

> A Educação Especial oferecida pela rede municipal de Araraquara iniciou-se em 1965, com a instalação da 1ª classe especial para deficientes mentais severos. Seu principal objetivo era o de integrar os alunos com deficiência mental através do convívio com os educandos tidos como normais. A principal característica da implantação deste serviço especializado no município de

> Araraquara, as classes especiais, era a de atender aos alunos com deficiência mental severa, com idade inferior a 12 anos, pois a rede estadual de ensino atendia prioritariamente em suas classes especiais os deficientes mentais educáveis. (LÚCIO, 2004, p.53)

Dessa forma, é possível constatar que, apesar de ser uma população pouco estudada, existem esforços, mesmo que esparsos e não traduzidos em políticas públicas amplas, voltados para essa forma de atendimento, há bastante tempo coincidindo com o período de início da escolarização de pessoas com deficiência no Brasil. O município, no caso específico, demonstra não só preocupação com esses alunos, como toma medidas específicas para que as ações em relação a eles sejam efetivas.

2.1.1. Caracterização das escolas

As instituições onde a coleta dos dados foi realizada eram pertencentes a diferentes segmentos: a Associação de Pais e Amigos do Excepcional – APAE, de caráter filantrópico, a Associação de Atendimento Educacional Especializado – AAEE, escola especial particular, e o Centro de Educação e Recreação "Dona Cotinha de Barros", CER, escola pública de Educação Infantil que faz parte da Rede Municipal de Ensino.

Nas escolas especiais, APAE e AAEE, foram observadas duas classes onde estavam matriculados os alunos considerados mais comprometidos. Pelo fato dessas escolas se dedicarem à população com algum tipo de deficiência, as classes observadas se encontravam organizadas pelo grau de comprometimento dos alunos. No CER o contexto era diferente, pois as duas classes observadas, uma em cada período, caracterizavam-se como classes especiais dentro de uma escola comum. Além disso, essas classes especiais eram direcionadas ao atendimento de alunos com deficiência múltipla.

Sobre as escolas onde os dados foram coletados, faz-se a seguinte descrição:

- <u>AAEE</u> – escola particular localizada em bairro afastado do centro da cidade, que atende cerca de 50 alunos com diversos quadros de comprometimento e deficiência resultantes de diferentes etiologias, com idades entre seis e 50 anos, aproximadamente. Composta por oito turmas distribuídas nos períodos matutino e vespertino, contava com atendimento pedagógico eminentemente feminino, formado por uma professora e uma auxiliar em cada classe. Além de corpo docente especializado, pois todas as professoras haviam se formado em Pedagogia

– Educação Especial, a escola contava também com profissionais que integravam uma equipe clínica composta por psicólogos, fonoaudiólogos e fisioterapeutas que ofereciam atendimentos semanais a todos os alunos. O espaço físico foi projetado especialmente para abrigar uma escola especial, portanto, possuía adequações de terreno como rampas, ausência de degraus e quinas arredondadas, assim como todas as classes possuíam dois banheiros adaptados, um com chuveiro e outro com vaso sanitário. A área livre do prédio incluía um tanque de areia e brinquedos para recreação, uma horta e um quiosque para atividades diversas. O espaço era bastante amplo e arborizado, o que permite muitas atividades ao ar livre. A estrutura da escola também incluía uma biblioteca, uma sala de computação, outra de estimulação física, uma banheira para o trabalho de fisioterapia e um consultório odontológico completo.

- APAE – instituição localizada em um bairro próximo do centro da cidade, que atende cerca de 300 alunos com diversos tipos de deficiência e comprometimento, sem uma faixa etária definida, sendo que o aluno mais velho matriculado tem por volta de 50 anos. Mantém seu funcionamento nos períodos matutino e vespertino. Os alunos são organizados em 30 turmas que se dividem em salas de aula e oficinas profissionalizantes, estruturadas em função de convênios firmados com empresas da cidade. A escola conta com recursos de diferentes origens como Prefeituras, Secretaria da Educação, Secretaria de Assistência e Desenvolvimento Social, Ministério da Educação, atividades filantrópicas realizadas junto a eventos beneficentes e doações captadas pelo departamento de telemarketing da própria escola. O prédio abriga salas para atendimentos clínicos profissionais de psicólogos, fonoaudiólogos e fisioterapeutas, além de outras equipadas para atendimentos médicos e odontológicos. Há, ainda, uma sala equipada para as aulas de computação. Os alunos participam de aulas de música e de educação física, sendo que alguns, são treinados para participarem de competições entre as APAEs de outras cidades e Estados. A arquitetura apresenta adequação para o trânsito de alunos com dificuldade de locomoção e usuários de cadeiras de rodas. A área livre é ampla, onde há pátio, tanque de areia, campo de futebol e ginásio. Os professores de cada sala trabalham individualmente, pois somente algumas salas possuem um professor e um auxiliar no trabalho direto com os alunos.

- CER – escola pública pertencente à rede municipal de ensino que abarca o nível de Educação Infantil atendendo crianças de zero a cinco anos, sendo que somente

os alunos das classes especiais permanecem na escola até os sete anos. Localiza-se em um bairro de periferia e funciona nos períodos matutino e vespertino. Atende cerca de 390 alunos distribuídos em 19 turmas de berçário, classes intermediárias, classes da terceira, quarta e quinta etapas e classes especiais. As classes especiais somam quatro turmas distribuídas igualmente nos dois períodos de funcionamento da escola, atendendo um total de 18 alunos. O espaço físico se divide em três blocos onde se encontram: a) a diretoria e a área administrativa; b) salas de alunos com menor idade (berçários e classes intermediárias) e a lavanderia; e c) salas de aula dos alunos maiores (classes da terceira, quarta e quinta etapas), a sala de multimeios, a classe especial e a cozinha onde são feitas as merendas. A área livre é composta por um pátio onde as crianças fazem suas refeições; dois tanques de areia com brinquedos diferentes para as duas grandes faixas etárias, uma quadra poliesportiva e alguns espaços que são utilizados em diferentes atividades pelos professores, como a área sob a mangueira e outras áreas que possuem bancos lembrando uma praça. O número de turmas por período é praticamente o dobro do número de salas disponíveis, pois a escola trabalha em esquema de rodízio de espaços, sendo que cada turma tem o seu horário para a utilização da sala de aula e dos demais espaços da escola. Essa dinâmica é adotada por todos os CERs da Rede Municipal e se constitui em diretriz para orientar o planejamento de ensino, visto que o objetivo é propiciar a integração das turmas, uso igualitário dos espaços e ambientes educacionais, bem como dinamizar o acesso a espaços diversos. As turmas das classes especiais também participam do rodízio como todas as demais turmas.

2.2. Os participantes

Os participantes da presente pesquisa são quatro professoras que atuavam em serviços de Educação Especial do Município de Araraquara e seus respectivos alunos, identificados – pelos próprios serviços – com deficiência mental severa.

A identificação e caracterização da amostra se iniciarão pelas professoras, considerando que foram adotados nomes fictícios – Alice, Cecília, Fabiana e Renata –, a fim de respeitar o direito ao sigilo que lhes foi garantido desde o primeiro contato.

Quadro 5
Perfil das professoras participantes desta pesquisa

Prof.ª	Escola	Idade	Formação	Tempo de exercício da profissão		Tempo de atuação junto a alunos com DM Severa
				Educação Comum	Educação Especial	
Alice	AAEE	31	Pedagogia – Educ. Especial e Ensino Fundamental	6 meses	4 anos	1 ano
Cecília	CER	37	Pedagogia – Habilitação em Educ. Especial	13 anos	12 anos	12 anos
Fabiana	CER	39	Pedagogia - Habilitação em Educ. Especial	–	20 anos	14 anos
Renata	APAE	42	Normal Superior	3 anos	5 anos	1 ano

Fonte: informações fornecidas pelas professoras em suas fichas de identificação

Para a leitura do Quadro 5, deve-se considerar que os tempos de experiência dessas profissionais nos diferentes segmentos da Educação ocorrem concomitantemente. Quanto ao desempenho das atividades, a amostra contempla um universo de três escolas diferentes, onde cada professora era responsável por uma classe, conforme a seguinte distribuição: Alice → Associação de Atendimento Educacional Especializado (AAEE), Cecília e Fabiana → Centro de Educação e Recreação "Dona Cotinha de Barros" – (CER, estabelecimento de ensino sob responsabilidade do Município, subordinado à Secretaria Municipal de Educação) e Renata → Associação de Pais e Amigos do Excepcional – (APAE).

As professoras compunham uma faixa etária que varia de 30 a 45 anos. Todas possuem formação em nível superior, sendo que três delas concluíram o curso de Graduação em Pedagogia na Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista – UNESP, na cidade de Araraquara. Apenas uma professora concluiu o curso Normal Superior em outra instituição de ensino superior da mesma cidade, o Centro Universitário de Araraquara – Uniara, tendo complementado sua formação com um curso de Educação Especial oferecido pela própria

instituição onde trabalha, a APAE. Somente a professora Fabiana tem curso de Pós-Graduação, ainda em andamento, na modalidade de ensino à distância.

Três professoras cumpriam dupla jornada trabalhando em outra instituição escolar no período inverso ao que foi observado pela pesquisadora, sendo que dessas, apenas uma se mantinha no campo da Educação Especial. As outras atuavam na educação regular, uma em nível de Educação Infantil e a outra no Ensino Fundamental. O tempo de atuação junto a alunos com deficiência mental severa varia de um a 14 anos, sendo que todas possuíam experiência diversificada no atendimento de alunos com diferentes tipos de comprometimento dentro da Educação Especial. Somente uma das professoras não possui experiência na Educação Comum e aquelas que já trabalharam ou ainda trabalhavam no momento da coleta de dados demonstraram uma variação de seis meses a 12 anos de experiência. Pode-se afirmar que a maioria das professoras apresenta uma experiência média considerável no trabalho voltado para a Educação Especial.

No que diz respeito à caracterização dos alunos, vale ressaltar que esses participantes totalizaram 18 pessoas e para colaborar na descrição dessa população também serão empregados Quadros de síntese dos dados, com o propósito de facilitar a organização e compreensão das informações. Os dados foram obtidos mediante consulta aos prontuários, que se encontravam, ora em poder das professoras, ora em poder da secretaria. A exposição dos alunos seguirá a mesma ordem das professoras participantes. Conforme se apresenta no Quadro 6, aos alunos também foram atribuídos nomes fictícios, sempre utilizando a mesma letra inicial dos nomes de suas professoras.

Quadro 6
Perfil dos alunos da professora Alice
Escola: AAEE

Nome	Sexo	Idade	Diagnóstico
Andresa	Fem.	25	Microcefalia e visão subnormal (sem confirmação)
Américo	Masc..	16	Síndrome de Stuger Weber
Áurea	Fem.	15	Síndrome de Edwards – trissomia do cromossomo 18
Airton	Masc.	17	Toxoplasmose e epilepsia generalizada
Abigail	Fem.	35	Epilepsia e esquizofrenia

Fonte: ficha de anamnese dos alunos cedida pela professora Alice, para observação da pesquisadora.

A primeira classe fazia parte da Associação de Atendimento Educacional Especializado – AAEE e tinha como responsável a professora Alice. Era composta por cinco alunos de idades que variam entre 15 e 35 anos. Essa era uma das classes que contava com o trabalho de uma professora auxiliar na divisão das tarefas, para quem daremos o nome de Alicia. Sua atuação se dava tanto no desenvolvimento de atividades, podendo ficar responsável pela aplicação destas junto a determinados alunos, assim como no cuidado pessoal de todos em um trabalho conjunto com a professora.

As fichas desses alunos traziam outros tipos de informações que complementam sua caracterização. Assim como todos os outros alunos, Andresa tinha em seu prontuário observações, como por exemplo: não estabelece diálogo, apenas emitindo sons; não apresenta raciocino lógico, porém tem boa percepção tátil e auditiva. Américo: não fala, apenas esboça sons; usa fralda; não apresenta raciocino lógico e, também, não se relaciona com as pessoas; se bate a chora muito demonstrando crise descontrolada de comportamento. Áurea: aluna que se isola e se mostra insegura; possui atividade verbal quase nula, mas com a convivência na escola vem aceitando melhor as atividades de vida diária (AVD). Airton: é considerado agressivo, pois bate nas professoras em qualquer ocasião; se isola, mas gosta de brincar de bola e de caminhar. Abigail: participa das aulas e estabelece diálogo, conversa com os adultos quando não está sob forte efeito de medicamentos; tem conhecimento de conceitos básicos como cor, tamanho, distância e forma; apresenta falta de equilíbrio e de tônus muscular.

Dando sequência, a classe a ser descrita é a sala da professora Cecília, do Centro de Educação e Recreação "Dona Cotinha de Barros" – CER, da rede municipal de ensino.

Quadro 7
Perfil dos alunos da professora Cecília
Escola: CER

Alunos	Sexo	Idade	Diagnóstico
Camilo	Masc.	5	Paralisia Cerebral
Carina	Fem.	7	Erro inato do metabolismo (de biodinidase)
Carolina	Fem.	4	(sem confirmação) consanguinidade dos pais
Cláudia	Fem.	7	Má formação – agenesia ocular bilateral, alteração de mão e perna, atraso neuro-motor e cognitivo.

Fonte: ficha de anamnese dos alunos cedida pela professora Cecília, para observação da pesquisadora.

Essa era mais uma sala que contava com o trabalho de uma professora auxiliar na atuação direta com os alunos. A classe era formada por cinco alunos, porém, no dia estabelecido para sua observação, uma aluna nunca esteve presente pelo fato de receber atendimento de outra natureza em outra instituição, perfazendo um total de quatro alunos pesquisados. Tratando-se de uma escola de Educação Infantil que também atendia na área de Educação Especial, suas idades variavam de quatro a sete anos. Lembrando que somente os alunos da classe especial permanecem na escola até aos sete anos, já que as demais crianças são encaminhadas a partir dos seis anos para uma escola do Ensino Fundamental, em respeito à Lei N° 11.274 (BRASIL. Ministério da Educação, 2006).

Também se complementam as informações sobre os alunos do Quadro 7 com dados de seus prontuários. Camilo: apresenta visão subnormal; tem boa localização sonora; emite sons de vogais e usa fralda. Carina: é cadeirante apresentando independência na condução da cadeira; usa fralda; tem dificuldade de falar; come sozinha. Carolina: ausência de fala, apenas balbucia sons; não interage; tem pouco contato visual e não atende a comandos; alimenta-se somente por meio da mamadeira; não consegue manipular objetos; não anda, mas consegue ficar sentada sem apoio por pouco tempo; não percebe a origem e a direção dos sons; apresenta características autistas. Cláudia: insegura em relação a tudo, demonstrando medo de barulho; apresenta deficiência visual total; emite sons sem pronunciar palavras; apresenta pouca interação; tem dificuldade na alimentação e usa fralda.

A terceira turma observada era de responsabilidade da professora Fabiana, também na escola de Educação Infantil da rede municipal, CER Cotinha de Barros, da mesma forma, contando com trabalhos integrados da professora e da auxiliar, aqui chamada de Fabíola.

Quadro 8
Perfil dos alunos da professora Fabiana
Escola: CER

Alunos	Sexo	Idade	Diagnóstico
Flora	Fem.	5	Hidrocefalia e Mielomeningocele
Fernando	Masc.	4	Tetraparesia Espástica
Flávio	Masc.	7	Teve uma convulsão ao nascer (sem confirmação)

Fonte: ficha de anamnese dos alunos cedida pela professora Fabiana, para observação da pesquisadora.

As idades dos alunos variavam de quatro a sete anos. O panorama era parecido com o da turma da professora Cecília, já que possuía quatro alunos matriculados, mas somente três compareciam no dia estabelecido para as sessões de observação desta pesquisadora. A aluna ausente também participava, neste dia, de atendimentos de outra natureza em outra instituição. Somente os três alunos que sempre estiveram presentes durante a passagem da pesquisadora pela escola estão listados no Quadro 8.

As fichas dos alunos da professora Fabiana traziam algumas informações complementares. Flora: fala um pouco enrolado, mas estabelece diálogo com as pessoas; sabe usar determinados termos de acordo com a situação, pois xinga. Fernando: não sustenta tronco e cabeça; não fala, mas ouve bem; apresenta problema de visão, mas não há especificação sobre esta dificuldade; usa fralda. Flávio: usa fralda. O aluno Flávio começou a frequentar a escola na mesma época em que esta pesquisadora iniciou o período de observação, pois os pais haviam se mudado recentemente para a cidade. Devido a isso, sua ficha não continha tantas informações relevantes à sua caracterização.

Por último, a classe da professora Renata era constituída por sete alunos matriculados, porém serão caracterizados apenas quatro. Um não frequentava mais as aulas e os responsáveis por outros dois não autorizaram a participação na pesquisa.

Quadro 9
Perfil dos alunos da professora Renata
Escola: APAE

Alunos	Sexo	Idade	Diagnóstico
Rebeca	Fem.	11	Microcefalia
Rogério	Masc.	13	Paralisia Cerebral
Rúbia	Fem.	11	Paralisia Cerebral e Deficiência Visual
Rita	Fem.	08	Deficiência Visual e Deficiência Mental (sem confirmação)

Fonte: ficha de anamnese dos alunos cedida pela professora Renata, para observação da pesquisadora.

Essa classe apresentava uma história um tanto peculiar, pois os pais pouco frequentavam a escola e o motivo pelo qual os termos de autorização para a pesquisa não foram assinados ocorreu exclusivamente por desencontros. Antes mesmo de o ano letivo terminar, alguns professores foram demitidos, o que demandou uma reorganização dos professores que

permaneceram. Com isso, a professora Renata foi remanejada e os alunos transferidos para uma turma diversa, embora não fosse dedicada ao atendimento de alunos com deficiência mental severa. O contato com os pais solicitando o comparecimento dos mesmos à escola, que antes era feito por meio de bilhetes enviados nos cadernos dos alunos, tornou-se inviável, já que a nova professora não era participante da pesquisa e estava apenas conhecendo os responsáveis pelos seus novos alunos. Em função disso, as informações sobre esses alunos limitam-se às dispostas no Quadro 9, pois suas fichas de anamnese não traziam dados relevantes para sua caracterização, relatando apenas os remédios que tomavam e suas situações de saúde, sem contemplar aspectos de comportamento e aprendizagem.

2.3. Materiais, equipamentos e instrumentos

Durante a coleta de dados realizada por meio da observação foram utilizados materiais como papel, caneta, lápis e um caderno. As informações obtidas neste período foram anotadas no diário de campo e em um protocolo de observação (Apêndice 1) elaborado especificamente para o direcionamento e captação adequada dos dados contidos nas situações importantes para a pesquisa. O protocolo era composto por três blocos divididos de acordo com as etapas integrantes de qualquer atividade. Havia, inicialmente, uma identificação das pessoas envolvidas na atividade, o horário em que a mesma ocorreu e sua duração. O primeiro bloco de informações refere-se a: a1) uma descrição sumária da atividade com numeração para que o conjunto dos dados possa ser organizado; a2) o nome da atividade; e a3) os materiais utilizados em sua aplicação. O segundo bloco aborda o desenvolvimento da atividade abarcando: b1) o tipo de instrução oferecida pela professora; b2) o tipo de interação estabelecida; b3) a forma como a atividade foi realizada; e b4) uma descrição sobre a necessidade ou a ocorrência de adaptações no decorrer da atividade. O último bloco avalia a situação, atentando-se para: c1) a conquista dos objetivos; c2) a necessidade de repetição dos procedimentos ou da atividade toda; c3) a existência ou não de relação entre a atividade aplicada e a próxima que seria ministrada; e c4) a identificação ou não de dificuldade por parte da professora ao trabalhar aquela atividade com o aluno.

Já os dados coletados por meio das entrevistas foram registrados em gravação de áudio, utilizando um aparelho de MP3 – Walkman da marca Sony, modelo NWD-B103F, considerando que todo o procedimento foi devidamente autorizado pelas professoras.

Para a investigação junto a esse público foi elaborado um roteiro de entrevista (Apêndice 2) dividido em quatro aspectos: a) metodologia e organização do trabalho docente; b)

inter-relações no contexto educacional; c) percepções sobre o aluno, o trabalho docente e o contexto; e d) concepção sobre o conceito de mediação. Cada um desses temas foi abordado por um questionário de duas a cinco perguntas, que abrangiam categorias que serão tratadas na ocasião da análise dos dados. De acordo com Minayo (1994), eleger categorias de análise permite que as ideias das professoras sejam agrupadas a partir do estabelecimento de classificações temáticas.

A transcrição das entrevistas foi efetuada pela própria pesquisadora utilizando apenas um computador, cujo instrumento também foi utilizado durante o processo de análise dos dados e redação do relatório de pesquisa.

2.4. Procedimentos

2.4.1. Etapas preliminares

2.4.1.1. Procedimentos éticos

Inicialmente, o projeto de pesquisa foi submetido à análise do Comitê de Ética sob indicação da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP. De acordo com a designação do CONEP o projeto foi direcionado ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências Farmacêuticas da Universidade Estadual Paulista – UNESP, na cidade de Araraquara. Conforme determinação dos membros do Comitê, foram empreendidas algumas alterações no projeto de pesquisa para obtenção da adequação às observações feitas e posterior aprovação do projeto. A resolução do Comitê de Ética apresenta-se no Anexo 1.

A partir das sugestões e indicações proferidas pelo referido Comitê foram elaborados os termos de Esclarecimento e de Consentimento Esclarecido, os quais tinham por objetivo dar conhecimento sobre a pesquisa aos pais e professoras dos alunos. Esses documentos também solicitavam a permanência da pesquisadora na sala de aula e a permissão para a realização da pesquisa com os indivíduos que se identificavam com o perfil desejado. Tais documentos são apresentados nos Apêndices 3 e 4.

2.4.1.2. Localização dos participantes

Estabelecidos os perfis dos participantes como professores de Educação Especial e seus alunos com deficiência mental severa, partiu-se para a localização desses indivíduos. Foram

enviados ofícios para a Secretaria Municipal de Educação (Apêndice 5), para a Diretoria de Ensino (Apêndice 6), para três escolas especiais (Apêndice 7) – a Associação de Atendimento Educacional Especializado (AAEE), a Escola Toque e a Associação de Pais e Amigos do Excepcional (APAE). Esses ofícios solicitavam o mapeamento e a identificação dos professores com as características específicas necessárias para participarem da pesquisa, garantindo que atuassem no atendimento educacional de alunos com deficiência mental severa.

A Secretaria Municipal de Educação solicitou esclarecimentos sobre o termo 'deficiência mental severa', justificando-se pelo fato de não realizar avaliações dos alunos e não caracterizá-los com esse tipo de nomenclatura. Foi feito um questionamento detalhado a respeito do significado do termo empregado para determinar a população que se procurava identificar. Por isso, tornou-se necessário redigir e enviar um novo ofício (Apêndice 8) para a Coordenadora Técnica da Educação Especial, responsável pela área dentro da Secretaria de Educação do município, com o intuito de esclarecer o solicitado e alcançar o objetivo do procedimento viabilizando, assim, o mapeamento dos professores com as características necessárias para a participação na pesquisa.

Todas as escolas e órgãos solicitados deram resposta, porém nem todas foram positivas. A Diretoria de Ensino e a Escola Toque declararam não trabalhar com a população de alunos com deficiência mental severa e, portanto, não contavam com professores alinhados ao perfil desejado. A Secretaria Municipal de Ensino apontou a escola de sua rede de Educação Infantil, Centro de Educação e Recreação "Dona Cotinha de Barros", que possuía quatro salas e quatro professores, orientada para o atendimento de alunos com as características procuradas. Foram encontradas cinco classes na Associação de Atendimento Educacional Especializado e na Associação de Pais e Amigos de Excepcional, sendo três salas na primeira e duas na segunda. É possível visualizar a população inicial de professores no quadro a seguir:

Quadro 10
População de professores de alunos com deficiência mental severa no sistema de ensino de Araraquara

Escolas e Órgãos Responsáveis	N° de professores
CER "Dona Cotinha de Barros"	4
Associação de Atendimento Educacional Especializado (AAEE)	2
Associação de Pais e Amigos do Excepcional (APAE)	2
Diretoria de Ensino	–
Escola Toque	–
Total	**8**

Fonte: mapeamento das turmas de alunos com DM severa realizado pela pesquisadora junto aos órgãos competentes

2.4.2. Abordagem, seleção e definição dos participantes

Mediante as repostas obtidas, a pesquisadora dirigiu-se a cada uma das escolas para conhecer as turmas indicadas e fazer uma seleção, já que havia uma amostra grande de possíveis participantes, conforme apontado no Quadro 10. No CER "Dona Cotinha de Barros" e na APAE, todas as salas foram observadas, mas na AAEE houve apenas uma conversa informal com a psicóloga responsável pela equipe clínica, que desenhou um panorama da sala procurada. Esse primeiro contato permitiu identificar o número de alunos e algumas de suas características, o que tornou possível a escolha das turmas mais adequadas para a composição da pesquisa. Alguns fatores como o tipo de comportamento e deficiência dos alunos e o tipo de trabalho desenvolvido pela professora, determinaram a seleção dos participantes. As opções disponíveis e as escolhas feitas para compor a amostra desta pesquisa estão identificadas no quadro que segue.

Quadro 11
População total e amostra de alunos com deficiência mental severa selecionada para participar desta pesquisa
(em número de alunos)

Escolas	Período matutino		Período vespertino		Total
	Sala 1	Sala 2	Sala 1	Sala 2	
Estado	Nenhum aluno				–
Prefeitura	4	3	5	6	**18**
AAEE	Nenhum aluno		5	2	**7**
APAE	Nenhum aluno		7	10	**17**
Toque	Nenhum aluno				–
Total por período	**7**		**35**		**42**

Alunos selecionados para a observação desta pesquisa

Os demais alunos e turmas foram desconsiderados por não apresentarem o perfil estabelecido para a pesquisa.

Fonte: mapeamento das turmas de alunos com DM severa realizado pela pesquisadora junto aos órgãos competentes e respectivas instituições de ensino.

Quatro classes de três escolas foram selecionadas por representarem a população adequada ao desenvolvimento da pesquisa. Assim, ficou determinado que os participantes fossem quatro professoras e 20 alunos distribuídos em três escolas. De acordo com o Quadro 11, são elas: Sala-2/matutino/Prefeitura; Sala-1/vespertino/Prefeitura; Sala-1/vespertino/AAEE e Sala-1/vespertino/APAE.

Apresentam-se agora, os motivos pelos quais as outras salas não foram escolhidas para participarem da pesquisa. A Sala 1 do período matutino da Prefeitura, com quatro alunos, foi desconsiderada por atender alunos com diagnóstico de autismo. Portanto, todos os alunos que compunham a turma não apresentavam comprometimento intelectual significativo que pudesse caracterizar o que se desejava estudar. Na ocasião da primeira visita à escola, foi possível verificar que esses alunos apresentavam certa independência ao cumprir tarefas do dia a dia como, por exemplo, a alimentação. Além disso, eram capazes de obedecer aos comandos das professoras, bem como caminhar e brincar tal como as demais crianças. Já a Sala 2 do período vespertino da Prefeitura, atendia seis alunos com dificuldade de aprendizagem e problemas de comportamento, o que sequer poderia ser considerado como deficiência mental, muito menos severa.

A Sala 2 do período vespertino da AAEE, com dois alunos, foi desconsiderada por não se tratar propriamente de uma sala, mas apenas uma dupla de alunos bastante comprometidos que faziam parte de uma classe voltada, especificamente, ao atendimento de alunos com paralisia cerebral, organizada independente de seus graus de comprometimento intelectual. A indicação foi feita por causa da presença desses dois alunos, mas um deles não frequentava a escola diariamente por conta de atendimentos feitos em instituições de outra natureza. Julgou-se imprópria a observação dessa classe justamente pelo fato de não oferecer muitas opções, pois a professora teria outros alunos para direcionar sua atenção e que não se enquadravam no perfil desejado.

Por último, a Sala 2 do período vespertino da APAE era uma classe voltada para o atendimento de alunos com deficiência mental severa, mas não era efetuado um trabalho propriamente pedagógico, caracterizando um atendimento dedicado a cuidados pessoais e de higiene que aqueles alunos necessitavam. A professora dedicava-se a cortar suas unhas, trocá-los, pentear-lhes o cabelo e passava a maior parte do tempo entretendo-os por meio de uma pequena televisão que ficava em um canto da sala, aliás, canto para o qual quase todos os alunos ficavam voltados.

2.4.3. Coleta dos dados

Esta pesquisa atende os requisitos para se situar no âmbito de uma abordagem qualitativa, pois apresenta características próprias desse tipo de estudo. Sob esse enfoque, faz-se necessário que os dados sejam coletados diretamente no ambiente onde as situações ocorrem de forma natural. Triviños (1987) salienta a "necessidade de observar os sujeitos não em situações isoladas, artificiais, senão na perspectiva de um contexto social" (p.122). Nesse caso específico a pesquisadora buscou sua inserção no espaço escolar, mais precisamente, dentro da sala de aula.

O passo inicial exigiu uma aproximação juntos às professoras responsáveis para que lhes fossem esclarecidos os propósitos da pesquisa, visando a autorização de permanência em sala de aula. Obtida a permissão, deu-se início a um novo processo de aproximação, agora, junto aos alunos para que eles se acostumassem com uma pessoa estranha em suas rotinas. Tão logo a pesquisadora foi aceita em cada uma das turmas e ambientada ao convívio com os alunos, o que levaria à real possibilidade de coleta dos dados, os pais foram informados sobre a pesquisa e consultados sobre a permanência da pesquisadora para observar o desenvolvimento do trabalho da professora junto a seus filhos.

Estabeleceu-se uma quantidade suficiente de encontros sendo determinadas dez sessões de observação em cada classe participante, que ocorreriam uma vez por semana, totalizando um período de dois meses e meio de observação. Para cada turma foi selecionado um dia da semana, de modo que o processo ocorresse de segunda-feira a quinta-feira. A coleta de dados se deu inicialmente por meio da observação do contexto e das interações entre a professora e seus alunos, situação permitida pelo fato da pesquisadora estar ambientada no espaço escolar. As atividades ocorridas dentro e fora da sala de aula foram observadas e as anotações sobre elas se deram durante e após à sua realização. Isso dependia da situação e das condições para a execução dessa tarefa.

A abordagem qualitativa exige do pesquisador um tratamento minucioso do mundo observado e dos dados colhidos (BOGDAN e BIKLEN, 1994). Por isso, as anotações provenientes da observação do contexto educacional, seja das professoras ou de seus alunos, foram feitas com dois instrumentos que oferecem maior riqueza de detalhes, reforçando a característica descritiva da pesquisa: o diário de campo e o protocolo de observação.

As entrevistas com as professoras ocorreram em um segundo momento. Esse procedimento foi efetuado depois de certo tempo de convívio entre a pesquisadora e essas entrevistadas, com o intuito de conquistar a confiança e permitir que se sentissem mais à vontade para a conversa. A confiança é como um facilitador, pois diferentes autores concordam que "grande parte do trabalho envolve a construção de uma relação: investigador e sujeito [passam] a conhecer-se e o investigador [põe] o sujeito à vontade" (WHYTE, 1984). Uma pesquisa qualitativa permite a utilização de diferentes instrumentos de coleta de dados agregados e a entrevista busca conhecer o contexto observado por intermédio da linguagem do próprio sujeito, no caso, as concepções da professora sobre seu próprio trabalho.

2.4.4. Análise dos dados

Por último, o processo de análise se deu pela articulação entre as informações coletadas e a teoria evidenciada no levantamento bibliográfico, sendo que os dados foram analisados em toda a sua riqueza, respeitando suas formas de registro e transcrição. Influenciada pelo tipo de abordagem adotada, a análise procurou tratar o processo e não o resultado do trabalho, ou seja, não esteve em questão se o trabalho desenvolvido pelas professoras é digno de aprovação ou não, mas o que importou foi como ele se deu e que tipo de contribuição ofereceu ao desenvolvimento e à aprendizagem dos alunos.

Buscou-se conhecer a maneira como as relações se estruturaram em favor do mais importante elemento do processo de ensino-aprendizagem: o aluno. Com base em Minayo (1994), a análise teve como foco a compreensão dos dados coletados e as respostas para as questões que deram origem à pesquisa, a fim de ampliar o conhecimento sobre as estratégias pedagógicas utilizadas por professores de Educação Especial na atuação direta com alunos com deficiência mental severa.

2.4.4.1. Análise das entrevistas

A análise dos dados obtidos por meio das entrevistas se deu pelo uso de alguns procedimentos. Primeiro, foram estabelecidos os temas de interesse da pesquisa a partir do roteiro de entrevista, visto que as questões permitiam empreender um conjunto de agrupamentos em torno de conteúdos comuns. Já as categorias foram compostas por sub-temas oriundos das questões presentes no roteiro. Por vezes, não foi possível realizar pequenos agrupamentos, portanto algumas categorias partiram de uma única questão do roteiro de entrevista.

Todas as entrevistas foram transcritas e lidas na íntegra, de onde foram selecionados os trechos das conversas que realmente se referiam ao assunto abordado pela questão. Do material pré-selecionado, foram extraídos os conteúdos referentes a cada categoria e reunidos de forma a conciliar as respostas de todas as professoras entrevistadas. Realizada a compilação, procurou-se destacar a essência das ideias expostas para, em seguida, relacionar os pontos de convergência e divergência entre elas.

2.4.4.2. Análise dos protocolos de observação e diário de campo

A análise dos protocolos de observação partiu da separação do material de cada professora que, em seguida, foi retirado e agrupado conforme as informações existentes em cada campo. Inicialmente, os dados foram agrupados, a fim de permitir uma leitura quantitativa dos resultados.

O segundo passo assentou-se na análise sobre a atuação das professoras, o que permitiu a identificação das estratégias pedagógicas utilizadas, sendo necessário estabelecer o seu conceito, a fim de facilitar seu reconhecimento dentre as ações das professoras. Recorrendo originalmente ao dicionário Aurélio (FERREIRA, 1999), a palavra 'estratégia' é definida como:

> 3. P. ext. Arte de aplicar os meios disponíveis com vista à consecução de objetivos específicos.
>
> 4. P. ext. Arte de explorar condições favoráveis com o fim de alcançar objetivos específicos.

Ao aproximar a definição do termo à área da Educação, as estratégias pedagógicas buscadas nesta pesquisa foram definidas como ações executadas pelas professoras participantes, que funcionam como suportes, auxiliando a prática docente, desempenhando o papel de facilitar a aprendizagem do aluno. Portanto, diante da população de alunos severamente prejudicados, as estratégias pedagógicas tornam-se imprescindíveis no desenvolvimento do trabalho das professoras de Educação Especial.

O primeiro momento no qual o professor pode fazer uso de suas estratégias pedagógicas é na instrução oferecida sobre determinada atividade. Esse primeiro contato do aluno com a tarefa já pode conter uma carga significativa de ações intencionais do professor. De acordo com Bailey Jr. e Walery (1984), isso pode ser descrito da seguinte maneira:

> Ensinar crianças pequenas com deficiência de maneira efetiva e eficiente requer uma considerável habilidade do professor na execução e avaliação da instrução. Para executar a instrução, os professores devem realizar a manipulação do meio ambiente para que facilite a aquisição, a construção fluente e a generalização de habilidades. As habilidades do professor envolvidas na facilitação de aquisições são inúmeras. Dentre elas incluem-se a motivação da criança para desempenhar novos comportamentos (...), a sequência de ensino, uso de instruções verbais que assegurem a atenção da criança... (BAILEY JR. e WALERY, 1984, p. 77)

Porém, não só a instrução pode se valer de estratégias que visem à aprendizagem do aluno. Outros momentos de uma atividade também podem ser contemplados com o seu uso. A seleção de material, o incentivo da imitação, a utilização de modelos e várias outras ações que compõem o cotidiano docente podem ser identificadas dessa maneira. Seu emprego se baseia na intenção de fazer com que o aluno aprenda da melhor forma possível.

Seguindo a mesma linha de raciocínio, Leite (2004) faz a seguinte afirmação:

> ... o uso de recursos e estratégias didático-pedagógicas diferenciadas deve funcionar como facilitador do ensino e, consequentemente, da aprendizagem das temáticas educacionais. (LEITE, 2004, p.132)

A formação desse conceito permite que a aproximação entre a prática docente observada pela pesquisadora e a teoria escolhida para fundamentar o trabalho de análise. Isso só é possível porque a intenção do professor é um dos principais componentes da ideia de estratégia pedagógica que aqui se estabelece. Tal aspecto faz parte da atuação em sala de aula quando o intuito é fazer com que o aluno se modifique e aprenda, ou seja, a função primeira do educador.

A Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural de Reuven Feuerstein propõe a utilização do termo intencionalidade, traduzido como um dos princípios da mediação. Juntamente com a reciprocidade, a transcendência e o significado formam a base da Experiência de Aprendizagem Mediada. Destacando um desses pilares, Feuerstein (1997) afirma que:

> A intenção do mediador afeta as três partes envolvidas em uma interação: os estímulos a serem percebidos, a criança e o mediador. Todos eles são modificados pela intenção de mediar.[3] (FEUERSTEIN, 1997, p.62)

Dessa forma, as estratégias pedagógicas que se procura identificar e analisar nesta pesquisa, apresentam-se em forma de ações docentes que têm como mola propulsora a intencionalidade e demonstram ter como finalidade propiciar condições favoráveis à aprendizagem dos alunos com deficiência mental severa.

Estabelecidos o sentido e o significado da expressão empregada, ela pode ser identificada nos dados dos registros do protocolo de observação e, em seguida, exposta, descrita e analisada. Os dados do diário de campo foram inseridos de modo a complementar a análise dos protocolos, já que é por meio deles que se torna possível o conhecimento do contexto de cada dia de atividade.

[3] Tradução da pesquisadora.

CAPÍTULO 3
RESULTADOS

3.1 Análise das entrevistas

As entrevistas realizadas com as quatro professoras seguiram roteiro de entrevista semiestruturada (Apêndice 2), cujo conteúdo foi previamente pensado e organizado por temas de interesse desta pesquisa, tal como apresentado no Quadro a seguir. Cada um desses temas abarcou de duas a cinco questões, respondidas livremente pelas professoras. Após a transcrição de todo o material, o conteúdo foi organizado em categorias.

Quadro 12
Estrutura do roteiro de entrevistas subdividida em temas e suas categorias correspondentes

Questões	Temas	Categorias
1 / 2 / 3 / 4	Metodologia e organização do trabalho	✓ Manejo de aula ✓ Planejamento ✓ Adaptações
5 / 6 / 7	Inter-relações no contexto educacional	✓ Interação professor–aluno ✓ Interação aluno–aluno (cooperação)
8 / 9 / 10 / 11 / 12	Percepções sobre o aluno, o trabalho docentes e o contexto	✓ Aprendizagem ✓ Dificuldade *versus* facilidade ✓ Avaliação pessoal: (a) trabalho (b) trabalho *versus* desenvolvimento do aluno
13 / 14	Concepções sobre o conceito de mediação	✓ Mediação ✓ Identificação com o trabalho desenvolvido

Fonte: roteiro de entrevista semiestruturada desenvolvido pela pesquisadora.

É possível perceber a partir do Quadro 12, que as categorias emergiram dos temas de interesse da pesquisa. Cabe enfatizar que, ao apresentar trechos das falas obtidas nas entrevistas, organizados em suas respectivas categorias, tais trechos serão ilustrativos dos demais conteúdos com os quais mantiveram semelhança e unidade.

Vale lembrar que a análise das entrevistas pretende oferecer um panorama sobre o perfil das professoras entrevistadas e, por isso, não serão abordadas nesse momento as estratégias pedagógicas que a presente pesquisa destina-se a identificar. Neste momento, é possível apenas

fazer algumas alusões às estratégias utilizadas pelas participantes, pois suas falas são sobre sua prática e dessa forma não é possível dissociá-las.

3.1.1 Tema 1: metodologia e organização do trabalho

Questões	Temas	Categorias
1 / 2 / 3 / 4	Metodologia e organização do trabalho	✓ Manejo de aula

Na categoria **manejo de aula**, é unânime a ideia de que a metodologia e a organização do trabalho com estes alunos se dão de forma individualizada, pois todas as professoras ressaltam a importância desse tipo de dinâmica nas atividades desenvolvidas no campo da Educação Especial. Ou seja, as professoras mencionam que, para essa população e faixa etária, não há como trabalhar com os alunos em pequenos grupos, pois cada um é um. Dizem elas que é imprescindível trabalhar com cada aluno em separado, indicando que os agrupamentos, embora pequenos, são considerados heterogêneos a ponto de não ser possível uma organização minimamente coletiva.

As professoras Cecília e Fabiana, que atuam na rede municipal de ensino, apontam a estimulação e a socialização como foco de sua atuação devido à faixa etária de seus alunos, situados na Educação Infantil, e condicionada ao modo de trabalho peculiar à estrutura das escolas municipais. No CER "Dona Cotinha de Barros", desenvolvem-se atividades com base no esquema de rodízio, no qual todas as turmas aproveitam todos os espaços da escola e duas turmas de cada classe ou etapa utilizam a mesma sala. A partir dessa organização é que as atividades são aplicadas, como evidencia a fala da professora Fabiana:

> Aí a gente faz o nosso diário elaborando as atividades, as atividades são direcionadas de acordo com o ambiente. (PROFESSORA FABIANA; informação verbal)

As professoras Alice e Renata, quando questionadas sobre sua forma de trabalhar com a turma, fazem referência ao conteúdo, no lugar de procedimento, deixando claro 'o que' fazem ao invés de dizerem 'como' fazem e, assim, enumeram atividades e materiais utilizados.

Destacam ações como: aplicação de colagem; trabalho de higiene dos alunos; esquema corporal; conceitos básicos como cores, formatos, espaço; o trabalho lúdico; atenção e concentração e as atividades de vida diária (AVD). Já em relação aos materiais, destacam a massinha de modelar, o jogo de encaixe, o EVA[4], os materiais palpáveis para se trabalhar de forma concreta com os alunos; e o aproveitamento de todas as situações para se ensinar como tomar banho – que faz parte do trabalho de higiene –, para apontar e ensinar concretamente as partes do corpo, já em sala de aula apenas com a utilização de papel e lápis.

Foi a professora Cecília quem forneceu informações mais amplas por um lado e, por outro, específicas falando sobre a avaliação que faz das atividades e do desempenho dos alunos durante o percurso do trabalho. Para ela, o *feedback* oferecido por eles é um aliado na hora de modular a condução da atividade e mostra os limites a serem respeitados para que o desempenho do aluno seja o melhor possível.

> Enquanto eu vou fazendo a atividade com eles, eu vou observando todo o comportamento deles. Seja uma atividade gráfica, seja uma brincadeira, qualquer coisa que esteja, no momento, planejado com eles, eu fico pensando naquilo que eles vão me retornar. E dependendo daquilo que eles vão me retornar eu já sei o que deu certo e o que não deu. Então eu já começo a tirar certas coisas. Ou você cresceu muito ou você diminuiu muito. Eu acho que o *feedback* eles dão a todo o momento, na hora em que você vai fazer uma atividade eles mostram para você se aquilo está de acordo ou não. (PROFESSORA CECÍLIA; informação verbal)

O pensamento da professora Cecília pode ser remetido a um dos três aspectos mais importantes da Experiência de Aprendizagem Mediada: a 'intencionalidade e reciprocidade'. Segundo Feuerstein, esses dois critérios são indissociáveis, ou seja, a ação intencional do professor vem agregada a uma expectativa pela resposta do aluno. Estando atento a esse *feedback*, o educador especial pode ter um melhor aproveitamento de seu trabalho, assim como oferecer um ensino mais adequado à capacidade de compreensão do educando naquele momento. Beltrán (1994) complementa essa ideia de forma bastante interessante, como explicita o trecho:

> Hoje não há dúvida de que a intenção educativa depende da crença do próprio educador no potencial de aprendizagem e em sua tendência a construir a personalidade de um modo positivo. Isso requer, em contrapartida da intencionalidade do educador, a reciprocidade de resposta do aluno nos

[4] Material emborrachado resultante da mistura de Etil, Vinil e Acetato, muito utilizado na confecção de artesanato.

> mesmos aspectos em que se manifesta essa intenção do mediador[5]. (BELTRÁN, 1994, p. 27)

Em síntese, nessa categoria são apresentados alguns pontos em comum e muitos outros divergentes. Embora com o mesmo tipo de formação, todas as professoras demonstram particularidades do trabalho docente que se evidenciam na prática de cada uma delas, permeadas pelos valores e juízos que fazem sobre seu papel de educadoras. As falas permitem observar o quanto a concepção dessas professoras são diferentes entre si, nas quais se destacam enfoques bastante diversificados do mesmo trabalho.

Questões	Temas	Categorias
1 / 2 / 3 / 4	Metodologia e organização do trabalho	✓ Planejamento

Sobre a segunda categoria, o **planejamento** tem formas variadas de ser elaborado justamente pelas diferentes esferas, às quais cada uma das escolas pertence. As professoras Cecília e Fabiana seguem um roteiro elaborado pela Secretaria Municipal de Ensino, ficando sob sua responsabilidade a preparação das atividades, que são pensadas dentro do conteúdo indicado e de acordo com os ambientes disponíveis em cada dia da semana. A professora Cecília menciona uma adaptação do referido material para a turma pela qual é responsável e demonstra suas incertezas quanto ao conteúdo que deve ser trabalhado, questionando se é aquilo que o aluno realmente precisa naquele momento.

> ... você faz o seu plano pensando no que você acha que eles precisam mais. Às vezes, eu paro para pensar e falo: 'será que é por aí o caminho?', 'será que eu estou certa?', 'será que eu teria que trabalhar mais isso e menos aquilo?'. (PROFESSORA CECÍLIA; informação verbal)

Questionar-se deveria ser uma prática frequente na profissão docente. Ser professor não significa ter todas as respostas sempre, mas que se tem a motivação e os meios para buscar essas respostas. Já para a professora Alice, cuja realidade difere das demais professoras, como evidencia sua fala, quando o professor não se questiona ele pode insistir em algo que não dá resultado. Seus relatos mostram que o seu planejamento, que abarca aquilo que julga importante

[5] Tradução da pesquisadora.

para os alunos, foi elaborado no início do ano e ainda é o mesmo até o quarto bimestre, demonstrando resistência em alterá-lo, simplesmente pelo fato de não ter sido possível aplicar seu conteúdo.

> Eu fiz o planejamento no começo do ano com tudo o que eu achava que teria que ser trabalhado com estas crianças. Seria interessante trabalhar conceitos, dramatização. No primeiro mês eu não consegui aplicar 10% do que eu tinha planejado. No segundo bimestre eu entreguei o mesmo. Eu falei, enquanto eu não conseguir trabalhar com isso, não tem significado eu entregar outro. Então, o meu planejamento é o mesmo desde o início do ano. (PROFESSORA ALICE; informação verbal)

Sintetizando, pode-se dizer que o valor e a importância do planejamento no trabalho dessas professoras não são os mesmos para todas. Isso porque as exigências estabelecidas em relação aos planejamentos são diferentes para cada uma. Para quem segue uma proposta preestabelecida, da qual não se pode distanciar, só lhes resta a tarefa de tornar os conteúdos viáveis para o conhecimento do aluno, elaborando atividades e criando meios de concretizá-los pedagogicamente. Por outro lado, quem tem o poder de escolher e decidir qual o melhor conteúdo a ser trabalhado, demonstra rigidez e insegurança em alterá-los, independente do efeito surtido. Nesse caso, parece que os papéis estão invertidos. As professoras que não têm a opção de alterar significativamente o conteúdo, com um planejamento mais rigorosamente controlado, demonstram maior grau de criatividade nas atividades. E a professora que escolhe o que ensinar apresenta dificuldade em perceber o quanto seu planejamento poderia ser flexível a cada bimestre, já que uma reformulação da proposta inicial dependeria apenas dela e do desempenho dos seus alunos.

Questões	**Temas**	**Categorias**
1 / 2 / 3 / 4	Metodologia e organização do trabalho	✓ Adaptações

Por último, na categoria denominada **adaptações** por se referir às adequações necessárias nos materiais, atividades e conteúdos, para uma melhor proximidade com o aluno, somente a professora Cecília se vê como participante ativa nesse processo, trazendo para si a responsabilidade de adaptar. Em sua opinião, tudo é passível de adaptação, tanto os materiais a serem utilizados, quanto os conteúdos e a maneira de se atingir o aluno e fazer com que a

atividade aplicada tenha utilidade para ele. Sua ocorrência depende não só da necessidade educacional do aluno que, hoje, é rotulada de especial, mas também da necessidade que surge no momento da atividade, quando o aluno precisa de algo mais para acompanhar o desenrolar dos acontecimentos daquele momento específico. Esse é um procedimento constante em sua atuação, pois demonstra estar sempre pensando na dificuldade que cada aluno apresenta, com o intuito de possibilitar seu acesso de forma mais simples.

> Vai de acordo com o que o aluno precisa e nem sempre é pronta. No caso, a única que é mais pronta é a da cadeira de rodas, porque do resto, você tem que pensar em como você vai dar aquela atividade para a criança por causa da dificuldade dela. Alguns dá para deitar, fazer a atividade no colchão, outros você coloca na cadeira, mas não é nada pronto. Tudo, na hora você vê, dependendo da atividade que você vai fazer... (PROFESSORA CECÍLIA; informação verbal)

A professora Fabiana chama de adaptação o ato de incorporar atividades ao seu roteiro do dia ou retirá-las por conta de alguma adversidade que possa ter ocorrido, até mesmo a recusa do aluno em colaborar com o desenvolvimento de alguma brincadeira ou trabalho em sala de aula. O redirecionamento da aula seria a principal adaptação que pode ser feita na Educação Especial, sem mencionar qualquer coisa que possa ser aplicada de maneira mais adequada à dificuldade ou necessidade do aluno.

> ... tem que ter adaptação. Porque, às vezes, nem tudo o que está elaborado para aquele momento você consegue realizar. Está programado, mas às vezes tem alguma ocorrência com a criança, então a gente acaba direcionando para outro tipo de coisa. (PROFESSORA FABIANA; informação verbal)

Já as demais professoras, Alice e Renata, compartilham a mesma ideia demonstrando que a adaptação deve sempre partir dos outros, eximindo-se da obrigação de adequar o trabalho à melhor aprendizagem dos alunos. Suas falas evidenciam que a adaptação sempre depende da organização da escola, da estrutura existente para atender os alunos, da colaboração de uma auxiliar ou do mobiliário disponível em sala de aula. A professora Alice, refletindo sobre o sistema ao qual está submetida dentro de uma instituição de caráter privado, identifica como uma adaptação necessária o poder de autonomia sobre sua turma. Apontada como uma das causas de sua frustração no trabalho docente, a falta de autonomia sobre a escolha da melhor forma de lidar com os alunos e retirar as datas comemorativas do seu planejamento são pontos considerados

como uma adaptação necessária ao desenvolvimento do trabalho. Não há menção sobre a adaptação de materiais ou de condutas do professor relacionadas diretamente aos alunos.

> Eu gostaria que tivesse uma adaptação, que eu tivesse autonomia. (PROFESSORA ALICE; informação verbal)
>
> A gente tem necessidade, mas não tem ajuda, então, deixa um pouco a desejar a adaptação. Se tivesse uma adaptação seria bem melhor para eles. A carteira adaptada, própria para eles, porque eles mexem (...) empurram. Se fosse uma carteira pregada no chão, ficaria mais fácil o trabalho. (PROFESSORA RENATA; informação verbal)

Em suma, as diferentes concepções sobre o que são ou deveriam ser as adaptações no trabalho do professor de Educação Especial, mostram a maneira como as professoras, nos diversos tipos de instituição, compreendem e analisam as influências que o trabalho docente sofre. Além disso, na visão dessas professoras, adaptar tem um caráter variado e passa a ser relacionado com aspectos que são distantes do trabalho desenvolvido por elas na sala de aula e se estende para além da relação entre professora e aluno. O fato de não se posicionar como o agente proporcionador da adaptação do trabalho educativo tira dos ombros do professor a responsabilidade de tomar uma atitude para que haja adequação favorável ao aluno, por isso essa responsabilidade é redirecionada facilmente para outros setores como organização, estrutura, entre outros apontados pelas professoras Alice e Renata.

3.1.2 Tema 2: inter-relações no contexto educacional

Questões	Temas	Categorias
5 / 6 / 7	Inter-relações no contexto educacional	✓ Interação professor – aluno

No que diz respeito à **interação entre professor e aluno**, as professoras se dividem em duas opiniões bastante distintas. Em princípio, todas concordam sobre a existência de alguma interação, na medida em que há convivência diária e, também, reconhecem o esforço constante que fazem para que seus ensinamentos sejam assimilados e que haja uma ação recíproca dentro de sala de aula.

Mesmo assim, duas delas, Fabiana e Renata, admitem dificuldade na interação. Suas justificativas são pautadas nas limitações próprias dos alunos. O fato de os alunos revelarem elevado grau de dependência e apresentarem nível básico de comunicação e compreensão, faz com que a visão dessas professoras sobre a interação com seus alunos seja, de certa maneira, reduzida, conforme apontam nos seguintes depoimentos:

> Eu vejo com muita dificuldade. São crianças bem dependentes, então não é sempre que dá. Eu acho que sempre falta alguma coisa. (PROFESSORA FABIANA; informação verbal)
>
> A interação é a mais simples possível. Existe uma troca entre eu [sic] e eles, da maneira deles, mas eu creio que existe sim. (PROFESSORA RENATA; informação verbal)

O trecho da entrevista da Professora Renata evidencia um modo de perceber o aluno no qual equipara a 'maneira deles' a uma 'interação mais simples possível'. Dessa forma, a professora sugere que ao interagir com seu aluno, ocorre um nivelamento pelo plano mais básico, sem se ater ao sentido primeiro da interação, que é o de agir mutuamente, ou seja, ela se exime da responsabilidade de atuar nessa relação. Como já identificado e percebido num vasto conjunto de trabalhos que se dedicaram a analisar práticas docentes, bem como na Educação Especial no caso em questão, o foco do problema se centra apenas no aluno e com isso a ação do professor deixa de ser propositiva. Sua função parece limitar-se à simples resposta ao nível do aluno, abdicando da principal função do Educador: favorecer o desenvolvimento.

Os relatos das professoras apresentados até agora levam a crer que sua interação com os alunos caminha na direção contrária à da Experiência de Aprendizagem Mediada. A falta de interação ou a interação pobre não permite ao professor oferecer estímulos previamente selecionados, filtrados e interpretados, que são necessários ao desenvolvimento e à aprendizagem dos educandos. Tal situação conduz ao pensamento de que, mesmo com todas as suas limitações, esses alunos continuam expostos à própria sorte, como se já fossem capazes de se beneficiar da aprendizagem direta, quando o papel do professor de Educação Especial deveria caminhar exatamente no sentido contrário a tal situação.

Com opiniões opostas, as outras duas professoras, Alice e Cecília, identificam-se com a figura de agentes proporcionadores da interação. Contrariamente à ideia de que as limitações dos alunos dificultam a relação em sala de aula, suas opiniões evidenciam a existência de uma troca positiva com os alunos e mencionam situações nas quais é possível identificar as respostas oferecidas por eles. Essas entrevistadas revelam certa leveza ao abordarem o assunto de forma

simples, sem demonstrar medo da sua condição. Elas parecem saber que há dificuldades, mas as ações e reações dos alunos podem ser percebidas quando se está atento. O sentido de provocar parece fazer parte das estratégias pedagógicas dessas professoras, conforme se observa em seus testemunhos:

> Eu interajo bem com eles porque eu converso bastante com eles. Eu acho que tenho uma boa interação com eles na hora de dar atividade mesmo, você começa a interagir com eles e eles começam a te dar respostas. (PROFESSORA CECÍLIA; informação verbal)
>
> Temos uma relação, além de amizade, de confiança. Eu sinto que eles confiam em mim. É gostoso porque às vezes saem sorrisos sinceros. Tem uma troca boa. (PROFESSORA ALICE; informação verbal)

Pode-se dizer que a professora Cecília demonstra com clareza o esforço contínuo com o qual as professoras trabalham cotidianamente. O olhar com que se observa cada situação influencia a maneira de analisá-la. A concepção prévia que o professor tem de seu aluno direciona a avaliação que ele faz sobre o tipo de interação existente.

Além das ideias apresentadas até agora, houve um caso particular relatado pela professora Alice. Um de seus alunos apresentava um comportamento bastante hostil em relação a ela e sua auxiliar. As agressões sofridas, além de desagradáveis, não ajudam a compreender os motivos pelos quais elas ocorrem, já que acontecem em situações diversas, sem aviso prévio.

Evidentemente, a interação com esse aluno, especificamente, é bastante prejudicada e por isso a professora demonstra insegurança e dúvida a respeito desse relacionamento. O trecho destacado mostra essa incerteza:

> O Airton não dá espaço para eu ter uma relação pessoal com ele. E sem relação pessoal você não tem aprendizado. Eu sinto que ele odeia a gente porque a gente chega com alimento para dar para ele e a gente apanha. Ele bate de tapas, socos e chutes, cortou o lábio da auxiliar, a gente fica com hematoma. Eu já não tenho esta aproximação, então eu fico pensando 'será que ele vai compreender, será que está tendo significado?' (PROFESSORA ALICE; informação verbal)

Tal situação demonstra quão individual é o trabalho do professor da Educação Especial. Seria um chavão dizer que cada pessoa é diferente e que, por isso, demanda tratamentos distintos, mas ao se tratar do atendimento de alunos com deficiência mental severa, esse é um princípio que deve estar bastante claro para o profissional da Educação.

De forma sucinta, essa categoria aborda a questão da interação entre professor e aluno, demonstrando não ser uma tarefa simples em certos casos, mas na maioria das vezes, é um quesito importante no trabalho realizado. Por conta de alguns casos específicos como o do aluno Airton, ilustrado na fala da Professora Alice, é possível afirmar que as professoras mantêm e praticam formas diferentes de interação com os alunos de uma mesma turma, evidenciando compreensões distintas sobre o que inicia e mantém um processo de interação.

Questões	**Temas**	**Categorias**
5 / 6 / 7	Inter-relações no contexto educacional	✓ Interação aluno – aluno (cooperação)

Na categoria **interação entre alunos** pode-se dizer que as quatro professoras identificam-na em suas turmas, mesmo que seja em graus diferentes ou somente entre alguns alunos. Esse é um fator bastante real em todas as turmas pesquisadas, independentemente das diferenças existentes entre elas.

A professora Cecília, por exemplo, declara que percebe a ocorrência da interação de seus alunos com certo descompasso por conta das limitações de cada um. Porém, ao mesmo tempo, compreende as situações de interação como um movimento próprio dos alunos, como algo que parte do grupo com o intuito de se perceber, conhecer e comunicar.

> É mais difícil, mas a gente percebe que eles procuram uma integração, só que eles têm um pouco mais de dificuldade. Mas eles procuram, você percebe que às vezes um dá um gritinho, dão algum sinal que estão ali querendo interagir, mas acho que devido às dificuldades deles, (...) eles não demonstram tanto a interação como uma pessoa que tem condição. (PROFESSORA CECÍLIA; informação verbal)

Cecília afirma que mesmo vendo a iniciativa independer da sua vontade, não deixa de incentivar tal prática e identifica, nessa relação, um ganho positivo para a turma. Os relatos demonstram claramente a maneira como ela emprega esse incentivo durante as atividades, tanto aquelas voltadas aos alunos como outras comuns à estrutura do dia a dia de uma sala de aula.

> Sempre que eu canto uma musiquinha, eu costumo falar o nome de todos para eles irem ouvindo o nome do amiguinho. Eu faço chamada para eles escutarem o nominho deles. Então, tudo o que dá para interagir com todos eles, eu

> procuro interagir. Chamo a atenção: 'olha, o trabalhinho de tal criança está lá na lousa!' ou 'olha, o tal amiguinho já fez' para eles irem percebendo que tem mais crianças na sala e que não tem só ele. (PROFESSORA CECÍLIA; informação verbal)

Já as professoras Alice e Renata apontam para uma convivência normal entre os alunos, com relações e reações consideradas comuns a qualquer pessoa. De acordo com seus relatos, o trato diário demonstra ser pacífico e harmônico entre eles. Além disso, a simplicidade com que o assunto é abordado pelas duas profissionais indica que as experiências de interação entre os alunos acontecem de forma natural.

> É como se fossem irmãos, eles brincam entre eles, pegam brinquedos, à sua maneira brigam, eles estão se aceitando. (PROFESSORA ALICE; informação verbal)
>
> Eles têm os desentendimentos e, às vezes, eles são carinhosos com os outros, eles se beijam, se abraçam. Tem esta relação entre eles. (PROFESSORA RENATA; informação verbal)

Por último, a professora Fabiana direciona suas opiniões para uma situação aparentemente de desequilíbrio, pois, ainda que haja interação entre seus alunos, ela ocorre apenas entre dois deles. Isso se justifica pelo fato da classe ser composta por apenas três crianças e uma delas encontrar-se em processo de difícil adaptação à escola e à professora. Além disso, esse aluno faz uso de medicamentos controlados, que o impedem de se relacionar com qualquer pessoa, pois o faz dormir profundamente por longos períodos. O trecho a seguir esclarece a opinião da professora.

> Tem dois que eu acho que estão meio que pareando, então está tendo uma boa integração entre eles. Entre os três da sala, não há interação, é praticamente só entre dois. (PROFESSORA FABIANA; informação verbal)

Ainda na interação, a <u>cooperação</u> não é incentivada pela maioria, devido ao grau de comprometimento dos alunos. As professoras posicionam-se de maneira diferente frente às dificuldades de cada turma. Evidentemente, tratando-se de alunos com deficiência mental severa, a ajuda mútua nem sempre ocorre, dado que a própria necessidade de ajuda, normalmente, é mais intensa. Contudo, essa colaboração não parece ser incentivada pelas professoras, de nenhuma forma e em nenhum momento.

Fabiana reforça a condição de sua classe, onde somente dois dos alunos participam mais intensamente do convívio, e enfatiza a existência da colaboração somente em algumas atividades específicas do cotidiano escolar. Porém, destaca essa ocorrência em um tipo de atividade no qual ela mesma tem uma participação mínima, já que brincar é considerado uma atividade livre, que independe de influencia da professora sobre o comportamento de seus alunos.

> Eu acho que a cooperação seria mais a nível [sic] de brincadeira. Os dois conseguem brincar junto, conseguem mais esta interação, mas alguns são complicados. (PROFESSORA FABIANA; informação verbal)

Renata defende um ponto de vista diferente, pois, em sua turma a cooperação é possível em tarefas do dia a dia. Devido ao fato de nem todos os seus alunos serem crianças com deficiência intelectual significativa aliada à deficiência física, há aqueles que conseguem ajudar os colegas em determinadas situações específicas. Atenta a essa possibilidade, a professora incentiva tal comportamento sempre que possível, como em ocasiões em que é necessário acompanhar outra criança até o portão, local para onde todos vão na hora da saída. Dessa forma, a professora vê a interação e a colaboração como uma realidade positiva de sua turma, ou seja, usa estratégias pedagógicas que favorecem sua concepção.

> ... na hora da saída, eles pegam a bolsa um do outro, ajudam a levar, pegam na mão do colega. (PROFESSORA RENATA; informação verbal)

Já Alice defende um ponto de vista oposto ao de Renata, pois a realidade de sua turma não permite a participação mútua entre os alunos. Suas limitações, que são mais significativas do que as apresentadas pelos alunos de Renata, impedem tal comportamento e a professora baseia sua justificativa na manutenção de comportamentos que ela denomina 'pré-programados', como é possível verificar no trecho que segue:

> A cooperação em relação à execução de atividade, cooperação de pegar um material ou outro, não. Porque eles têm muita dificuldade motora, poucos respondem aos comandos, a não ser os comandos pré-programados como levantar, ir ao banheiro, comer. Não tem esta noção de conservar um pedido e executá-lo, então não tem esta cooperação. (PROFESSORA ALICE; informação verbal)

Pode-se dizer que a cooperação nos casos estudados, tem pouca expressão em sala de aula, porém a interação, mesmo que com baixa incidência, acontece entre os alunos. O mais interessante de se apontar é a atenção e a perspicácia das professoras para conseguirem perceber quando esse movimento parte deles, o que desmistifica a ideia de que o indivíduo com deficiência mental severa é incapaz de produzir alguma coisa mais efetiva.

3.1.3 Tema 3: Percepções sobre o aluno, trabalho docente e o contexto

Questões	Temas	Categorias
8 / 9 / 10 / 11 / 12	Percepções sobre o aluno, o trabalho e o contexto	✓ Aprendizagem

A respeito da **aprendizagem**, as professoras se dividem em dois grupos com opiniões, aparentemente, opostas. Duas professoras identificam progressos dos alunos que, aos seus olhos, aprendem e isso se torna perceptível, pelo menos para as professoras. Diante da atenção direcionada do profissional da Educação, que tem como foco a evolução do aluno, a aprendizagem parece evidente, mesmo que pessoas mais distantes da situação ou pouco inteiradas sobre o processo de aprendizagem de pessoas com deficiências severas não consigam perceber qualquer avanço. A esse respeito, os relatos das professoras Fabiana e Cecília são mais entusiasmados, mesmo sobre os casos em que há maior comprometimento do aluno, como na turma de Fabiana.

> Eu acho que houve um grande desenvolvimento deles. A Flora está respondendo a muita coisa. O Flávio é novo, mas eu acho que ele também tem boa aprendizagem. Do Fernando que a gente não vê muita resposta, mas eu acho que está havendo uma evolução. (PROFESSORA FABIANA; informação verbal)
>
> É lenta, você vê muito devagar, mas eu acho que aparece muito mais porque quando você vê, você vê! ... é bem destacado mesmo. (...) Se for uma pessoa despercebida, vai dizer: 'ah, está tudo do mesmo jeito que estava'. Mas se você estiver atento desde quando eles entraram, nos detalhes, nas atividades, você vai ver que eles mudaram muito. Tem uma evolução, embora bem gradual, mas dá para perceber, sim (PROFESSORA CECÍLIA; informação verbal)

Em contrapartida, Alice e Renata não demonstram tanto otimismo em relação aos progressos de seus alunos. Sem muitos argumentos, Renata apenas identifica que o processo de

aprendizagem de seus alunos é lento, quase imperceptível, o que se reflete em desânimo advindo da relação empenho *versus* resultado aparente. Em poucas palavras, ela resume a situação:

> A aprendizagem é lenta, eles não têm muito progresso, a aprendizagem deles é bem leve mesmo. (PROFESSORA RENATA; informação verbal)

Diferente da maneira breve como Renata expressou sua opinião, os comentários de Alice estendem-se no assunto declarando que a falta de clareza na identificação do desenvolvimento e evolução de seus alunos chega a provocar-lhe um sentimento de frustração profissional. Tal posição parece ser um ponto crucial em sua carreira, visto que ela se sente, tanto quando sua turma, em um estado estático. Para a professora, o problema se estabelece porque ela não nota quaisquer possibilidades de mudança a curto, médio ou longo prazo, conforme declarou em sua entrevista:

> Quando estou fazendo atividade de brincadeira lúdica eu fico na dúvida, (...) eles estão aprendendo alguma coisa, está sendo benéfico fora o lúdico, fora a diversão? Como eu já trabalhei na Educação Especial, mas no Ensino Fundamental, onde eu via resultados, mesmo a longo prazo, (...) eu estou pegando isso como base de comparação. E eu estou me sentindo frustrada nesta sala porque eu não vejo nenhum resultado nem a longo, nem a curto prazo e eu sinto que eles não estão tendo uma aprendizagem, que o meu trabalho aqui é de cuidados mesmo, de puericultura, de AVD. (PROFESSORA ALICE; informação verbal)

O que demonstra ser uma situação preocupante, visão dessa professora impede que ela perceba qualquer progresso da turma. Um estado de letargia parece tomar conta do ambiente e das ações dessa educadora. Mesmo existindo a consciência de que a aprendizagem é mais sutil para ser notada, no discurso da professora não há qualquer menção sobre os avanços que pudessem ser observados nos comportamentos dos alunos. Os trechos a seguir evidenciam essa percepção:

> ... eu vejo que eles não têm compreensão, porque eu dou o EVA na mão, eles colam em qualquer lugar menos no rosto, pintam qualquer lugar menos o rosto, então não está tendo significado. (PROFESSORA ALICE; informação verbal)

> Eu não posso dizer que não há aprendizagem, porque sempre há, acaba tendo alguma aprendizagem... É uma coisa muito delicada de se perceber porque eles executam muitos padrões já predefinidos. (...) a aprendizagem é muito sensível, até imperceptível. (PROFESSORA ALICE; informação verbal)

A disposição da professora para visualizar as capacidades de seus alunos é muito importante, pois dela depende a interação estabelecida em sala de aula e, consequentemente, a aprendizagem. De acordo com Magalhães e Tancredi (2002):

> ... a interação entre o professor e os alunos é fundamental para a aprendizagem e (...) o tipo de interação estabelecida pode influenciar em muito a sua qualidade, porque se não houver condições cognitivas, afetivas e emocionais adequadas, os resultados do processo ensino-aprendizagem podem deixar a desejar. (MAGALHÃES e TACREDI, 2002, p. 47)

Quando se trata da educação de alunos com deficiência mental severa, tais aspectos necessitam de redobrada atenção. Com o sentimento de frustração declarado por Alice influenciando sua atuação, a interação é prejudicada e, com isso, também a aprendizagem. Obviamente, esse cenário obscurece sua visão sobre o progresso da turma que, por sua característica se apresenta de forma sutil e lenta, levando-a a adjetivá-lo de 'imperceptível'. Essa situação parece estabelecer um movimento circular sem fim, difícil de ser interrompido.

Torna-se importante destacar essa conjuntura tal como se apresenta para que se possa comprovar a dimensão da responsabilidade docente. As circunstâncias adequadas das quais o professor necessita para promover a aprendizagem de seus alunos dependem de vários fatores, inclusive de sua conduta, assim como de tudo aquilo que a influencia.

De maneira resumida, a categoria aprendizagem parece gerar certa polêmica, pois as entrevistadas apresentam pontos de vista muito diferentes entre si. Obviamente, os alunos e as turmas são bastante variados, mas ainda assim, as professoras devem estar atentas a qualquer evolução, nos mínimos detalhes, já que são as pessoas mais próximas desses indivíduos.

Questões	**Temas**	**Categorias**
8 / 9 / 10 / 11 / 12	Percepções sobre o aluno, o trabalho e o contexto	✓ Dificuldade *versus* facilidade

Buscando favorecer a compreensão dos leitores, optou-se por tratar das dificuldades e facilidades separadamente. Primeiramente, serão abordadas as **dificuldades** apontadas pelas professoras, para depois versar sobre as facilidades e relacioná-las. É possível dizer que os obstáculos a serem transpostos salientados pelas professoras são de diferentes naturezas. O

primeiro deles diz respeito à falta de pessoal de apoio, problema enfrentado e discutido por algumas das profissionais entrevistadas.

Sendo a Educação Especial um campo de trabalho caracterizado pela atuação docente orientada para o atendimento das necessidades individuais dos alunos, o fato de haver apenas uma pessoa responsável dentro da classe restringe a atuação do professor. A limitação dos alunos e os cuidados que demandam tornam necessária a presença e colaboração de mais um profissional. Mesmo trabalhando sob estruturas diferentes, as professoras Cecília e Renata ressaltam a importância da auxiliar para que o trabalho possa ser executado sem sobrecarga.

> Às vezes, eu encontro [dificuldade] sim, porque o trabalho é individualizado, estou fazendo uma atividade com um, tem que olhar o outro que quer levantar, chamar a atenção do outro que grita, olhar a outra que tem convulsão e cai. (PROFESSORA RENATA; informação verbal)
>
> Se eu ficar sem auxiliar fica complicado porque a gente tem que carregar, colocar no carrinho (...) tudo para eles é dependência total, quando você vai fazer uma atividade se não tiver ninguém para te ajudar já fica mais difícil. É bem mais complicado. (PROFESSORA CECÍLIA; informação verbal)

Outro ponto evidenciado pelas professoras é de ordem prática: a falta de material para se trabalhar com os alunos e a própria estrutura da escola. Quando se fala em estrutura, a ideia não se limita ao aspecto físico do prédio da escola e engloba a estrutura de atendimento dos alunos. Sabe-se que o aluno em questão, além do atendimento educacional, necessita do acompanhamento de outros profissionais. Porém, nem todos os estabelecimentos educacionais, principalmente os pertencentes da Rede Pública Municipal, oferecem esses atendimentos no mesmo local, dentro da escola.

A busca por outros profissionais fica por conta da família, que nem sempre tem orientação suficiente para isso e os alunos acabam ficando somente sob a responsabilidade do professor e da escola. Essa é uma situação que preocupa Fabiana, na medida em que limita o intercâmbio entre as diferentes áreas. Cecília volta sua atenção para a falta de material próprio e adaptado aos seus alunos.

> ... dificuldade é mais em relação à estrutura para receber estes alunos: o espaço físico do CER em si, falta de material pedagógico voltado para a classe especial, eles [alunos] deixam de ter outros atendimentos paralelos e acaba sendo só o professor. (PROFESSORA FABIANA; informação verbal)
>
> ... os recursos que a gente tem não são suficientes (...) Não temos um material próprio para os PC [alunos com paralisia cerebral], para as crianças que têm

> uma dificuldade maior em pegar as coisas. Eu acho que tem muita falta de recurso. (PROFESSORA CECÍLIA; informação verbal)

Por fim, a professora Alice aborda outro tipo de dificuldade que se identifica com o sistema educacional ao qual está vinculada. Trabalhar em uma instituição particular a coloca sob condições específicas que direcionam sua prática, assim como os tipos de dificuldades e facilidades que possam ser encontradas. Sua fala aponta, mais uma vez, a questão de sua autonomia, a qual se compreende por meio das escolhas que pode fazer a respeito do material, dos melhores meios de interagir com o aluno, da maneira de ensinar e avaliar a aprendizagem. Enfim, nem sempre o educador é livre para utilizar seus conhecimentos e atuar de forma coerente com aquilo que compreende ser o melhor para seu aluno, ou seja, a instituição e suas regras influem no trabalho a ser desenvolvido.

> ... acho que eu seria a pessoa ideal para trazer um material e dizer se isso está sendo bom para ele [aluno] porque ele está tendo essa, essa e essa reação, mas se você traz algo muito inovador você é questionado. Eu percebi que algo inovador só é bom quando é vindo de cima para baixo. (PROFESSORA ALICE; informação verbal)

Todas as situações referentes às dificuldades identificadas pelas professoras mostram que os obstáculos podem partir dos mais diferentes âmbitos. Isso evidencia que nem sempre o acesso à educação é o maior entrave para os indivíduos severamente comprometidos. Talvez esse seja somente o primeiro de muitos outros com os quais alunos, pais e professores poderão se deparar ao longo da trajetória acadêmica.

Evidentemente, nem só de tristezas se faz a vida, e não tem porque ser diferente na Educação Especial. As mesmas profissionais também relatam **facilidades** encontradas no trabalho que desenvolvem e, diferentemente das dificuldades, tomam por base um âmbito mais restrito e focalizado na relação com o aluno. Das quatro entrevistadas, três identificam como facilidade o vínculo direto com seus alunos, ou seja, a maioria das opiniões parte do mesmo princípio e porque não dizer do mais importante princípio: o aluno.

Os trechos de depoimentos salientados a seguir demonstram claramente que, mesmo as tratar de assuntos diferentes como o progresso, o *feedback* ou o que mais gostam, o cerne da questão se mantém o mesmo: o aluno.

> Eu acho que a facilidade é (...) a interação deles, quando a gente vê que está tendo essa interação. O progresso da criança. (PROFESSORA FABIANA; informação verbal)
>
> Fazer o que eles gostam - O que funciona com eles, eles gostam, é de comer, (...) de passear, de cantar, de ouvir música. (PROFESSORA RENATA; informação verbal)
>
> ... na hora de dar atividade mesmo, você começa a interagir com eles e eles começam a te dar respostas, ela te dá o retorno. Isso é gratificante, então eu acho que é uma facilidade por isso. É muito legal. Acho que é uma facilidade porque ajuda, estimula bastante. (PROFESSORA CECÍLIA; informação verbal)

Somente a professora Alice se desloca do ponto de vista das outras entrevistadas, porém se mantém na relação estabelecida no ambiente escolar. Suas palavras direcionam as facilidades para a vinculação com o grupo de profissionais que trabalha com os mesmo alunos, visto que a escola em que atua é uma escola pequena. São destacados aspectos como colaboração, convivência e ganhos na aprendizagem do próprio ofício. O trecho destacado evidencia essa constatação:

> Eu sinto facilidade com o grupo, com os outros profissionais, porque alguns têm muita experiência na Educação Especial, na instituição e com os alunos. São pessoas que me ajudam muito, tanto na busca de atividades quanto também na aplicação, a superar algumas dificuldades, dando algumas dicas de como proceder com algum aluno em algumas atividades específicas. Eu acho que isso é muito benéfico para mim (...) enquanto profissional. (PROFESSORA ALICE; informação verbal)

Quase todas as declarações revelam de forma positiva que aspecto mais fácil da atuação na Educação Especial reside exatamente no ponto que causa mais apreensão nos professores da Educação Regular submetidos ao processo de Inclusão: o aluno e a relação que o professor deve ter com ele. Isso pode ser confirmado por pesquisas como, por exemplo, de Breitenvieser (2001), que aborda especificamente as razões em que se baseia a resistência dos professores frente aos alunos com deficiência. Com isso, torna-se importante ressaltar que nem sempre o que, aparentemente, é um problema deve ter, necessariamente, uma difícil solução. Somente pelo trato diário com esses alunos é que se pode avaliar o quanto isso pode ser um obstáculo ao trabalho docente ou não. Por vezes, a relutância contra a Inclusão tem bases pouco consistentes como a argumentação pautada na dificuldade de convivência com pessoas que têm necessidades mais acentuadas.

Sintetizando as ideias dessa categoria, pode-se afirmar que as dificuldades residem em diferentes pontos da escola e do trabalho docente, porém, as facilidades encontradas pelas professoras se concentram unicamente na relação com o aluno. Vale lembrar que não é possível minimizar essa característica, visto que os alunos são muitos e, ao mesmo tempo, diferentes, exigindo um desdobramento do professor. Conseguir se relacionar com todos os alunos da turma de forma que traga qualidade para todos eles é uma tarefa que exige dedicação do educador.

Questões	**Temas**	**Categorias**
8 / 9 / 10 / 11 / 12	Percepções sobre o aluno, o trabalho e o contexto	✓ Avaliação pessoal (a) trabalho (b) trabalho *versus* desenvolvimento do aluno

As percepções das professoras sobre seu próprio trabalho vão de um extremo a outro, da frustração à realização. Às vezes, isso ocorre de um caso para outro e, em outras, no mesmo caso, com a mesma pessoa. Fabiana, por exemplo, admite ter um sentimento de frustração, porém logo relaciona tal estado com a limitação que é própria dos alunos, ou seja, a algo estático que não se remove ou esconde. Por outro lado, demonstra consciência de que cumpre seu papel e suas obrigações, buscando o melhor para todos dentro da sua atuação, conforme se verifica no trecho a seguir:

> Eu me sinto frustrada, muitas vezes, mas eu acho que é mais devido à dificuldade deles. Muitas vezes você não obtém todas as respostas que você quer da criança. Eu gosto do que eu faço, tento realizar da melhor forma possível. (PROFESSORA FABIANA; informação verbal)

Justificando-se na limitação dos alunos, a professora Renata revela esse sentimento, porém, sua reação diverge de Fabiana quando se vê impotente e inábil para exercer um movimento em resposta à situação e fazer com que seus alunos evoluam. Mais uma vez, o foco do problema se fixa no aluno, porém, ela também admite necessitar de mais aprendizado e mais conhecimento para lidar melhor com esse público, já que se sente realizada como educadora especial.

> Eu gosto do que faço (...) eu sei que eles têm dificuldades, mas eu esperava um pouco mais. Eu gostaria (...) que eles tivessem mais progresso, mas eu não consigo. Eu penso que este é o limite deles e não tem jeito, não tem como

> ultrapassar. Eu acho que eu tenho muito para aprender, porque é muito bom trabalhar com eles, mas para isso tem que estar bem informado. (PROFESSORA RENATA; informação verbal)

Pode-se interpretar o termo 'bem informado' mencionado pela professora Renata relacionando-o à formação do professor, já que ela tem como formação específica em Educação Especial somente um curso com carga horária de 180 horas, oferecido pela instituição onde trabalha. Sua opinião evidencia a importância e o valor da formação docente para se atuar junto a alunos com algum tipo de deficiência, ainda mais com aqueles severamente comprometidos.

Seguindo na mesma direção, a professora Alice é categórica ao descrever sua frustração. Admite que esse sentimento a leva a uma estagnação, situação que ocasiona um processo de reflexo contínuo. Ela divide a culpa com a instituição que acredita limitar sua ação frente ao trabalho direto com os alunos.

Diferentemente das outras entrevistadas, Alice, em momento algum, deposita nos alunos ou em suas dificuldades a sua insatisfação. Demonstra que seu descontentamento se dá também por sua própria inabilidade e conduta, reconhece a necessidade de mudança dessa situação e confessa ter ciência de sua obrigação em fazê-la.

> Eu me sinto muito frustrada, muito incompetente em relação a esta sala. ... eu acho que eu tenho a minha parcela de culpa por não buscar algo diferente, favorável ao aprendizado deles, mas também tem a parcela de culpa da instituição (...) por não me dar liberdade para buscar. Porque eles dizem para você buscar, mas quando você traz algo inovador você é questionada, você é posto à prova. Não te dão liberdade. (PROFESSORA ALICE; informação verbal)

> Eu sinto que posso e devo melhorar muito, eu me sinto na obrigação. Mas eu acabo sempre caindo na mesmice de não fazer algo diferente. Eu me sinto frustrada por isso e me sinto na obrigação de mudar isso. E eu ainda vou mudar porque nunca é tarde para a gente tentar. (PROFESSORA ALICE; informação verbal)

Em um procedimento absolutamente oposto ao de todas as outras professoras, Cecília se mostra satisfeita com seu trabalho sem revelar qualquer sentimento de frustração. Sua fala permeia a ideia de que tudo pode ser melhorado e que nunca estamos desenvolvendo um trabalho 100% eficiente. Reconhece a importância de seu papel e a necessidade de estar em constante aprimoramento, buscando lapidar sua ação para o melhor aproveitamento do aluno.

> Eu gosto de trabalhar com eles. Eu queria poder fazer mais, (...) acho que faço pouco. Eu queria ter condições de fazer muito mais, incentivar muito mais, estimular muito mais. ... quando você chega a um determinado lugar você diz: 'acho que eu consegui alguma coisa'. Mas eu acho que ainda falta. Eu queria aprender muito mais a lidar com eles, ver o que é mesmo importante para eles, o que é importante ensinar. (PROFESSORA CECÍLIA; informação verbal)

Sustentando o discurso de que ainda é preciso aprender mais para trabalhar com esse tipo de aluno não há um tom de lamentação ou de pesar, mas de revisão das próprias ações, sem medo de recomeçar. A maneira como fala sobre o assunto permite a interpretação de que isso deve ocorrer naturalmente e que pode ser um movimento constante na conduta de um professor.

> Eu avalio assim, eu acho que a gente tem sempre que estar tentando recomeçar e ver se está valendo a pena ou se é melhor voltar para trás. (PROFESSORA CECÍLIA; informação verbal)

Sendo a entrevistada que mais forneceu detalhes de sua prática, Cecília foi a única que, mediante uma reação positiva ligada ao trabalho desenvolvido, deu sua opinião em relação ao resultado conquistado junto aos alunos a partir da sua atuação em sala de aula **(Avaliação pessoal: (b) trabalho X desenvolvimento do aluno)**. De forma coerente com seu discurso, ela também discorreu positivamente em relação às conquistas de seus pupilos.

> Eu acho que é bem positiva, porque as atividades que a gente realiza aqui chegam nas casas. A criança, de repente, está tendo um comportamento que não tinha. A mãe fala: 'ah, mas ela não fazia isso' e a partir daí você lembra que é porque você incentivou certa habilidade. De alguma forma você influenciou aquele comportamento. (PROFESSORA CECÍLIA; informação verbal)

Sucintamente, a avaliação feita pelas professoras acerca do seu próprio trabalho aparenta ser positiva para umas e negativa para outras. É interessante perceber como algumas conseguem separar as coisas e observar positivamente sua atuação e empenho e, ao mesmo tempo, analisar negativamente o aluno. Algumas se frustram por não receberem a resposta aos seus esforços com tanta clareza e objetividade, mas se esquecem que esta é uma relação que aponta a atenção como principal componente. O indivíduo que se beneficia da Educação Especial sempre oferece algum tipo de resposta, por mais sutil que seja. É necessário estar sempre alerta para perceber isso.

3.1.4 Tema 4: Concepções sobre o conceito de mediação

Questões	Temas	Categorias
13 / 14	Concepções sobre o conceito de mediação	✓ Mediação

Quando questionadas a respeito de seu entendimento sobre **mediação** no processo educacional, as professoras ofereceram respostas diferentes, mostrando que um termo, às vezes usado indistintamente, pode esconder ou revelar compreensões variadas, até mesmo díspares. Alguns dos argumentos apresentados são critérios para a existência da mediação, como, por exemplo, a interação com os alunos. Porém, estes critérios considerados de maneira isolada não caracterizam seu conceito se a referência teórica for fundamentada nos pressupostos de Reuven Feuerstein, já que ele estabelece como ponto principal a intencionalidade e reciprocidade, a transcendência e o significado.

A professora Fabiana esclarece que, para ela, a mediação se estabelece quando há a participação ativa do professor em todas as tarefas executadas pelo aluno. A simples presença constante da figura do professor caracterizaria, em sua concepção, a ocorrência da mediação. Já a professora Renata estabelece uma equivalência entre mediação e espontaneidade ao trabalhar com os alunos. Para ela, a atuação sem planejamento que se dá de forma natural entre professor e aluno, guiada pelas oportunidades e interesses que surgem no momento da interação, pode ser chamada de mediação. Para ela é importante que nessa ação espontânea, a tarefa realizada prenda a atenção do aluno e seja interessante para ele.

> Uma coisa mediada é uma coisa que não foi planejada, espontânea. Desde que chame a atenção do aluno. (PROFESSORA RENATA; informação verbal)

Ao analisar sua afirmação, é possível constatar que, segundo critérios estabelecidos por Feuerstein, há uma maneira peculiar de se posicionar frente ao conceito apresentado, já que um desses critérios básicos para definir mediação é, justamente, a 'intencionalidade', ideia de sentido oposto ao da 'espontaneidade' descrita pela professora. Tal fato reforça que a compreensão sobre o que caracterizaria a mediação está apoiada no senso comum, ficando distante de um embasamento teórico de qualquer natureza.

Em contrapartida, houve coerência entre as ideias apresentadas pelas outras duas professoras, Cecília e Alice, sendo o mediador comparado a um 'facilitador' ou um 'ajudador' do aluno da Educação Especial. Em alguns momentos, elas relatam que representar esse papel é ser algo além de mediador, evidenciando sua dificuldade em distinguir um termo do outro. Talvez, a ideia tenha sua origem no fato dos indivíduos com deficiência mental severa necessitarem de apoios que colaboram na adaptação ao meio e tornam mais viável o caminho para a aprendizagem. Para que haja uma resposta desses alunos, é necessário que algo facilite seu caminho. Alguns fragmentos destacados evidenciam essas concepções:

> Acho que o mediador funciona quando você joga a atividade e os alunos vão te retornar da forma que eles conseguirem. Mas na Educação Especial (...) dependendo da atividade, eles vão te retornar dependendo da tua ajuda, da ajuda que você oferecer para eles. (PROFESSORA CECÍLIA; informação verbal)
>
> ... é necessário a gente ser facilitador. Não só mediador. A gente tem que conduzir, facilitar, de algum modo (...), então você tem que facilitar, dar esta abertura, dar esta mediação para ele chegar ao contato com a aprendizagem. (PROFESSORA ALICE; informação verbal)

Com a apresentação dessas ideias, as professoras revelam que atribuem um valor pouco específico à mediação e seu processo. Sua definição não parece ser algo simples de concluir, pois existe uma tentativa, por parte de algumas das professoras, de equiparar termos relativos à interação entre professor e alunos – como 'facilitador' e 'ajudador' – que não necessariamente se enquadram no conceito de mediação. Baseando-se em critérios de senso comum, as professoras fazem comparações com outros comportamentos, o que demonstra a grande distância entre suas concepções e o que, de fato, é a mediação.

É importante lembrar que as professoras participantes não foram questionadas sobre esse assunto com o intuito de serem avaliadas em relação a um nível de conhecimento esperado, segundo um enfoque teórico específico. O que se procurou aferir é se haveria uma coerência interna para a formulação de um conceito, seja ela de qual natureza fosse.

Questões	Temas	Categorias
13 / 14	Concepções sobre o conceito de mediação	✓ Identificação com o trabalho desenvolvido

Em relação à **identificação com o trabalho desenvolvido**, quase todas as professoras identificaram aquilo que julgam ser a mediação na sua prática diária com os alunos. As professoras Fabiana e Cecília reafirmaram a posição de ter o contato direto com o aluno e fornecer-lhe as ajudas necessárias como meio de se fazer a mediação e veem sua atuação repleta desses comportamentos. Da mesma forma, a professora Renata reconhece o trabalho espontâneo e sem planejamento em alguns momentos de sua atuação, além de afirmar que seus alunos gostam quando isso acontece.

Já a professora Alice aponta aspectos de sua prática que não demonstram compatibilidade com sua concepção inicial de mediação. Se na ocasião anterior, mediar era ajudar o aluno facilitando seu caminho em direção à aprendizagem, agora o conceito se altera em relação à prática. Isso porque a professora identifica a mediação como o respeito que tem pelos alunos, o qual deveria existir em todas essas relações, independente do segmento da educação em que eles se encontrem inseridos ou do tipo de deficiência que o aluno apresente.

> Poderia igualar esta mediação no nível do respeito (...), respeitar as dificuldades, respeitar a demora da resposta, respeitar os estereótipos, porque isso foi, ao longo do tempo, adquirido, evidenciado e não vai ser em um ano, que é o tempo que eu estou com eles, que eu vou conseguir tirar. Não vai ser em um ano que eu vou entender este estereótipo, mas em um ano eu posso respeitar. Eu posso e devo respeitar. (PROFESSORA ALICE; informação verbal)

Favorecer a qualidade de vida e a valorização do indivíduo como ser humano são aspectos que passam a compor o conceito de mediação quando é transposto para a prática dessa professora. O conceito de mediação se altera, permitindo sua identificação de maneira concreta no dia a dia da professora.

Todas as professoras acreditam utilizar a mediação no trabalho com os alunos, embora, independentemente da concepção de cada uma delas, todas reconhecem a necessidade de utilizar este modo de interação, sendo possível concluir esse argumento por meio da presença dos comportamentos de mediação na concepção que as professoras fazem do seu próprio

trabalho. No momento em que elas descrevem sua prática, todas identificam a mediação entre seus atos direcionados aos alunos.

Embora professoras demonstrem desconhecimento da teoria e do conceito de mediação descrito por Feuerstein, todas identificam a mediação segundo seus próprios conceitos na atuação direta com os alunos. Isso significa que elas não ignoram sua importância no contexto educacional, principalmente no que diz respeito à Educação Especial. Não conseguir o conceito exato não quer dizer que não exista mediação na prática docente desenvolvida por elas, o que será trabalhado na segunda parte deste capítulo, na análise dos protocolos de observação.

Finalizando, as entrevistas evidenciam que essas professoras demonstram ter clareza sobre o trabalho que desenvolvem. Descrevem suas práticas de forma segura, até mesmo quando expõem suas dúvidas e dificuldades. Revelam coerência entre as etapas que compõem a atuação docente, manifestam sentir-se muito à vontade na relação com seus alunos e no trato da interação existente entre eles. Em sua maioria, avaliam positivamente o exercício de seu ofício.

Por outro lado, algumas demonstram que ainda existe a ideia de que o foco das dificuldades é o aluno e suas limitações. Isso mostra o quanto a formação docente em Educação Especial ainda precisa ser enfática no que diz respeito às responsabilidades do professor perante seus alunos.

3.2 Análise dos protocolos de observação e diário de campo

A análise dos dados colhidos por meio dos protocolos de observação (Apêndice 1) e diário de campo será feita separadamente, porém, em seguida, serão reunidas num conjunto em função da importância de complementar as informações a serem explicitadas. Serão fornecidos elementos referentes a cada classe observada, os quais serão indicados pelo nome de cada professora e instituição a qual pertence.

3.2.1 Análise das atividades: professora Renata – APAE

A classe possuía cinco alunos matriculados, porém, durante o período de observação, foram realizadas atividades direcionadas apenas a três desses alunos. Eram eles: Rebeca, Rogério e Rúbia. De um total de sete dias de observação, somente em quatro foram aplicadas essas atividades com os referidos alunos.

Trata-se da análise de 11 atividades desenvolvidas em quatro dias, perfazendo uma média de 2,7 atividades por dia. Dos três alunos apontados, Rebeca executou seis atividades, Rogério quatro e Rúbia apenas uma. Essas atividades consistem em contornar figuras, colorir desenhos relativos à Semana da Pátria, rasgar e amassar papel, folhear revista, apontar partes do corpo para identificação do esquema corporal, colar papel, colar figuras e colar figuras de meios de transporte.

3.2.1.1 Categorias dos protocolos de observação

Os dados foram subdivididos por temáticas e serão apresentados segundo essa organização que permitiu serem considerados como sendo de naturezas distintas – **Instrução, Movimento Inter-atividade, Procedimentos Didáticos e Desenvolvimento da Atividade** – tal como identificados na atuação da professora que foi observada. Esses quatro tópicos foram obtidos a partir da junção de assuntos que contemplavam uma mesma temática.

Instrução

Os tipos de instrução oferecidos pela professora foram classificados e caracterizados como: 'instrução verbal', 'instrução verbal com ajuda' e 'instrução verbal aliada a um modelo'.

Compreende-se por 'instrução verbal' aquela em que a professora informava ao aluno o tipo de atividade a ser executada e o que ele deveria fazer para realizar a atividade proposta. A 'instrução verbal com ajuda' caracteriza-se pela orientação oferecida juntamente com algum tipo de colaboração que a professora dava para que o aluno compreendesse o que deveria fazer na execução da tarefa. Já a 'instrução verbal aliada a um modelo' se dava quando a professora exemplificava, por meio de suas ações, como a atividade deveria ser desenvolvida pelo aluno.

Quadro 13
Frequência de utilização dos tipos de Instrução pela professora Renata

Instrução verbal	Instrução verbal com ajuda	Instrução verbal aliada a um modelo
5	2	4

Fonte: protocolos de observação

É possível constatar que, frequentemente, a professora recorria à instrução do tipo verbal e verbal aliada a um modelo, já aparecem em nove das 11 atividades observadas. Torna-se interessante ressaltar que o uso do modelo induz o aluno a repetir movimentos e atitudes da professora, sendo uma importante maneira de modelar a resposta desejada. Porém, a indução à imitação, se não seguida de atividades que estabeleçam condições para uma aprendizagem real, tenderá a permanecer como imitação, não fornecendo base para a construção de uma conduta própria do aluno. Vale destacar que se bem empregado, o modelo pode ser um forte aliado para alcançar a aprendizagem.

Por outro lado, a ajuda durante a instrução era pouco utilizada pela professora, pois sua ocorrência se limitou a apenas duas atividades, ainda que os alunos tivessem necessidade de recebê-la, dado seu grau de comprometimento cognitivo, muitas vezes associado a limitações físicas. O papel da ajuda seria o de alavancar um comportamento, permitindo ao aluno dar continuidade ao trabalho da maneira que conseguisse. Porém, a busca da professora pareceu ser pela execução correta da atividade, não pelo desenvolvimento do aluno, já que fez mais uso dos modelos que das ajudas.

Movimento inter-atividade

A maioria das atividades propostas encerrava-se nela mesma, sem que conduzisse a algum outro tipo de tarefa, seja uma brincadeira, conversa ou outra atividade. Somente duas das 11 existentes, apresentaram uma sequência, porém, em uma delas (colagem), a continuidade caracteriza-se pela utilização do mesmo material ou procedimento e não do assunto trabalhado. Apesar do processo desenvolvido na tarefa de colagem ser o da busca de uma figura, o treino para o uso da tesoura e da cola pelo aluno Rogério, os objetos procurados nas duas atividades não se relacionavam e também não houve uma tentativa por parte da professora de estabelecer a relação entre eles.

A segunda atividade revelou-se mais coerente com a proposta de condução de um exercício a outro. A continuidade aplica-se quando a professora estimula a coordenação motora da aluna Rebeca, por meio do movimento de rasgar papel na atividade A e, na atividade B, dando um destino para os papéis picados, colando-os em uma folha.

Além do aspecto denominado continuidade, também foi observado se as atividades eram repetidas por algum motivo, porém, em nenhuma delas isso ocorreu, tendo sido realizadas

uma única vez sem que houvesse qualquer correção ou tentativa de aprimorar a resposta oferecida pelos alunos.

Procedimentos didáticos

Em relação às modificações e alterações dos procedimentos adotados pela professora no decorrer das atividades, as mesmas foram utilizadas uma vez cada, em duas atividades distintas, porém realizadas com a mesma aluna. A modificação do procedimento se deu quando a professora fez uso do exemplo de outro aluno como modelo para que Rebeca se interessasse e realizasse a colagem, como lhe havia sido proposto.

Já a alteração do procedimento didático aconteceu na atividade de contornar, sendo expressa na forma de encerramento da mesma, quando a aluna Rebeca não correspondeu à expectativa da professora que, por um tempo, ofereceu ajuda física, mas ao deixá-la livre para executar os movimentos sozinha, passou a fazer outras coisas sem dar continuidade à atividade.

Nota-se que são poucas as ocorrências de mudanças, de qualquer natureza, no percurso das atividades propostas pela professora já que somente duas apresentaram a utilização desta ferramenta. Porém, pode-se perceber que, embora tenha ocorrido a alteração do procedimento didático, esta se limitou à simples finalização da atividade, sem que qualquer outra tarefa fosse oferecida em seu lugar. Uma resposta que não se encaixava na expectativa da professora era extinta com a interrupção de um comportamento e, então, estabelece-se um vazio. O fato ocorrido tampouco foi abordado ou discutido pela professora com a aluna.

Desenvolvimento da atividade

Antes de iniciar a descrição deste tópico, vale esclarecer a concepção de alguns termos que serão utilizados. Quando se identifica a atuação dos alunos com sendo 'com interesse', isso que dizer que no decorrer da atividade foi possível identificar por meio da observação, que em sua participação estabeleciam-se algumas ações, tais como: contato visual, permanência na realização da tarefa, respostas pertinentes à solicitação, atividade motora e/ou verbal em resposta à instrução. Dessa maneira, estabelece-se que o emprego do termo 'sem interesse' refere-se à ausência desses indicadores, assim como, a presença de outros: desvio da atenção e foco em outros estímulos que não os apresentados pela professora, referentes à atividade executada.

A respeito deste tópico, pode-se organizar os dados segundo critérios quantitativos e, para sua demonstração, torna-se mais claro fazê-lo por meio da apresentação do Quadro a seguir:

Quadro 14
Frequência e duração das atividades oferecidas pela professora Renata conforme o interesse do aluno

	Com interesse	**Sem interesse**
Frequência de atividades	5	6
Tempo médio de duração de cada atividade	6,5 minutos	9 minutos
Tempo médio de duração de todas as atividades	7,5 minutos	

Fonte: protocolos de observação

De acordo com o Quadro 14, todas as atividades analisadas tiveram um tempo médio de sete minutos e meio de duração, porém algumas foram feitas com base no que se convencionou denominar com e sem interesse por parte do aluno. Aquelas efetuadas 'com interesse' duraram em média, seis minutos e meio, enquanto que as 'sem interesse' tiveram duração média de nove minutos. De um total de 11 atividades, cinco foram feitas 'com interesse' e seis foram concluídas 'sem interesse'.

A maioria das situações que caracterizaram o desinteresse do aluno ocorreu nas atividades realizadas pela aluna Rebeca, que foi, também, quem teve mais atividades propostas pela professora, sendo seis no total.

Percebeu-se que as atividades pelas quais os alunos demonstraram interesse de realizar não foram consistentemente valorizadas, já que a professora dedicava mais tempo às situações em que o aluno mostrava-se desinteressado. Um exemplo claro pode ser observado na única atividade voltada para a aluna Rúbia que, apesar de não sinalizar gestualmente com as partes do corpo indicadas pela professora, repetia todas as palavras que as nomeiam, além de todo o tempo, tentar uma aproximação e contato físico com a professora. Esse exemplo ilustra como uma das atividades com significativo potencial para propiciar o desenvolvimento da aluna levou menos tempo em sua realização: apenas três minutos.

Por meio dessa descrição, é possível notar que o trabalho versando sobre esquema corporal foi pouco explorado, não só pelo pouco tempo destinado à atividade, mas também

porque a professora não seguia uma ordem precisa ao indicar as partes do corpo para a aluna. Alternava as partes, sem qualquer critério, passando do cabelo para o joelho, depois para o pé e do pé voltando ao nariz.

Também constatou-se certa indiferença em relação à finalização do diálogo com a aluna. A professora não procura saber a resposta da aluna sobre onde está seu nariz e também não indica que a conversa se encerraria ali; ao contrário, a professora simplesmente dedica-se a outros afazeres dentro da sala de aula. Vale lembrar que essa conduta sob pouco controle do *feedback* do comportamento dos alunos foi digna de destaque, não somente pelo fato de qualquer aluno merecer a devida atenção, mas também pelo fato da aluna ter deficiência visual agregada à deficiência mental. Isso deveria exigir da professora uma preocupação maior em relação à sinalização dos acontecimentos ao seu redor.

3.2.1.2 Estratégias pedagógicas

A análise de todas as atividades desenvolvidas pela professora Renata com seus alunos permitiu a identificação de estratégias pedagógicas empregadas em cada situação. Do total de 11 atividades aplicadas junto a três alunos, as quais somam 1 hora e 28 minutos de trabalhos observados, foi possível identificar dez estratégias pedagógicas. Elas foram grupadas de acordo com o tipo de ajuda identificada que vai desde a utilização de modelo, ajuda física e ajuda verbal, até inserções da professora no decorrer da atividade. O Quadro a seguir apresenta cada uma delas e seu uso com cada aluno.

Quadro 15
Frequência de utilização das estratégias pedagógicas identificadas no trabalho da professora Renata
(ocorrências por aluno)

Estratégias	Rebeca	Rúbia	Rogério
Oferecimento de modelo como instrução da atividade	3	–	1
Oferecimento de ajuda física	2	1	1
Oferecimento de ajuda física inicial seguida de ajuda verbal	–	–	1
Instrução verbal simples como descrição introdutória da atividade a ser realizada	1	1	1
Advertência e indicação verbal da tarefa a ser realizada	–	–	1
Oferecimento de ajuda verbal	–	1	–
Determinação e condução de procedimentos a serem executados pelo aluno durante a realização da atividade mediante instrução verbal	1	–	1
Escolha de atividades que conduzem a outras atividades	2	–	1
Redirecionamento do foco da atividade quando o aluno se desinteressa	2	–	–
Reforçamento positivo da conduta correta do aluno por meio de elogio	1	–	–

Fonte: protocolos de observação

- **Oferecimento de modelo como instrução da atividade**

Essa estratégia ocorre, basicamente, com a professora realizando uma tarefa igual à que se espera ser executada pelo aluno. Essa conduta leva a crer que a professora pretende fazer com que a criança a imite e aja exatamente igual a ela para que a atividade seja efetuada. A atuação ocorre quatro vezes no total, porém, três delas são dirigidas à aluna Rebeca e, somente uma, ao aluno Rogério.

Existe uma diferença na forma como se dá esse tipo de atenção aos dois alunos. Em relação à Rebeca, as ações são feitas à parte da atividade ou dos materiais a serem utilizados pela aluna, como é possível verificar nos trechos destacados:

> A professora diz para a aluna rasgar o papel. Ela dá uma folha para a aluna e rasga outra folha para ver como deve ser feito (PROTOCOLO REBECA – 27/09 – atividade 1 → Rasgar papel; informação da pesquisadora)
>
> A professora diz à aluna para amassar os pedaços de papel, ao mesmo tempo faz os movimentos de amassar os papéis. (PROTOCOLO REBECA – 27/09 – atividade 4 → Amassar papel; informação da pesquisadora)
>
> A professora dá uma revista na mão da aluna, senta ao seu lado com outra revista e folheia a revista para a aluna fazer o mesmo. (PROTOCOLO REBECA – 27/09 – atividade 6 → Folhear revista; informação da pesquisadora)

Já em relação ao aluno Rogério, a professora executa parte da tarefa e não utiliza um exemplo fora daquilo que ele deveria fazer, conforme evidencia o destaque:

> A professora explica para o aluno que ele contornará o desenho e para que ele entenda o que é contornar, a professora contorna o primeiro desenho. (PROTOCOLO ROGÉRIO – 20/09 – atividade 3 → Contornar figuras; informação da pesquisadora)

Mesmo tratando-se da mesma estratégia, nota-se que a forma como ela se dá é diferente em relação a cada aluno. A condução do procedimento pode variar conforme a ideia que a professora faz a respeito da capacidade de compreensão de cada aluno. A identificação feita pela professora acerca da necessidade de cada um para cada atividade proposta, leva ao uso de diferentes procedimentos durante sua aplicação.

- **Oferecimento de ajuda física**

Ocorrida quatro vezes, essa estratégia foi empregada com os três alunos da turma – Rebeca, Rogério e Rúbia –, com os quais há registro de atividades realizadas. A professora realiza tarefas similares guiando as mãos dos alunos durante a execução das atividades, seja durante a pintura de um desenho, a indicação de uma parte do corpo ou colaborando com a força necessária para que a cola saia do tubo. Os segmentos apontados mostram claramente os tipos de situação em que elas ocorrem:

> Depois de iniciada a atividade, a professora senta ao seu lado, pega na mão da aluna e indica onde o lápis deve pintar... A professora permanece ao seu lado, pois a aluna pinta dos dois lados da folha e não respeita o limite do desenho. (PROTOCOLO REBECA – 06/09 – atividade 2 → Colorir desenhos relativos à Semana da Pátria; informação da pesquisadora)

> A professora pega na mão da aluna guiando-a sobre o desenho pontilhado. (PROTOCOLO REBECA – 20/09 – atividade 2 → Contornar figuras; informação da pesquisadora)
>
> (...) Depois a professora pergunta onde está o joelho da aluna, novamente ela repete, mas não mostra. A professora pega a mão da aluna e coloca no joelho da aluna. (PROTOCOLO RÚBIA – 20/09 – atividade 4 → Apontar partes do corpo para identificação do Esquema Corporal; informação da pesquisadora)
>
> A professora guia a mão do aluno apertando o tubo de cola no verso da figura... (PROTOCOLO ROGÉRIO – 18/10 – atividade 2 → Colar figuras de Meios de Transporte; informação da pesquisadora)

Contrariamente à estratégia anterior, essa não apresentou alterações significativas em seu uso, mesmo que sua utilização tenha ocorrido com três alunos que apresentam limitações e dificuldades bastante divergentes. Vale esclarecer que essa estratégia foi empregada em diferentes momentos de cada uma das atividades.

- **Oferecimento de ajuda física inicial seguida de ajuda verbal**

Trata-se de mais uma estratégia aplicada nas atividades de Rogério. A professora ajuda o aluno pegando em sua mão para contornar o desenho aplicando, a chamada ajuda física, porém, logo depois solta sua mão e passa a indicar verbalmente os movimentos que o aluno deve executar. O segmento apresentado demonstra como ocorre a situação:

> No início, a professora pega na mão do aluno guiando-a sobre os traços. Depois, ela o deixa livre para fazer sozinho (...) suas orientações são apenas verbais sinalizando os movimentos que ele deve fazer, subir ou descer com o lápis [na folha]. (PROTOCOLO ROGÉRIO – 20/09 – atividade 3 → Contornar figuras; informação da pesquisadora)

Pode parecer que se trata de duas estratégias que poderiam ser descritas separadamente, porém a sequência indica uma diminuição gradual da intervenção da professora para que o aluno consiga realizar as tarefas de forma mais autônoma. Comparando essa estratégia com aquela descrita anteriormente, percebe-se que o incentivo à continuidade do trabalho realizado pelo aluno por si só, após a retirada da ajuda física, é voltado somente a Rogério, justamente o aluno com menor comprometimento intelectual. Isso leva a crer que Renata, atenta às possibilidades de seus alunos, os estimula de maneira coerente com o que julga serem capaz de realizar.

- **Instrução verbal simples como descrição introdutória da atividade a ser realizada**

Estratégia utilizada em três atividades distintas, aplicadas aos mesmos três alunos. Em duas das ocasiões identifica-se somente uma breve explicação sobre o trabalho que deverá ser desenvolvido logo em seguida, como se observa nos trechos que seguem:

> A professora diz à aluna que elas conversarão e a aluna terá que dizer algumas coisas. (PROTOCOLO RÚBIA – 20/09 – atividade 4 → Apontar partes do corpo para identificação do Esquema corporal; informação da pesquisadora)
>
> A professora diz para a aluna que ela terá que colar os papéis na folha. (PROTOCOLO REBECA – 27/09 – atividade 3 → Colar papel; informação da pesquisadora)

Já na terceira e última ocasião em que se identifica o uso dessa estratégia, a professora age de maneira diferente das anteriores ao exigir a participação do aluno. Mesmo sendo um diálogo breve, requer uma interação mais profunda entre professora e aluno, visto que há uma questão para a qual ele deveria oferecer uma resposta.

> A professora pergunta ao aluno se ele sabe o que é um menino e frente à resposta positiva do aluno ela oferece uma revista para que ele procure a figura de um menino. (PROTOCOLO ROGÉRIO – 18/10 – atividade 3 → Colar figuras; informação da pesquisadora)

Assim, é possível perceber que a professora Renata diversifica sua maneira de introduzir a tarefa oferecida de acordo com o aluno ao qual se dirige. Nota-se essa diferença pelo fato de Rogério ser a criança que mais emite respostas claras e objetivas mediante as intervenções da educadora.

- **Advertência e indicação verbal da tarefa a ser realizada**

Essa estratégia é utilizada para que Rogério e Rebeca voltem seu foco à atividade que desenvolviam. No primeiro caso, logo no início da tarefa, quando a professora oferece o material ao aluno, ele se levanta segue para a outra parte da sala, sem dar sequência à tarefa. A professora utiliza a advertência verbal para fazer com que ele regresse à sua carteira e à atividade. A Rogério é dada a explicação de que naquele momento não é hora de fazer outra coisa que não pintar o desenho que está sobre sua mesa.

> [...] A professora volta para sua mesa e o aluno levanta da carteira, dirigindo-se à televisão que está desligada. A professora o adverte dizendo que agora é hora de fazer a atividade e não de ligar a TV. (PROTOCOLO ROGÉRIO – 06/09 – atividade 1 → Colorir desenhos relativos à Semana da Pátria; informação da pesquisadora)

No segundo caso, relativo à Rebeca, a aluna também não executa a atividade proposta dedicando-se a outras coisas. Novamente a professora intervém verbalmente sinalizando o que deveria ser feito. Diferentemente de Rogério, Rebeca não retorna sua atenção à tarefa e continua dispersa. Em virtude disso, a professora reforça sua primeira intervenção da mesma maneira, conversando com a aluna. O trecho que segue esclarece o ocorrido:

> A aluna pega a revista e começa a rasgar. A professora a repreende dizendo que não é para rasgar, mas para folhear e olhar a revista. A aluna faz outras coisas com a revista como tentar rasgar, levantar a revista, mas não folheia. A professora repete para a aluna que ela entendeu o que é para fazer, mas não faz porque não quer. (PROTOCOLO REBECA – 27/09 – atividade 6 → Folhear revista; informação da pesquisadora)

Ao ser advertido, Rogério volta para sua carteira e pinta o desenho demonstrando que a conduta da professora é eficaz quando lhe explica o que deve e o que não pode ser feito naquele momento. Por outro lado, a reação de Rebeca é totalmente oposta na medida em que a professora indica a estratégia e, mesmo assim, não há retorno ao foco da atividade.

- **Oferecimento de ajuda verbal**

Essa situação refere-se a uma atividade voltada à Rúbia, onde a professora sinaliza verbalmente a localização de determinada parte do corpo para que a aluna coloque a mão em seu corpo em resposta à tarefa de identificação e reconhecimento de si mesma. Composta também por outros tipos de estratégia, tal atividade conta com a utilização de ajuda verbalizada:

> ... a professora pergunta sobre o pé e a aluna mostra o joelho. A professora diz que o pé é mais para baixo... (PROTOCOLO RÚBIA – 20/09 – atividade 4 → Apontar partes do corpo para identificação do Esquema corporal; informação da pesquisadora)

Mesmo sendo uma porção breve da atividade, a estratégia se apresenta como uma alternativa de colaboração que pode ser oferecida pela professora à aluna que, além da deficiência mental apresenta deficiência visual.

As três últimas categorias evidenciam como Renata emprega de forma variada a expressão verbal frente a diferentes ocasiões em que as atividades se estabelecem. Aplicada a todos os alunos, os momentos em que é empregada permeiam as tarefas desde o seu início, permitindo notar que dependendo da situação um mesmo aluno pode compreender e executar a ação de instrução, porém, quando se trata de uma advertência, a intervenção verbal não surte o mesmo efeito. Por outro lado, também é possível observar que o uso da expressão verbal para introdução e como ajuda é bem aceito pelos alunos, sendo empregada e bem aproveitada por Renata, por exemplo.

- **Determinação e condução de procedimentos a serem executados pelo aluno durante a realização da atividade, mediante instrução verbal**

Estratégia com aplicação relacionada aos alunos Rebeca e Rogério, que se caracteriza pela atuação da professora acompanhando cada etapa da atividade trabalhada, assim como sua condução de maneira muito próxima e, de certa forma restringindo, as ações do aluno que a executa. Na primeira delas a professora determina as cores com as quais Rogério deve pintar cada parte do desenho que tem em mãos e, na segunda, impede que Rebeca segure mais de um lápis enquanto pinta o desenho, segurando os lápis e oferecendo-os um de cada vez, por sua própria escolha, para que a aluna realize a atividade, conforme pode-se observar no trecho:

> A professora separa os lápis de cor para cada parte do desenho e instrui o aluno [sobre] quais cores se referem às partes do desenho usando sempre a frase 'como eu ensinei'. A professora pergunta de que cor é a grama, ele olha para o lápis e repete 'verde'. (PROTOCOLO ROGÉRIO – 06/09 – atividade 1 → Colorir desenhos relativos à Semana da Pátria; informação da pesquisadora)
>
> A professora dá um lápis na mão da aluna e diz para que ela pinte. É dada a justificativa de que a aluna gosta de ficar com vários lápis na outra mão enquanto pinta. (PROTOCOLO REBECA – 06/09 – atividade 2 → Colorir desenhos relativos à Semana da Pátria; informação da pesquisadora)

Muito embora essas ações de Renata tenham o intuito positivo de ensinar os alunos a pintar os desenhos e aproximá-los da realidade ou a controlarem-se quando usam determinado tipo de material, por outro lado, pode-se dizer que acaba por limitar a atuação dos alunos ao

restringir-lhes o material a ser utilizado. Assim, essa é uma estratégia pedagógica imbuída de um duplo intuito, sendo que seu emprego dependerá do propósito para o qual o professor a utilizará. A simples observação do trabalho de Renata não permite que se realize qualquer definição de suas intenções, já que não foi feito nenhum comentário acerca de seu procedimento.

- **Escolha de atividades que conduzem a outras atividades**

Embora ocorra por três vezes, essa estratégia ocorre nas atividades dirigidas a somente dois alunos: Rebeca e Rogério, apresentando-se em duas situações distintas. A primeira indica uma sequência entre as atividades e a segunda demonstra somente um aproveitamento do mesmo material ou do mesmo procedimento para realizar tarefas de temas distintos.

A atividade 1 da aluna Rebeca (Rasgar papel - 27/09) conduz à atividade 2 (Colar papel – 27/09) porque a primeira se destina à estimulação do desenvolvimento da coordenação motora rasgando o papel que será utilizado na colagem da segunda. Da mesma forma, a atividade 4 da mesma aluna (Amassar papel - 27/09) trata-se de amassar pedaços de papel formando bolinhas que são aproveitadas na atividade 5, na qual são coladas sobre um desenho.

Caminhando em outro sentido, a atividade 2 do aluno Rogério (Colar figuras de Meios de transporte - 18/10) que se desenvolve por meio de recorte e colagem de meios de transporte tem sua continuidade na atividade 3 (Colar figura – 18/10). Essa também se destina ao recorte e à colagem, porém agora da figura de um menino. Não há qualquer ligação com o tema anterior e, tampouco a professora relaciona as duas atividades no que diz respeito ao assunto.

Os registros descritos das atividades observadas permitem a explicação dos fatos, por isso não é possível exemplificá-los com trechos selecionados dos protocolos. De qualquer forma, a sequência das situações permite a identificação da estratégia.

- **Redirecionamento do foco da atividade quando o aluno se desinteressa**

As duas ocorrências dessa estratégia são voltadas para a mesma aluna, Rebeca, ocorrendo no mesmo dia, porém em atividades distintas. Aproveitando-se do fato de que mais de um aluno fazia a mesma tarefa, quando Rebeca se recusava a executá-la desviando-se dos materiais e intuitos do exercício, a professora redirecionava sua atenção para outro aluno.

Essa conduta também pode ser traduzida pela intenção de mostrar à aluna, por meio de um modelo executado por um colega, como se faz a atividade evitada. Porém, as duas situações em que a estratégia foi utilizada surtiram reações diferentes da aluna, como é possível conferir nos segmentos apresentados:

> A aluna pega o papel da mão da professora, mas brinca com o papel e não coloca no local certo. (...) Como a aluna não colou, a professora voltou à atividade com outro aluno para que Rebeca visse como se faz. ... mas Rebeca continuou brincando com os papéis. (PROTOCOLO REBECA – 27/09 – atividade 3 → Colar papel; informação da pesquisadora)
>
> ... Rebeca joga no chão todos os papéis que estavam sobre sua mesa. A professora continua a atividade com outro aluno e ela [Rebeca] fica olhando por um tempo. Depois de todos os papéis amassados pelo outro aluno, a professora voltou a dar papéis para Rebeca... (PROTOCOLO REBECA – 27/09 – atividade 4 → Amassar papel; informação da pesquisadora)

Se o intuito da professora, ao voltar-se para outro aluno, era o de chamar a atenção de Rebeca, pode-se dizer que a estratégia funcionou, pelo menos em parte. Isso porque somente em uma das vezes a aluna demonstrou interesse em ver o que estava sendo feito, mesmo assim, isso se deu por um breve instante em que se atentou para a atividade do colega.

- **Reforçamento positivo da conduta correta do aluno por meio de elogio**

Sua utilização se resume a apenas uma ocorrência voltada à Rebeca. Por se tratar de uma aluna que tem bastante dificuldade de concentração em qualquer atividade, a professora faz uso de elogios que podem agir como reforçadores do comportamento adequado. Quando ela executa a tarefa corretamente, mantendo-se atenta aos movimentos exigidos, a professora, por meio de palavras que expressam aprovação, evita o desvio da atenção e faz com que Rebeca de continuidade à ação, como demonstra o trecho:

> A professora reforça positivamente quando ela faz corretamente o exercício. Rebeca se desvia e quer pegar o lápis, mas a professora não deixa e a estimula a continuar rasgando o papel. Quando a professora diz a ela que está certo o que ela faz, a aluna ri e repete o movimento. (PROTOCOLO REBECA – 27/09 – atividade 1 → Rasgar papel; informação da pesquisadora)

Pela reação de Rebeca, é possível perceber que a estratégia utilizada pela professora é eficiente. Ao rir e repetir o movimento, dando continuidade à tarefa, a aluna reitera seu

contentamento em realizar a atividade, por isso, mantendo o foco de sua atenção sobre uma única situação e fazendo com que de mais um passo para superar suas dificuldades.

Finalizando a análise das estratégias pedagógicas empregadas pela professora Renata, conclui-se que houve uma grande diversificação em seu uso. Isso se dá pelo fato das estratégias serem encontradas em ocasiões distintas das tarefas, além de serem empregadas, praticamente, com todos os alunos, dos quais se tem registro de atividades.

Torna-se evidente que Renata consegue tornar proveitosos os momentos de seu emprego de acordo com a resposta que o aluno pode oferecer, como, por exemplo, considerando Rogério o único que tem condições de estabelecer algum diálogo, é dele que se exige mais a réplica sobre o assunto tratado pela tarefa. Da mesma forma, pode-se apontar Rebeca como a aluna que mais recebe instrução associada a um modelo. Com isso, nota-se a atenção da professora em identificar as necessidades de cada um e atendê-las da melhor maneira.

Também vale destacar o uso da estratégia de ajuda física, que se caracterizaria como a colaboração mais intensa da professora na realização das tarefas, sendo identificada poucas vezes, somente em relação aos alunos que apresentam dificuldades que realmente exigem sua utilização, como em relação à aluna Rúbia que tem deficiência visual e Rogério que, por consequência da paralisia cerebral, apresenta sequela em um de seus membros superiores.

Por fim, verifica-se que as estratégias pedagógicas identificadas estão de acordo com sua definição, já que, pelo que se pôde observar, visam o melhor desempenho do aluno, assim como sua aprendizagem.

3.2.2 Análise das atividades: professora Alice – AAEE

A classe da professora Alice possuía cinco alunos e as atividades registradas foram executadas junto a todos – Andresa, Américo, Áurea, Airton e Abigail. Em nove dias de observação, somente em quatro houve aplicação de atividades que permitissem o registro nos protocolos aqui analisados. Foram aplicadas 11 atividades em quatro dias, perfazendo uma média diária de 2,7 atividades. Andresa, Áurea e Abigail realizaram três atividades cada uma, Airton realizou duas e Américo apenas uma e ainda em conjunto com Airton.

As atividades foram realizadas envolvendo as seguintes habilidades: Pintar com o dedo, Pintar com pincel, Pintar atividade referente ao tema Primavera, Montar com blocos –

atividade livre, Tomar banho – aprendendo com o banho pedagógico, Montar quebra-cabeça de figuras opostas.

3.2.2.1 Categorias dos protocolos de observação

Instrução

Os tipos de instrução identificados nas anotações referentes à professora Alice e classificados para a análise são as seguintes: instrução verbal, instrução verbal com ajuda e, também, foi possível identificar uma atividade que teve seu começo sem qualquer indício de introdução e que foi determinada de sem instrução.

Quadro 16
Frequência de utilização dos tipos de Instrução pela professora Alice

Instrução verbal	Instrução verbal com ajuda	Instrução verbal aliada a um modelo
9	1	1

Fonte: protocolos de observação

De acordo com o quadro 16, é possível notar o predomínio do uso da instrução verbal simples nas atividades aplicadas pela professora Alice. A intenção implícita em seu uso constante parece ser a de, somente, introduzir a atividade e não oferecer qualquer tipo de ajuda ou facilidade ao aluno antes de iniciar a tarefa. Isso fica mais claro com uma única utilização desse tipo de instrução associada à ajuda, ocorrência que se dá durante o banho pedagógico, atividade aplicada à aluna Áurea.

Vale destacar a ausência de qualquer tipo de instrução para uma das atividades propostas, quando a professora simplesmente oferece a caixa de brinquedos a dois alunos sem dirigir nenhuma palavra a eles. Esse procedimento, mesmo sendo aplicado a uma brincadeira ou uma distração para os alunos, permite interpretar a ação da professora como deixando seus alunos livres para a aprendizagem direta, sem qualquer intervenção.

Movimento inter-atividade

Sobre esse aspecto, observou-se que menos da metade das atividades apresentava uma proposta de sequência entre elas. De 11 protocolos, em somente três identifica-se tal condução. A primeira delas diz respeito à aluna Andresa que executa duas atividades de temas diferentes, porém com a utilização do mesmo material e procedimento, a pintura a dedo com guache. A segunda refere-se à aluna Áurea, procedendo da mesma maneira que Andresa, mudando o tema, mas utilizando o mesmo material e procedimento. Por último, Abigail faz duas tarefas com tinta, também, sobre temas diferentes, porém, desta vez com procedimentos também diferentes, já que em uma a pintura é a dedo e na outra utiliza o pincel.

Sobre a repetição de alguma atividade, foi possível identificar seu uso uma única vez, porém, sendo realizada da seguinte maneira: a professora utiliza um jogo de dominó com o tema 'opostos' e, sem jogá-lo da forma convencional, pede para a aluna Abigail identificar, entre as figuras oferecidas, aquela que se refere ao oposto da figura que tem na mão. A mesma tarefa foi executada várias vezes dentro da mesma atividade, com figuras diferentes, porém com o mesmo propósito, por isso foi caracterizada como repetição.

Procedimentos didáticos

Em relação aos procedimentos didáticos, constatou-se a ocorrência de duas modificações. Cada um deles referente a uma aluna – Andresa e Áurea. Em relação à Áurea, a professora permite que a atividade de pintura seja feita com os dedos quando, a princípio, deveria ser executada com pincel. Mediante a recusa da aluna, Alice modifica seu procedimento didático adaptando-o às possibilidades da aluna.

A segunda situação, aplicada à Andresa, ocorreu de maneira semelhante, pois a aluna também se recusou a utilizar o pincel, então a pintura é realizada, mais uma vez, com o dedo. Com essas ações, a professora se mostra disposta a modificar os procedimentos que tinha em mente para a execução das tarefas mediante as respostas que seus alunos lhe oferecem. Parece que a atenção de Alice está no potencial de cada um e, assim, as adaptações levam seus alunos a efetuarem as atividades da melhor forma possível.

Desenvolvimento da atividade

O Quadro a seguir demonstra quantitativamente a dedicação da professora ao desenrolar das atividades propostas, de acordo com o *feedback* de seus alunos:

Quadro 17
Frequência e duração das atividades oferecidas pela professora Alice conforme o interesse do aluno

	Com interesse	**Sem interesse**
Frequência de atividades	6	6
Tempo médio de duração de cada atividade	9,5 minutos	7 minutos
Tempo médio de duração de todas as atividades	6,7 minutos	

Fonte: protocolos de observação

Pela leitura do Quadro 17, diferentemente da professora Renata, percebe-se que Alice emprega mais tempo do seu trabalho na realização de atividades pelas quais os alunos demonstram mais interesse. Mesmo que a diferença entre o tempo médio de execução dos dois tipos de tarefas seja somente de dois minutos e meio, vale ressaltar o quão importante é a valorização de algo que cative o aluno e faça com que ele fixe sua atenção.

Torna-se relevante apontar que em uma das situações em que a aluna Andresa demonstra não ter interesse em realizar a atividade, a professora intervém modificando o procedimento didático. Isso leva a crer que a professora está atenta às reações de Andresa e essa observação de Alice faz com que identifique a dificuldade da aluna e modifique alguns meios utilizados, visando maior interação de Andresa com a tarefa e superação da falta de interesse, levando à satisfação em realizar a atividade.

3.2.2.2 Estratégias pedagógicas

A análise das atividades, das quais se tem registro, desenvolvidas pela professora Alice com sua turma permitiu a identificação de onze estratégias pedagógicas, que foram aplicadas aos cinco alunos da classe, perfazendo 1 hora e 14 minutos de trabalho observado. Assim como as estratégias apresentadas anteriormente, identificadas na atuação da professora

Renata, estas também foram agrupadas de acordo com o tipo de ajuda. O Quadro a seguir apresenta todas elas e seu respectivo emprego com cada um dos alunos da turma.

Quadro 18
Frequência de utilização das estratégias pedagógicas identificadas no trabalho da professora Alice
(ocorrências por aluno)

Estratégias	Andresa	Américo	Áurea	Airton	Abigail
Instrução verbal simples como descrição introdutória da atividade a ser realizada	–	–	3	1	2
Oferecimento de ajuda verbal	–	–	–	–	2
Oferecimento de instrução verbal simples associada à estimulação sensorial	2	–	–	–	–
Oferecimento de estímulo verbal visando à permanência da atividade	1	–	2	–	–
Uso de estímulo verbalizado para participação ativa do aluno na atividade	–	–	1	–	–
Repetição do exercício dentro da mesma atividade	–	–	–	–	1
Escolha de atividades que conduzem a outras atividades	1	–	1	–	1
Referência à continuidade em manifestação explícita para o aluno durante a instrução verbal	1	–	–	–	1
Oferecimento de ajuda física	3	–	3	–	2
Modificação do procedimento didático mediante recusa do aluno em realizar a atividade	1	–	1	–	–
Reforçamento positivo da conduta correta do aluno por meio de elogio	–	–	–	–	1

Fonte: protocolos de observação

- **Instrução verbal simples como descrição introdutória da atividade a ser realizada**

Essa estratégia tem seis ocorrências e sua utilização é voltada para três dos cinco alunos da classe – Áurea, Airton e Abigail. Em três dessas ocasiões, há bastante semelhança da

maneira como a instrução verbal é empregada. A professora apenas oferece uma introdução da atividade a ser desenvolvida dizendo ao aluno o que deverá fazer durante a tarefa proposta, conforme descrito a seguir:

> A professora apenas sinaliza [verbalmente] para o aluno que ele pintará o dinossauro. (PROTOCOLO AIRTON – 26/09 – atividade 3 → Pintar com pincel; informação da pesquisadora)
>
> A professora coloca o desenho da aluna na carteira, dá o pincel na mão dela e diz que ela pintará o dinossauro. (PROTOCOLO ABIGAIL – 26/09 – atividade 4 → Pintar com pincel; informação da pesquisadora)
>
> A professora apenas mostra a onça feita em EVA e diz que elas farão as pintas da onça. (PROTOCOLO ÁUREA – 26/09 – atividade 6 → Pintar com pincel; informação da pesquisadora)

Outra situação, direcionada à Áurea, além da instrução sobre o que será feito durante a atividade, traz também uma breve orientação sobre o material a ser utilizado, já que a aluna demonstra desconforto com o contato físico. Segue o trecho que explicita a ocorrência:

> A professora diz para a aluna que ela vai pintar com a mão (...) e que a tinta é gelada. (PROTOCOLO ÁUREA – 26/09 – atividade 7 → Pintar com o dedo; informação da pesquisadora)

Ainda tratando da mesma aluna, Alice diversifica novamente o uso dessa introdução, utilizando-a de forma mais flexível, tornando a indicação da tarefa mais aprazível e, assim faz com que a aceitação da aluna seja mais fácil.

> A professora diz à aluna que ela vai tomar banho. A professora sinaliza o banho para a aluna em forma de convite. (PROTOCOLO ÁUREA – 12/09 – atividade 2 → Tomar banho; informação da pesquisadora)

Por último, o emprego dessa estratégia, agora com Abigail, apresenta-se de forma introdutória da atividade, porém sua aplicação segue uma ordem um pouco diferente para a realização da tarefa. Além disso, a maneira como é aplicada pela professora poderia permitir, por parte da aluna, uma prévia identificação visual sobre o assunto do qual se trata a nova atividade, como mostra o relato:

> A professora espalha pela carteira da aluna uma parte das fichas e as relacionadas [a estas] ficam com ela. A professora mostra uma das figuras da sua mão e pede que a aluna encontre a figura oposta correspondente na mesa. (PROTOCOLO ABIGAIL – 05/09 – atividade 1 → Montar quebra-cabeça de figuras opostas; informação da pesquisadora)

Todos os exemplos citados demonstram que Alice utiliza a estratégia de maneira variada, adequando-a às capacidades ou limitações de cada aluno.

- **Oferecimento de ajuda verbal**

O uso dessa estratégia se dá somente em referência a Abigail, em suas duas ocorrências. A indicação oral do que se deve fazer ou os questionamentos que trazem parte da resposta a ser dada são ofertados a essa aluna que corresponde bem a esse tipo de ação da professora. Os trechos a seguir apresentados mostram com se dão as duas situações:

> A professora diz para a aluna que ela tem que pintar dentro do desenho e não fora. A professora conversa com a aluna [dizendo] que de um lado do bicho fica a cabeça e do outro fica o rabo. (...) A professora aponta para a tinta que está sendo usada, verde, nome que a aluna repete. (PROTOCOLO ABIGAIL – 26/09 – atividade 4 → Pintar com pincel; informação da pesquisadora)

> (...) Se a aluna não responde corretamente, a professora diz o certo em forma de pergunta, aí então, a aluna responde. Quando a aluna responde certo, mas aponta a peça errada, a professora reforça verbalmente o que ela deve procurar. (...) A aluna responde corretamente, tanto quanto a professora induz [durante] a pergunta. (PROTOCOLO ABIGAIL – 05/09 – atividade 1 → Montar quebra-cabeça de figuras opostas; informação da pesquisadora)

Pode-se perceber que as instruções e orientações oferecidas de forma oral são meios comuns entre as ações da professora Alice, já que se aplicam à maioria de seus alunos. A aluna que mais recebe esse tipo de estratégia é Abigail, aluna que apresenta o menor comprometimento intelectual, sendo capaz de participar de alguns assuntos e estabelecer diálogos mais duradouros quando não está sob os fortes efeitos da medicação que utiliza. A professora demonstra utilizar bem essa capacidade de compreensão, fazendo inserções em seu trabalho, de modo que Abigail execute tarefas sob comandos verbais simples.

Vale destacar que essa professora mostra-se atenta às necessidades de sua turma. Mediante a sensibilidade aguçada de Áurea, faz da instrução verbal simples empregada como

introdução da atividade de Tomar banho, um convite amigável e uma situação prazerosa, sem deixar de informar à aluna sobre a tarefa que realizará a seguir.

- **Oferecimento de instrução verbal simples associada à estimulação sensorial**

Essa estratégia é aplicada somente durante a introdução das atividades a serem desenvolvidas por Andresa, já que é a única aluna da turma que tem deficiência visual associada à deficiência mental severa. Suas duas ocorrências caminham no sentido de oferecer maior subsídio à Andresa para compreender, de maneira concreta, a tarefa que executará, assim como o material que utilizará para isso. Os fragmentos apresentados a seguir ilustram essas ações:

> A professora diz para a aluna que ela pintará a onça... Para explicar como era a onça da atividade, a professora deu o brinquedo na mão dela para que ela sentisse a textura do EVA. (PROTOCOLO ANDRESA – 26/09 – atividade 1 → Pintar com o dedo; informação da pesquisadora)
>
> A professora fez a aluna pegar a garrafa, na qual elas farão uma floreira e, assim, justifica a atividade de pintá-la. (PROTOCOLO ANDRESA – 03/10 – atividade 1 → Pintar atividade referente ao tema Primavera; informação da pesquisadora)

Dessa forma, a professora Alice faz com que a aluna tenha contato com os objetos que utilizará e tenta dar mais sentido às tarefas executadas em sala de aula. A professora aproveita um momento, como a instrução para familiarizar Andresa com as coisas do mundo, as quais ela poderá encontrar fora do ambiente escolar. A estimulação sensorial, nesse caso ultrapassa as fronteiras da atividade em si.

Mesmo reconhecendo o esforço da professora em executar esses procedimentos ou intentos, cabe destacar que a proposição da atividade mencionada revela uma inadequação acentuada para uma aluna com deficiência visual. Isso se dá por sua dificuldade em estabelecer representações, reforçada pela associação de deficiências.

- **Oferecimento de estímulo verbal visando à permanência da atividade**

Estratégia em que a professora apresenta verbalmente os aspectos positivos da atividade às alunas Andresa e Áurea, sobre a qual elas demonstram perder o interesse em realizar. Ao perceber a desmotivação, a professora Alice procura descrever suas ações ou, até mesmo, os

materiais que utiliza enquanto mantém o trabalho durante a execução da tarefa. Dessa forma, ela chama a atenção das alunas, fazendo-as fixarem-se na atividade e evitarem a recusa, nojo ou resistência, conforme os destaques:

> A aluna reage ao banho se encolhendo na cadeira e tampando o rosto. A professora conversa com ela para que ela sinta como a água está gostosa e quentinha. A professora vai molhando o corpo da aluna de vagar e sempre conversando sobre o que está fazendo, passando o sabonete, o xampu. (PROTOCOLO ÁUREA – 12/09 – atividade 2 → Tomar banho; informação da pesquisadora)
>
> A aluna passou o dedo por todo o desenho, sem interesse, mas a professora, a todo o momento, fala com ela sobre qual parte do dinossauro está sendo pintado. (PROTOCOLO ANDRESA – 26/09 – atividade 2 → Pintar com o dedo; informação da pesquisadora)
>
> A aluna demonstra certo nojo em colocar a mão na tinta, mas a professora conversa com ela [dizendo] que a tinta é gelada e a aluna acaba fazendo a atividade. (PROTOCOLO ÁUREA – 26/09 – atividade 6 → Pintar com o dedo; informação da pesquisadora)

O esforço da professora em manter seus alunos motivados e despertar curiosidade em relação às ações que efetuam juntos parece surtir efeito positivo, já que as duas alunas chegaram ao final das atividades propostas.

- **Uso de estímulo verbalizado para participação ativa do aluno na atividade**

Mais uma vez voltada à Áurea, a estratégia parece ser usada com o intuito de manter a aluna atenta ao que é realizado. Mesmo durante uma atividade como a troca de fralda e de roupa em que, pelo grau de suas limitações, ela teria uma atitude passiva, a professora incentiva sua participação solicitando a colaboração da aluna, tal como evidencia a descrição:

> A professora troca a aluna colocando uma fralda e roupa limpa. Durante a troca a professora sempre solicita a ajuda da aluna para que ela se esforce. (PROTOCOLO ÁUREA – 12/09 – atividade 2 → Tomar banho; informação da pesquisadora)

As duas últimas estratégias pedagógicas expostas permitem analisar que os meios utilizados por Alice para manter seus alunos estimulados e motivados para realizar as tarefas são conduzidos somente pela verbalização das situações ocorridas e pela solicitação de atenção. A forma oral se apresenta como o único canal utilizado pela professora para esse tipo de realização.

Visto que uma das alunas, com que se usa essa ferramenta, tem deficiência visual agregada à deficiência mental severa, talvez seja interessante complementar essa prática com outros meios mais concretos de mostrar ao aluno quão instigante podem ser os trabalhos desenvolvidos na escola. Porém, vale lembrar que, nas situações relatadas, o estímulo verbalizado foi bem sucedido. Agregar outros meios fica como sugestão para práticas similares.

- **Repetição do exercício dentro da mesma atividade**

A repetição de exercícios idênticos em uma mesma atividade foi a estratégia utilizada com a aluna Abigail durante uma tarefa que mais se parecia com uma brincadeira. Seu emprego não foi sentido como algo maçante pela aluna, pois se tratava de um jogo com várias figuras diferentes e, mesmo que o processo de busca se repetisse, sempre havia um novo objeto a ser encontrado.

> A atividade foi realizada com diferentes relações opostas. (PROTOCOLO ABIGAIL – 05/09 – atividade 1 → Montar quebra-cabeça de figuras opostas; informação da pesquisadora)

Essa ação pareceu bem empregada na medida em que, por meio de um entretenimento, o conceito de 'opostos' pôde ser reforçado devido ao fato de ter ocorrido em diferentes situações a cada nova figura apresentada.

- **Escolha de atividades que conduzem a outras atividades**

As atividades que tinham sua continuidade em outras se deu em um único dia de observação. Porém, essas foram orientadas a três dos cinco alunos da turma – Andresa, Áurea e Abigail, as quais tiveram o maior número de registros de tarefas realizadas.

Todas as atividades tratavam do tema pintura, já que foi abordado durante toda a aula. Curiosamente, as tarefas foram realizadas de duas em duas com cada uma das alunas. A primeira (PROTOCOLO ANDRESA – 26/09 – atividade 1 → Pintar com o dedo) levava à atividade 2 → Pintar com o dedo, também realizada por Andresa. A segunda (PROTOCOLO ABIGAIL – 26/09 – atividade 4 → Pintar com pincel) conduzia à atividade 5 → Pintar com o dedo, realizada ainda com a aluna Abigail. E, por último, a terceira (PROTOCOLO ÁUREA –

26/09 – atividade 6 → Pintar com o dedo) foi seguida pela atividade 7 → Pintar com o dedo, feita pó Áurea.

Muito semelhantes, a maioria das atividades mantinha o mesmo tema, o mesmo material e o mesmo aluno. Somente a atividade 4 → Pintar com pincel, de Abigail se diferencia, pois a tarefa seguinte (atividade 5 → Pintar com o dedo) altera o procedimento, utilizando-se primeiro o pincel e depois o dedo para pintar.

É interessante ressaltar que o mesmo aspecto ocorrido com a atividade de Abigail também aconteceria com as outras duas, visto que Alice pretendia utilizar o pincel para trabalhar com Andresa e Áurea. Mediante a recusa das duas, a professora fez modificações dos procedimentos didáticos e optou por utilizar o dedo como instrumento de pintura.

Essa conduta permite concluir que Alice se mostra atenta às dificuldades e necessidades de seus alunos, pois selecionou os melhores procedimentos para a realização da tarefa. Em contrapartida, pode-se inferir que, por vezes, sua fala não condiz com sua prática, pois quando questionada a respeito das adaptações necessárias da Educação Especial, isenta-se desse papel, atribuindo-a à estrutura da escola. Mesmo sob esse pensamento, Alice acaba realizando em seu dia a dia, as adequações que os alunos demonstram ser indispensáveis ao desenvolvimento do trabalho.

- **Referência à continuidade em manifestação explícita para o aluno durante a instrução verbal**

A situação em que essa estratégia ocorre é exatamente a subsequente de duas das atividades apontadas na estratégia anterior. Isso se dá porque Alice permite que alguns de seus alunos percebam a continuidade das tarefas e o faz de forma verbal durante a introdução do exercício, como relatam os fragmentos:

> A professora mostra a onça feita em EVA e explica que a atividade anterior foi feita com um bicho que não existe mais e, agora, a atividade será feita sobre um bicho que vive na floresta, a onça. (PROTOCOLO ABIGAIL – 26/09 – atividade 5 → Pintar com pincel; informação da pesquisadora)
>
> Em continuação da atividade 1, a professora diz à aluna que agora elas pintarão o dinossauro. (PROTOCOLO ANDRESA – 26/09 – atividade 2 → Pintar com o dedo; informação da pesquisadora)

As três últimas estratégias descritas evidenciam um trabalho de reforço de habilidades executado pela professora em relação aos alunos. A repetição de algumas ações permite o fortalecimento de conceitos e a consolidação de experiências, aspectos importantes que levam à generalização. Nesse caso, pode-se dizer que a generalização seria um primeiro passo para a transcendência, ideia adotada por Feuerstein como um dos critérios da mediação.

- **Oferecimento de ajuda física**

A ajuda física é uma das estratégias mais utilizadas pela professora em razão do grau de comprometimento dos alunos. Todas as suas seis aplicações se enquadram em um mesmo padrão de conduta voltado a três dos cinco alunos da turma. Alice colabora com os alunos na realização das atividades, guiando suas mãos durante a execução dos movimentos que caracterizam a prática de cada tarefa proposta. Nota-se a semelhanças nos trechos selecionados:

> (...) No meio da atividade, a professora ajudou a aluna guiando sua mão na pintura, já que ela pintava sempre o mesmo lugar. (PROTOCOLO ABIGAIL – 26/09 – atividade 4 → Pintar com pincel; informação da pesquisadora)
>
> A professora segura a mão da aluna, coloca o dedo dela na tinta e faz as pintas da onça com o dedo. (PROTOCOLO ABIGAIL – 26/09 – atividade 5 → Pintar com o dedo; informação da pesquisadora)
>
> A professora guia a mão da aluna sobre o desenho para espalhar a tinta. (PROTOCOLO ÁUREA – 26/09 – atividade 6 → Pintar com o dedo; informação da pesquisadora)
>
> A professora coloca o dedo da aluna na tinta e guia sua mão para fazer as pintas no EVA. (PROTOCOLO ÁUREA – 26/09 – atividade 7 → Pintar com o dedo; informação da pesquisadora)
>
> A professora pega na mão da aluna segurando o dedo indicador esticado. Guiando a mão da aluna, a professora molhou o dedo dela na tinta e fez as pintinhas na onça feita de EVA. (PROTOCOLO ANDRESA – 26/09 – atividade 1 → Pintar com o dedo; informação da pesquisadora)
>
> A professora faz a aluna segurar o pincel e, guiando sua mão, ajudou-a a pintar a garrafa. (PROTOCOLO ANDRESA – 03/10 – atividade 1 → Pintar atividade referente ao tema Primavera; informação da pesquisadora)

Levando em conta que se trata de um único tipo de atividade, pintura com o dedo ou com pincel, percebe-se que a professora emprega um mesmo estilo de ajuda física para todas as alunas. As três pessoas em questão apresentam graus diferenciados de dificuldade, além de demonstrarem limitações variadas que resultam em comportamentos diversos, havendo o emprego da mesma estratégia para todas.

O dado leva a crer que a professora utiliza um estilo próprio de auxílio aos alunos e não o tipo de ajuda mais adequada para que aquela situação proposta tenha sentido ou significado para quem a realiza. Essa análise vai ao encontro da ideia de Feuerstein, que designa como um dos critérios para a mediação, justamente o que chama de "mediação de significado". De acordo com o dicionário (FERREIRA, 1999), fazer sentido é o mesmo que "ser compreensível" e o seu significado corresponde à "noção sobre" alguma coisa, ou seja, qualquer tarefa em que faltem esses fatores tem seu valor desperdiçado, pois enfraquece seu vínculo com a realidade. De acordo com Feuerstein, sua importância é fundamental para a aprendizagem, assim como os outros critérios que estabelece para que haja mediação.

- **Modificação do procedimento didático mediante recusa do aluno em realizar a atividade**

As duas ocorrências dessa estratégia já foram comentadas por fazerem parte de uma das categorias de análise dos protocolos de observação. Os trechos a seguir ilustram a situação em que se deram:

> A professora coloca tinta no pincel, mas a aluna se recusa a pegá-lo, então a professora muda de estratégia e trabalha a pintura com a mão. (PROTOCOLO ÁUREA – 26/09 – atividade 6 → Pintar com o dedo; informação da pesquisadora)
>
> A aluna solta o pincel, então a professora opta por utilizar o dedo da aluna para pintar. (PROTOCOLO ANDRESA – 03/10 – atividade 1 → Pintar atividade referente ao tema Primavera; informação da pesquisadora)

Vale reforçar a disposição da professora em modificar seus procedimentos mediante um desvio do rumo traçado para as tarefas propostas. Mesmo tratando-se de apenas duas situações, Alice revela uma conduta assertiva, pois encontra outro meio de propiciar a realização das atividades pelas alunas. É importante destacar que essas alunas apresentavam, durante o período de observação, uma sensibilidade emocional bastante aguçada e, por isso, demonstravam irritabilidade, medo e repulsa, muito frequentemente, dificultando o relacionamento.

- **Reforçamento positivo da conduta correta do aluno por meio de elogio**

Essa estratégia é utilizada somente uma vez com Abigail. Sendo algo que impulsiona positivamente o comportamento dos alunos, a professora poderia aproveitar mais oportunidades para utilizá-lo. Porém, isso não ocorre e seu único exemplar aqui se apresenta:

> Ao final da atividade, a professora reforça positivamente [o comportamento da] aluna dizendo "muito bem" e "você é muito esperta". (PROTOCOLO ABIGAIL – 05/09 – atividade 1 → Montar quebra-cabeça de figuras opostas; informação da pesquisadora)

Pode-se concluir que mais da metade das estratégias pedagógicas identificadas no trabalho da professora Alice tem sua aplicação baseada no uso da fala. Levando em conta que Abigail é a única aluna que consegue verbalizar suas vontades e intenções, talvez seja importante repensar os meios utilizados nas ações direcionadas a esse tipo de aluno.

Por outro lado, há de se destacar o uso que Alice faz da ajuda física, necessária durante o trabalho com todos os alunos. Mesmo que todos os relatos sobre esse assunto evidenciem esse emprego de uma única forma – por se tratar de um tipo de atividade –, como a pintura, vale uma ressalva. A colaboração da professora com a ajuda física durante o desenvolvimento do trabalho desenvolveu mais de um papel. No caso de Áurea, por exemplo, Alice permite que ela tenha contato com a tinta, conhecendo texturas e temperaturas de uma maneira suave e prazerosa, revelando ser possível aproveitar uma única situação para mostrar, desenvolver, aplicar diferentes habilidades e conhecimentos.

Da mesma forma, o uso da instrução da atividade aliada à estimulação sensorial, permite inferir que a professora estava atenta às necessidades de seus alunos. Mesmo afirmando, durante a entrevista, que se sente frustrada por não saber o que proporcionar aos seus alunos, sua atuação deixa claro seu conhecimento sobre suas necessidades e que consegue intervir sobre isso enquanto executa as tarefas.

É importante explicar que, apesar do relato sobre o aluno Américo ter uma atividade registrada, nenhuma estratégia pedagógica voltada a ele foi encontrada. A única ação da professora descrita em relação a esse aluno foi o que se chamou de 'sem instrução', durante o início da atividade. Nenhuma outra ação de Alice dirigida unicamente a Américo foi identificada como estratégia pedagógica, de acordo com sua definição.

Quanto a Airton, dentre todos que receberam intervenções por parte da professora durante o período de observação, ele é o aluno que menos tem registro de estratégias pedagógicas. Mesmo realizando algumas atividades, vale lembrar que o relacionamento dele com a professora Alice e a auxiliar Alicia é um pouco conturbado, tal como é evidenciado na ocasião da entrevista realizada com a professora.

Américo e Airton demonstram ser indivíduos de trato um pouco mais difícil, Airton por ser agressivo e Américo por comportar-se como um bebê, apesar de seu tamanho. Talvez por isso, se justifique a diferença entre o número de atividades e estratégias voltadas a eles e às outras alunas. Retomando o discurso da professora sobre sua frustração em relação à profissão e ao progresso de seus alunos, cabe analisar que se são esses os alunos mais custosos de se relacionar e, consequentemente de se ensinar, realmente são os que recebem poucas intervenções. Dessa maneira, espera-se menos deles e o sentimento de frustração diminui. Não se expõe aqui essa conduta por ser adequada, mas por ser coerente com a situação apresentada.

3.2.3 Análise das atividades: professora Fabiana – CER

A classe possuía três alunos e as atividades registradas foram executadas com todos os alunos – Flora, Fernando e Flávio. Dos oito dias de observação, em somente dois houve aplicação de atividades que permitissem o registro nos protocolos que aqui serão analisados. Tal fato se dá porque na maioria dos dias em que a pesquisadora esteve presente na escola, as atividades oferecidas aos alunos eram lúdicas, a professora apenas oferecia brinquedos para a turma, porém sem qualquer tipo de direcionamento ou intervenção de sua parte e da auxiliar. Esse dado permite dizer que o trabalho voltado à proposição de atividades e tarefas corresponde a apenas 25% do tempo, o que é pouco, levando-se em consideração uma turma composta por alunos com sérios comprometimentos cognitivos. Foram aplicadas sete atividades em dois dias, perfazendo uma média diária de 3,5 atividades. Dentre os alunos, Flávio foi que mais realizou atividades – quatro –, sendo uma em conjunto com Flora, que realizou duas no total. Assim como Flora, Fernando também fez duas.

As atividades referem-se a: Pintar com o dedo, Colar – cor azul, Pintar com giz de cera – amarelo, Recortar e colar – figuras amarelas, Comer, Brincar com peças de encaixe.

3.2.3.1 Categorias dos protocolos de observação

Instrução

Nos protocolos de registro da prática da professora Fabiana foi identificado o uso dos seguintes tipos de instrução: verbal, verbal com ajuda e verbal com ajuda e aliada a um modelo.

Quadro 19
Frequência de utilização dos tipos de Instrução pela professora Fabiana

Instrução verbal	Instrução verbal com ajuda	Instrução verbal aliada a um modelo
5	1	1

Fonte: protocolos de observação

Por meio do Quadro 19, nota-se a predominância do uso da instrução verbal simples em quase todas as atividades aplicadas por essa professora, como também foi observado na análise do trabalho da professora Alice. O uso constante desse procedimento leva a crer que a intenção de Fabiana, na maioria das vezes, parece ser a de introduzir a atividade ou somente informar o aluno sobre sua realização.

A utilização da ajuda agregada à instrução verbal configura uma pequena parte dos tipos de introdução aplicados por Fabiana. Mesmo se tratando de crianças com comprometimentos físicos significativos, nem todos dessa turma necessitam de ajuda para facilitar a compreensão da atividade a ser realizada. Trata-se, especificamente, da aluna Flora, que apresenta condições de compreender diálogos, instruções verbais, além de responder perguntas à professora, coerentemente ao assunto discutido.

Vale destacar o uso da instrução verbal associada a um tipo de ajuda e a um modelo. Até então, esse parece ser o exemplar mais completo de instrução oferecido pelas professoras, pois reúne todas as opções disponíveis no protocolo de observação.

Movimento inter-atividade

Menos da metade das atividades observadas conduziam a outra em sequência, sendo somente duas de um total de sete oferecidas. A primeira delas é aplicada a uma tarefa que tem como tema principal a cor amarela, mas apresenta um diferencial dos outros tipos de continuidade apresentados até então. Isso porque a professora aproveita o fato de ter poucos alunos na classe. De certa forma, todos participam do tema principal e, com isso, emprega diferentes atividades para cada aluno, o que não descaracteriza a sequência das tarefas aplicadas.

A segunda ocorrência se dá de forma convencional, como já descrito em outras ocasiões. A professora aproveita o mesmo tema – cor azul – para desenvolver atividades de pintura e colagem, ou seja, varia os procedimentos mantendo o assunto das tarefas desenvolvidas com o mesmo aluno. Quanto à repetição das atividades, nenhuma ocorrência foi registrada.

Procedimentos didáticos

Dentre os protocolos de observação registrados, nenhuma alteração ou modificação dos procedimentos didáticos foi identificada. Sob qualquer condição, durante a realização das atividades observadas, Fabiana alterou ou modificou os caminhos percorridos no tempo de execução das tarefas aplicadas juntos aos seus alunos.

Desenvolvimento da atividade

As atividades registradas, de acordo com cada descrição, foram classificadas como realizadas 'com' e 'sem interesse' por parte dos alunos, permitindo organizar o seguinte Quadro:

Quadro 20
Frequência e duração das atividades oferecidas pela professora Fabiana conforme o interesse do aluno

	Com interesse	**Sem interesse**
Frequência de atividades	6	1
Tempo médio de duração de cada atividade	10 minutos	10 minutos
Tempo médio de duração de todas as atividades	11,5 minutos	

Fonte: protocolos de observação

De acordo com o Quadro 20, nota-se que Fabiana mantém-se constante no que se refere ao tempo dedicado ao desenvolvimento das atividades. Mesmo que o aluno não demonstre interesse em realizar a tarefa proposta, seu período médio de execução permanece igual ao daquelas em que efetua com interesse.

Essa constatação indica que a professora tem maior preocupação com a atividade a ser aplicada do que com as reações dos alunos ao executá-las. Mesmo tendo somente uma atividade realizada 'sem interesse' para ilustrar a situação, aparentemente, o *feedback* oferecido pelo aluno não surte efeito, pois Fabiana demonstra não ter sua atenção voltada para isso.

Essa atividade se dá no momento da alimentação do aluno, mas as ações da professora ocorrem de maneira mecânica, sem estabelecer interação entre eles. Enquanto oferece a comida a Fernando, Fabiana permanece conversando com as outras professoras que dividem o mesmo espaço durante o período do lanche. Apenas se dirige ao aluno no instante em que leva a colher à sua boca, sem estabelecer longos diálogos. Visto que Fernando é um aluno que passava por adaptação ao ambiente escolar, recusando-se a aceitar essa convivência, o momento deveria receber maior atenção da professora.

3.2.3.2 Estratégias pedagógicas

De um total de sete atividades registradas pela pesquisadora durante o período de observação procede 1 hora e 20 minutos de exercícios realizados. A análise das atividades propostas pela professora Fabiana resultou a identificação de 12 estratégias pedagógicas, dispostas no Quadro seguinte conforme sua aplicação junto a cada aluno da turma:

Quadro 21
Frequência de utilização das estratégias pedagógicas identificadas no trabalho da professora Fabiana
(ocorrências por aluno)

Estratégias	Flora	Fernando	Flávio
Instrução verbal simples como descrição introdutória da atividade a ser realizada	1	–	1
Oferecimento de estímulo verbal visando à permanência da atividade	–	–	2
Interação verbalizada	–	1	2
Advertência verbalizada	–	–	1
Oferecimento de instrução verbal associada a um modelo e à ajuda	–	–	1
Uso de estímulo verbalizado para participação ativa do aluno na atividade seguido de reforçamento positivo caracterizado por elogio	–	–	1
Interação verbalizada com participação ativa da professora como ajuda durante a realização da atividade	1	–	–
Interação verbalizada associada à ajuda física	1	–	2
Instrução verbal associada à ajuda física	–	–	1
Oferecimento de ajuda física	–	–	3
Retirada da ajuda física	–	–	1
Escolha de atividades que conduzem a outras atividades	–	–	2

Fonte: protocolos de observação

- **Instrução verbal simples como descrição introdutória da atividade a ser realizada**

Estratégia voltada a dois dos três alunos da classe e aplicada em duas atividades distintas. Em todas as situações, a professora estabelece contato com o aluno verbalizando o que será realizado na tarefa a ser executada. Evidentemente, tal aspecto caracteriza-se como uma explicação, introdutória descritiva dos exercícios que serão feitos pelos alunos, como mostram os destaques:

> A professora sinaliza para o aluno que aquele é o giz de cera amarelo e que eles pintarão o papel. (PROTOCOLO FLÁVIO – 23/10 – atividade 1 → Pintar com giz de cera – amarelo; informação da pesquisadora)
>
> A professora dá uma revista na mão da aluna e pede para ela folhear procurando uma figura amarela. (PROTOCOLO FLORA – 23/10 – atividade 2 → Recortar e colar figuras amarelas; informação da pesquisadora)

Em caráter exclusivamente informativo, o meio verbal utilizado pela professora demonstra a intenção de antecipar aos alunos o que será realizado. Independente de qual aluno, essa ferramenta é empregada com quase todos eles, isto é, Fabiana utiliza-se da instrução verbalizada com quem tem diferentes graus de comprometimento cognitivo. Isso evidencia que a professora não faz distinção entre o grau de necessidade de seus alunos e o tipo de ferramenta a ser utilizada para oferecer-lhes instrução.

- **Oferecimento de estímulo verbal visando à permanência da atividade**

A aplicação dessa estratégia se deu apenas junto a Flávio, quando ele se desconcentra da atividade e indica querer fazer outra coisa. De forma sutil, a professora retoma o foco da tarefa dirigindo-se ao aluno conversando e brincando, fazendo com que ele dê atenção novamente aos brinquedos. O trecho que segue retrata a situação:

> O aluno [Flávio] brinca sozinho com os brinquedos e demonstra querer se movimentar, mas a professora conversa com ele e brinca sem o brinquedo. (PROTOCOLO FLÁVIO E FLORA – 04/09 – atividade 1 → Brincar com peças de encaixe; informação da pesquisadora)

Sem a aplicação de uma advertência ou chamando a atenção do aluno, a professora utiliza-se de um meio mais tênue, delicado de reverter a situação e voltar o foco do aluno para aquilo que estava fazendo. Talvez a ocasião tenha influenciado o comportamento, pois se tratava de uma atividade mais descontraída como o brincar. De qualquer forma, a professora aplica a estratégia de maneira eficiente, já que o aluno volta a usar os brinquedos.

Em uma situação distinta, a professora lança mão de outro tipo de estímulo, na forma de comentário acerca da produção do aluno Flávio:

> A professora diz para o aluno que a atividade deve ficar bonita, pois a mamãe verá a atividade. (PROTOCOLO FLÁVIO – 04/09 – atividade 4 → Pintar com o dedo; informação da pesquisadora)

Fabiana demonstra saber empregar diferentes tipos de estímulos que podem motivar seu aluno a dar continuidade à atividade que já vem realizando. Essa pode ser uma ferramenta bastante útil a ser aplicada com alunos que apresentam severas limitações. Algumas vezes, suas dificuldades agem no sentido contrário, desestimulando o indivíduo a perseverar na execução de tarefas aparentemente simples, mas que são desgastantes para ele. Por isso, os estímulos têm grande importância nesse cenário.

- **Interação verbalizada**

Enquanto os alunos realizam as atividades ou até mesmo antes de se iniciarem, Fabiana conversa com eles, praticamente, durante todo o tempo. A maioria de suas inserções é sobre o que está sendo feito no momento e, quase sempre, aparecem como uma forma sutil de reforçar os conceitos abordados durante a execução da tarefa. Os fragmentos a seguir relatam como essas ocorrências se dão:

> A professora conversa com o aluno enquanto amassa a comida com um garfo. (PROTOCOLO FERNANDO – 04/09 – atividade 2 → Alimentação; informação da pesquisadora)
>
> A professora conversa com o aluno insistindo algumas vezes [no nome da] cor da tinta utilizada. (PROTOCOLO FLÁVIO – 04/09 – atividade 4 → Pintar com o dedo; informação da pesquisadora)
>
> A professora diz ao aluno algumas coisas sobre a cor amarela como ser [esta] a cor do sol que tem na camisa do uniforme dele. (PROTOCOLO FLÁVIO – 23/10 – atividade 1 → Pintar com giz de cera – amarelo; informação da pesquisadora)

Fabiana conversa com seus alunos durante as tarefas, o que torna esse momento menos técnico – ou para eles pode-se dizer mecânico –, além de colaborar para que sua realização seja mais agradável. Por meio da observação de seu trabalho, a professora demonstra saber aproveitar diferentes maneiras de interação conseguindo instituí-las em sua turma. Essas ações da professora podem ser consideradas como mediação, pois durante a interação que permeia as atividades, alguns estímulos são filtrados e reforçados por Fabiana, que volta a atenção dos alunos para determinados aspectos que poderiam não ser percebidos por eles caso não houvesse a intervenção.

Mesmo identificando a prática da mediação, também é possível inferir que Fabiana não tem consciência de sua própria atuação porque, de acordo com suas opiniões expressas na entrevista, suas ideias caminham no sentido contrário de sua prática. A professora relata que vê a interação como algo difícil de estabelecer, sendo que, na prática, a instaura de diferentes formas.

- **Advertência verbalizada**

Essa estratégia é utilizada com Flávio e tem o intuito de voltar sua atenção para a atividade que está sendo realizada e, pela qual, ele perde o interesse por alguns momentos. Fabiana o adverte para que ele retome sua concentração na execução da tarefa e que olhe para o que está fazendo naquele instante. O trecho a seguir mostra como esta situação acontece:

> O aluno emite alguns sons enquanto faz a atividade e a professora chama sua atenção para a bolinha. O aluno olha para o outro lado. A professora sinaliza para o aluno [dizendo] que não adianta disfarçar. (PROTOCOLO FLÁVIO – 04/09 – atividade 4 → Pintar com o dedo; informação da pesquisadora)

Mesmo se tratando de uma advertência para que Flávio volte seu foco à atividade, Fabiana atua de maneira simpática e amável, o que gera a possibilidade de ser interpretada como uma interação, mesmo que tenha o propósito de chamar a atenção do aluno. Dessa forma, é possível dizer que se trata de uma estratégia complementar à apresentada anteriormente, mas seu intuito é diferenciado, por isso é exibida separadamente.

Essa análise complementa a inferência já relacionada à interação estabelecida por Fabiana junto a seus alunos. A observação da prática evidencia que a professora faz uso desse tipo de ferramenta, porém, em seu discurso não reconhece sua utilização, sem se dar conta daquilo que realiza.

- **Oferecimentos de instrução verbal associada a um modelo e à ajuda**

Novamente, a estratégia é dirigida a Flávio, aluno dessa turma que mais recebeu tais intervenções. Trata-se do tipo de instrução mais completo oferecido por todas as professoras citadas. Verifica-se que, inicialmente, a explicação é verbalizada e os complementos, caracterizados pelos auxílios, são introduzidos separadamente intensificando o grau de colaboração de Fabiana para a realização da tarefa proposta. A professora passa da instrução oral

para a oferta de um modelo que somente mostra como se faz e, por fim pega na mão do aluno ajudando-o a executar os movimentos da maneira correta para conseguir fazer a bolinha. Segue o fragmento que esclarece a situação:

> A professora explica para o aluno que ele fará bolinhas com o papel crepom. A professora faz a bolinha para ele ver como é. Por último, a professora pega na mão dele e o ajuda a fazer a bolinha. (PROTOCOLO FLÁVIO – 04/09 – atividade 5 → Colar – cor azul; informação da pesquisadora)

Uma ocorrência como essa leva a crer que a professora oferece subsídios, do mais abstrato ao mais concreto, para que o aluno compreenda os mecanismos de sua tarefa. Fabiana parece construir gradualmente a ideia daquilo que deve ser feito, pois, em um primeiro momento, apenas diz que Flávio fará bolinhas, em seguida, demonstra como se faz as bolinhas e, por fim, ajuda-o a fazê-las. Talvez, esse seja o caminho mais completo a ser seguido para se ensinar um aluno com graves limitações como estes com deficiência mental severa.

- **Uso de estímulo verbalizado para participação ativa do aluno na atividade seguido de reforçamento positivo caracterizado por elogio**

Fabiana mantém a atenção de Flávio voltada à atividade exigindo dele uma participação por meio de perguntas e respostas sobre o que está sendo feito naquele momento. Logo após, mediante qualquer contestação do aluno, pois sua dificuldade para falar não permite que seja compreendido com clareza, a professora o elogia e diz aquilo que seria a solução correta para o que havia perguntado a ele.

Assim, Fabiana atinge dois objetivos ao mesmo tempo, pois além de conseguir que Flávio dirija sua atenção à atividade, participando ativamente enquanto responde para a professora, também lhe oferece um estímulo positivo na forma de elogio pelo seu esforço:

> A professora pergunta que cor é a tinta que eles utilizaram e, mediante a emissão de um som pelo aluno, ela responde "muito bem, azul". (PROTOCOLO FLÁVIO – 04/09 – atividade 4 → Pintar com o dedo; informação da pesquisadora)

Até então, pode-se concluir que a maioria das estratégias empregadas por Fabiana está pautada na verbalização. O uso da fala se fixa como princípio para quase todos os tipos de

intervenção realizados pela professora, com todos os seus alunos. Seja sob o caráter de estímulo, advertência, elogio ou uma simples interação enquanto as atividades são realizadas, a expressão verbalizada está bastante presente no trabalho de Fabiana.

Talvez essa seja a ferramenta utilizada com maior frequência porque a maioria das atividades registradas é dirigida aos alunos – Flávio e Flora – que apresentam melhor capacidade de compreensão desse tipo de atitude da professora.

- **Interação verbalizada com participação ativa da professora como ajuda durante a realização da atividade**

Diferentemente das ocasiões já citadas, nas quais a professora utiliza-se da ferramenta interação verbalizada, essa estratégia apresenta-se mais específica, pois Fabiana acompanha o trabalho da aluna, supervisionando-o. Além de oferecer a instrução para que Flora procure uma figura amarela, a professora olha a revista junto com ela, fazendo inserções quando pertinente. É Fabiana quem conduz o olhar de Flora para a figura amarela encontrada, como mostra o trecho:

> A professora olha a revista junto com a aluna pedindo para ela indicar uma figura amarela. A professora [aponta e] pergunta se aquela figura é amarela. A professora recortou a figura, passou a cola e deu para a aluna colar. (PROTOCOLO FLORA – 23/10 – atividade 2 → Recortar e colar figuras amarelas; informação da pesquisadora)

Pode-se dizer que o que acontece é algo direcionado para a mediação, ou pelo menos para seu início. Isso se dá pelo fato de Fabiana orientar a busca de sua aluna pelo o objeto, o qual está procurando. De acordo com Feuerstein, "é a figura do mediador (...) que induzirá a análise, a dedução e a percepção." (FEUERSTEIN, 1994, apud GOMES, 2002, p.83). Seguindo esse raciocínio, é possível identificar que Fabiana atua induzindo a percepção de Flora. Mesmo que seu trabalho se encerre aí, não levando a dedução e análise, existe uma iniciativa, ainda primitiva. Professoras que aplicam conceitos isolados, como nesse caso, podem apresentar um bom potencial para desenvolver e aplicar a mediação. Se houver instrução sobre seus benefícios e sobre como ela ocorre, mostrando que sua prática já contempla alguns de seus preceitos, pode-se dizer que não seria tão difícil executar a mediação.

- **Interação verbalizada associada à ajuda física**

Essa é uma estratégia que mantém o padrão das ações de Fabiana, mas que, desta vez, tem a participação da auxiliar Fabíola. Permeada por conversas e brincadeiras, a ajuda física é oferecida durante a realização de uma atividade e, também à parte da mesma, como um auxílio ao bem estar dos alunos, conforme esclarecem os trechos destacados dos protocolos:

> A professora pega a bolinha, coloca na mão do aluno e, juntos, colam-na no papel. Enquanto guia o aluno, a professora conversa com ele dizendo a cor do papel e que o está ajudando. (PROTOCOLO FLÁVIO – 04/09 – atividade 5 → Colar - cor azul; informação da pesquisadora)
>
> A professora e a auxiliar brincam com Flora e Flávio que estão no cercado [brincando], enquanto tiram suas blusas de frio. (PROTOCOLO FLÁVIO E FLORA – 04/09 – atividade 1 → Brincar com peças de encaixe; informação da pesquisadora)

Os fragmentos apresentados permitem notar que, o que foi denominado de interação, não compartilha com os mesmos pressupostos da instrução. No caso do Protocolo Flávio – 04/09 – atividade 5 → Colar - cor azul, a professora estabelece um diálogo que complementa sua ação dando informações sobre o que se realiza, porém não instrui ou orienta o aluno a fazer nada além do que já está sendo feito. De qualquer forma, esse procedimento também contribui para o aprendizado, pois Flávio recebe mensagens que reforçam sua compreensão sobre o que pratica e sobre o material que utiliza naquele momento.

- **Instrução verbal associada à ajuda física**

Diferente do que se analisa sobre a estratégia anterior, essa já apresenta características de instrução aplicada junto com o auxílio físico para a realização da atividade, como mostra o seguinte fragmento:

> A professora conversa com o aluno insistindo para que ele olhe para o que está fazendo, enquanto recebe ajuda para fazer a bolinha. (PROTOCOLO FLÁVIO – 04/09 – atividade 5 → Colar - cor azul; informação da pesquisadora)

Fabiana solicita a execução de um comportamento por parte de Flávio enquanto o ajuda a fazer a bolinha. A indicação do que fazer é interpretada como uma instrução e não como interação, pois dá novos comandos ao aluno.

Flora e Flávio são os alunos que mais receberam estratégias baseadas no contato verbal, o que se mostra coerente, pois são eles que apresentam melhores condições de compreender comandos. A maioria desse tipo de intervenção é voltada para Flávio, porém, é Flora quem consegue estabelecer diálogo com a professora, sendo capaz de expressar suas vontades e dúvidas por meio da manifestação oral.

- **Oferecimento de ajuda física**

Novamente, todas as ocorrências dessa estratégia são relativas a Flávio, aluno que apresenta significativas limitações motoras. A primeira situação revela uma ajuda física diferente, oferecida à parte da atividade, pois Fabiana somente dá suporte para que Flávio se sinta seguro ao realizar a tarefa da maneira que achar melhor, sem interferência da professora. Na realidade, pode-se entender tal colaboração como a condição mais adequada para que o aluno exerça a livre manipulação do material e, consequentemente, a execução da tarefa.

> A professora segura o aluno [Flávio] para que ele tenha estabilidade para brincar com os brinquedos. (PROTOCOLO FLÁVIO E FLORA – 04/09 – atividade 1 → Brincar com peças de encaixe; informação da pesquisadora)

Já os outros dois exemplos de ajuda física ofertada por Fabiana exercem grande influência no resultado da tarefa, pois a professora não dá oportunidade para que Flávio realize seus movimentos sozinho. Nas duas situações apresentadas a seguir, Fabiana delimita as ações do aluno visando à execução da atividade, como relatam os destaques:

> A professora segura a mão do aluno, coloca o dedo dele na tinta e corre o dedo cheio de tinta sobre a linha desenhada no papel. (PROTOCOLO FLÁVIO – 04/09 – atividade 4 → Pintar com o dedo; informação da pesquisadora)

> A professora coloca o giz de cera na mão do aluno e guiando-o molha o giz na água (potinho sobre a mesa) e pinta a folha toda com o giz deslizando a mão do aluno. (PROTOCOLO FLÁVIO – 23/10 – atividade 1 → Pintar com giz de cera – amarelo; informação da pesquisadora)

A continuidade do relato do 'Protocolo Flávio – 23/10 – atividade 1 → Pintar com giz de cera – amarelo' evidencia que satisfeitas as exigências para o cumprimento do exercício proposto, a professora altera sua conduta, o que será relatado na estratégia descrita a seguir.

- **Retirada da ajuda física**

Em seguimento a um exemplar da estratégia de oferecimento de ajuda física, a professora demonstra uma mudança no rumo de suas condutas voltadas à atividade de 'Pintar com giz de cera – amarelo' endereçada a Flávio. Depois de quase terminado, Fabiana permite ao aluno a liberdade de pintar da maneira que quiser, executando, assim, a estratégia de retirada da ajuda física, como mostra o fragmento:

> ... ao final, ela [professora] solta a mão dele para que ele passe o giz livremente sobre o papel. (PROTOCOLO FLÁVIO – 23/10 – atividade 1 → Pintar com giz de cera – amarelo; informação da pesquisadora)

A estratégia relatada parece diferente das demais ocorrências de ajuda física, pois oferece mais autonomia ao aluno. Geralmente, as ajudas físicas cumprem seu intuito de oferecer suporte para a realização da tarefa e se encerram ao seu final. O caminho seguido por Fabiana tem muitos aspectos positivos. Permitir ao aluno que exerça sua independência na realização de tarefas pode funcionar também como motivação, já que, devido ao grau de suas limitações, são raros os momentos em que pode escolher o que e como fazer qualquer coisa em seu cotidiano.

Vale ressaltar que a ação de retirada da ajuda pode ser caracterizada como mediação, pois ocorre no que Vygostky chama de Zona de Desenvolvimento Proximal, portanto, durante a realização de tarefas que o aluno ainda não consegue efetuar por si mesmo. Nesse sentido, a retirada da ajuda se posiciona como um teste ou avaliação daquilo que o aluno já internalizou, permitindo que execute a atividade sozinho. Além disso, mediar significa filtrar, adaptar, reforçar ou eliminar, modular e transformar os estímulos para a melhor compreensão do aluno, de modo que a retirada da ajuda adapta-se à eliminação ou mesmo, à transformação do estímulo que chega ao aluno.

- **Escolha de atividades que conduzem a outras atividades**

As duas situações em que se identifica essa estratégia acontecem de maneira diferenciada. Na primeira, a atividade registrada no 'Protocolo Flávio – 04/09 – atividade 4 → Pintar com o dedo' conduz à atividade registrada no 'Protocolo Flávio – 04/09 – atividade 5 → Colar – cor azul'. Essa sequência das tarefas se mantém na conservação do mesmo tema, cor azul, aplicado ao mesmo aluno, Flávio. A professora modifica os procedimentos e os materiais enquanto ensina a cor, trabalhando, inicialmente com tinta, que é usada com o dedo do aluno e,

depois, com a habilidade motora para fazer bolinhas com pedaços de papel, que são coladas em uma folha.

Na segunda ocorrência, as tarefas oferecidas em sucessão por Fabiana têm o tema em comum, mas alterando os materiais empregados, o tipo de exercício e o aluno a quem são dirigidas. O registro 'Protocolo Flávio – 23/10 – atividade 1 → Pintar com giz de cera – amarelo' indica que em seguida a professora passa para a atividade 'Protocolo Flora – 23/10 – atividade 2 → Recortar e colar figuras amarelas'. Nessa transição, permanece é o conceito de cor, dessa vez a amarela. Tal procedimento se torna possível, pois Fabiana tem somente três alunos em sua turma, o que permite trabalhar um mesmo tema aplicando diferentes ferramentas e métodos a cada um dos alunos, de maneira que todos participem de todos os processos.

Concluindo, apesar de todos os alunos dessa turma serem identificados como indivíduos com deficiência mental severa, na verdade, o aluno que apresenta o maior grau de comprometimento é o que menos recebe intervenções e, consequentemente, aplicação de estratégias pedagógicas. Isso é compreensível por se tratar de um aluno que toma uma medicação que o deixa demasiado sonolento, como a própria professora relata e também se constatou nas sessões de observação. Por outro lado, é possível dizer que os momentos em que ele se mantém acordado são pouco explorados, já que quase não há registro de atividades orientadas para ele.

As tarefas como a alimentação, que para Fernando é algo difícil, são realizadas de forma mecânica na maioria das vezes, mesmo sendo nas ocasiões em que ele mais necessita da aplicação de estratégias pedagógicas por parte de Fabiana. Vale ressaltar que uma delas foi registrada no 'Protocolo Fernando – 04/09 – atividade 3 → Alimentação', porém sua descrição que se enquadra na categoria Interação Verbalizada foi omitida porque não se trata de uma intervenção da professora Fabiana, mas da auxiliar de outra sala de Educação Especial da escola. Diante da postura de Fabiana, que deixou de insistir para que Fernando comesse, a auxiliar da outra professora tomou a frente e passou a oferecer sobremesa ao aluno. Com muita conversa e brincadeira, essa profissional conseguiu fazer com que Fernando comesse a fruta inteira.

Em relação aos outros alunos, cabe somente reforçar o que já foi evidenciado durante a análise da atuação de Fabiana. Flávio é o aluno que melhor aceita as intervenções da professora e, por isso, a maioria das estratégias pedagógicas identificadas é voltada para ele. Desta maneira, o rol ferramentas que descreve a prática de Fabiana tem o perfil de um só aluno.

3.2.4 Análise das atividades: professora Cecília – CER

A classe possuía quatro alunos – Camilo, Carina, Carolina e Cláudia – e as atividades registradas foram executadas com todos. De nove dias de observação, em seis houve aplicação de atividades, as quais foram registradas nos protocolos analisados. Foram aplicadas 30 atividades em seis dias, perfazendo uma média diária de cinco atividades. Dentre os alunos, Carina foi quem mais realizou atividades – nove no total –, sendo que Carolina foi quem realizou menos atividades – apenas cinco.

Nos outros três dias de observação em que não foram registradas atividades nos protocolos, outras coisas foram feitas, mas anotadas apenas no diário de campo. As situações são as seguintes: em um dia ocorreu a reunião de pais no primeiro período da aula e, no seguinte, somente foram oferecidos brinquedos para os alunos manipularem enquanto esperavam a chegada do meio de transporte que os levaria para casa; a segunda ocasião foi um dia em que apenas a aluna Carina estava presente e aproveitou-se tal situação para realizar uma entrevista com a professora, enquanto a auxiliar Celeste levou a aluna ao parque para brincar; por último, a professora Cecília aproveitou que sua auxiliar havia faltado e, por isso, não poderia oferecer muitas atividades a seus alunos, então permitiu que as anamneses de seus alunos fossem analisadas por esta pesquisadora, como forma de complementar as informações sobre eles.

As atividades das quais se tem registro referem-se aos seguintes temas: Perfurar e colar; Contar história; Classificar; Pintar desenho com o tema 'minha casa'; Conhecer texturas em atividade relacionada à Semana da Pátria; Conhecer texturas por meio da comemoração do Dia da Árvore; Conhecer o corpo por meio de colagem e texturas trabalhando o esquema corporal e, por fim, desenvolver coordenação motora e conhecimento de localização espacial.

3.2.4.1 Categorias dos protocolos de observação

Instrução

Dentre os tipos de instrução, foram identificados nos protocolos da professora Cecília somente dois: instrução verbal e instrução verbal com ajuda.

Quadro 22
Frequência de utilização dos tipos de Instrução pela professora Cecília

Instrução verbal	Instrução verbal com ajuda
12	18

Fonte: protocolos de observação

Pelo Quadro 22, percebe-se que a instrução verbal com ajuda foi utilizada na maioria das atividades propostas por Cecília. Esse dado ilustra a intenção da professora de estimular os comportamentos, permitindo ao aluno dar continuidade ao trabalho da maneira que conseguir. Ou seja, Cecília colabora na realização da tarefa, mas impulsiona seus alunos para realizá-la por si mesmos.

Considerando o autor que aqui se tomou como referência, deve-se destacar que um dos princípios em que se baseia o estabelecimento da mediação está presente nas ações dessa professora. Gomes (2002) diz que "Kozulin (2000) chama a atenção para o fato de que todo ato educativo deveria ser seguido por uma proposta intencional por parte do educador" (p.89) e o uso da instrução agregada a uma ajuda física leva a crer que a intencionalidade está presente na conduta de Cecília.

A instrução verbal simples também foi empregada, onde foi possível detectar aspectos interessantes sobre sua prática. O primeiro deles é que seu uso se dá predominantemente em atividades como 'contar história', o que exige da professora um trabalho mais oral, que justificaria o uso desse tipo de instrução. O segundo aspecto interessante é a verificação de que seu emprego ocorre nas outras atividades, geralmente, enquanto Cecília prepara o material a ser utilizado e, também, à medida que acomoda o aluno ou ajusta sua postura para iniciar a atividade. Mesmo que seja somente uma introdução puramente verbalizada, a professora não deixa de exigir a participação do aluno e estabelecer uma interação com ele.

Movimento inter-atividade

Do conjunto de atividades registradas, sete delas conduziam a outra. Seis delas estabelecem a continuidade por meio do tema da tarefa e do aluno com o qual está sendo desenvolvida, modificando os materiais empregados e a forma de conduzi-la. Esse se mostrou o modo mais convencional de continuidade utilizada, não apenas pela professora em questão.

O último exemplo identificado agrega um diferencial, pois a professora demonstra essa prática de outra forma. O que acontece para caracterizar esse aspecto é uma atividade introdutória aplicada pela professora. Como o tema da tarefa era o 'Dia da Árvore', Cecília apresenta a todos os alunos, em um exercício conjunto, alguns pedaços de árvore, folhas e flores. Dessa maneira, eles podem compreender mais concretamente o assunto que será tratado nas atividades seguintes. A própria professora chama isso de 'introdução sensorial' e só depois disso os alunos realizam, individualmente, a atividade com papel, giz de cera e cola.

Procedimentos didáticos

Foram registradas duas ocorrências de alteração dos procedimentos didáticos, junto às alunas Carina e Cláudia. Para a primeira, ao identificar sua insatisfação em realizar a tarefa, Cecília diz a ela que lhe dará outra. Enquanto escolhe outros materiais e pensa em outra atividade para oferecer, entretém Carina com o exercício de desprender a folha de papel da carteira retirando as fitas adesivas. Segundo a professora, isso é uma coisa que a aluna gosta de fazer. Depois, Cecília passa para outra tarefa, dando por encerrada a anterior que não agradava a aluna.

A segunda ocasião também se caracteriza pelo desinteresse em realizar a tarefa, agora manifesto pela aluna Cláudia. A diferença se estabelece quando Cecília não oferece outra tarefa no lugar da que foi finalizada, justificando seu procedimento na insegurança e sensibilidade de Cláudia que não reage bem quando a exigência é maior do que pode suportar. Com o intuito de poupá-la, a professora prefere adiar a execução da atividade deixando a aluna livre para recompor-se.

As modificações dos procedimentos didáticos foram identificadas três vezes, sendo duas com a aluna Carolina e uma com Camilo. Duas delas apresentaram similaridade, pois tratam da desmotivação ou insatisfação dos alunos. Notando a falta de interesse de Camilo, Cecília opta por acelerar a realização da tarefa, mas sem suprimir qualquer parte da mesma A história foi contada da mesma forma, mas sem se ater demasiadamente aos detalhes. Na segunda ocasião, agora em relação à Carolina, a professora se antecipa, tentando evitar sua desmotivação, pois naquele dia estava bem disposta para realizar as tarefas. Assim, suprime uma parte da atividade para que Carolina não se canse e não perca o foco.

A última ocorrência também é voltada para Carolina, agora durante a atividade de perfuração. A professora percebe dificuldade da aluna em enxergar a tarefa, então permite que

trabalhe com a folha de ponta cabeça para que os pontos principais estejam dentro de seu campo de visão e ela se sinta mais confortável em realizar a atividade.

Outros ajustes são registrados, porém não se caracterizam como modificação dos procedimentos didáticos, mas como adaptações que se tornam necessárias para o melhor desenvolvimento das atividades propostas. Vale destacá-las pelo fato dessa professora ser a única que, na ocasião das entrevistas, declarou sentir-se responsável por realizá-las. Há a utilização de uma prancheta para fixar a folha de papel, auxiliando os alunos que não conseguem permanecer sentados na carteira; há a utilização de um pano que lembra um lençol para segurar o aluno na cadeira enquanto a professora e sua auxiliar sustentam outras partes de seu corpo na assistência durante a execução de tarefas; há o aumento da espessura de uma caneta para utilização durante a atividade de perfuração para que o instrumento maior facilite a percepção do aluno e sua capacidade de segurá-lo, assim como há o mesmo procedimento para o giz de cera.

Considerando os aspectos apontados nessa categoria, cabe ressaltar o quanto a professora Cecília manteve-se atenta aos aspectos que, ao ocorrerem, precisaram ser tomados em conta com o intuito de orientar as estratégias pedagógicas empregadas pela professora.

Desenvolvimento da atividade

As atividades classificadas como sendo realizadas 'com' e 'sem interesse' por parte dos alunos são apresentadas no seguinte quadro:

Quadro 23
Frequência e duração das atividades oferecidas pela professora Cecília conforme o interesse do aluno

	Com interesse	**Sem interesse**
Frequência de atividades	25	5
Tempo médio de duração de cada atividade	9,7 minutos	7,8 minutos
Tempo médio de duração de todas as atividades	8,5 minutos	

Fonte: protocolos de observação

De acordo com o Quadro 23, percebe-se que Cecília, assim como a professora Alice, dedicou mais tempo à realização de atividades nas quais os alunos demonstravam estar interessados, do que àquelas em que não aparentam estar muito empenhados em executar. Além disso, vale ressaltar a grande diferença entre a quantidade de tarefas realizadas das duas maneiras, visto que aquelas classificadas como 'sem interesse' representam somente 1/5 das demais realizadas 'com interesse'. Esse parece ser um número significativo se forem levadas em consideração as atitudes da professora, seus esforços em tornar as atividades propostas aos alunos o mais atrativas possível para eles, bem como aplicar tantos meios para que consigam executá-las e se satisfaçam com isso.

3.2.4.2 Estratégias pedagógicas

Foram registradas 30 atividades realizadas pela professora Cecília durante o período de observação realizado pela pesquisadora. Tais protocolos indicam 257 minutos de atividades realizadas, o que se traduz em 4 horas e 17 minutos de trabalho distribuídas em seis dias. Da análise desse material foi possível identificar 23 estratégias pedagógicas empregadas pela professora, as quais estão dispostas no Quadro a seguir, de acordo com sua aplicabilidade a cada um dos alunos da turma:

Quadro 24
Frequência de utilização das estratégias pedagógicas identificadas no trabalho da professora Cecília
(ocorrências por aluno)

Estratégias	Camilo	Carina	Carolina	Cláudia
Instrução verbal seguida de ajuda verbal	1	–	–	–
Instrução verbal	1	5	1	3
Interação verbalizada	1	3	–	–
Ajuda verbal	–	1	–	–
Uso de estímulo verbalizado para participação ativa do aluno na atividade	1	2	1	1
Interação verbalizada com participação ativa da professora aliada a ajuda física durante a realização da atividade	–	1	–	1

Oferecimento de estímulo verbal visando à permanência da atividade	1	–	–	–
Oferecimento de estímulo verbal visando à permanência da atividade associado à ajuda física	–	–	1	1
Interação verbalizada com ajuda física	3	1	1	–
Instrução verbal com ajuda física	4	3	3	3
Interação introdutória com ajuda física e instrução verbal	1	–	–	1
Ajuda física aliada à ajuda verbal	–	1	–	1
Ajuda física	5	5	4	5
Retirada da ajuda física	–	1	–	–
Estimulação sensorial com ajuda física	1	1	1	1
Estimulação sensorial aliada à ajuda física e verbal	–	–	–	2
Estimulação sensorial	2	1	1	1
Instrução verbal aliada à estimulação sensorial	–	–	–	2
Modificação de procedimentos didáticos	1	–	–	–
Alteração de procedimentos didáticos	–	1	–	1
Escolha de atividades que conduzem a outras atividades	2	3	2	3
Referência à continuidade em manifestação explícita para o aluno durante a instrução verbal	1	–	1	1
Descrição positiva da atividade para o aluno agregada à utilização de elogio	–	4	1	2

Fonte: protocolos de observação

- **Instrução verbal seguida de ajuda verbal**

Essa estratégia, utilizada somente com Camilo, caracteriza-se pela instrução sobre a atividade que será realizada logo em seguida e, além disso, há uma explicação da professora para o melhor posicionamento do aluno durante sua efetivação. Cecília diz a Camilo o que deve fazer

para conseguir segurar o giz e para usá-lo sobre o desenho oferecido, como evidencia parte do registro:

> A professora explica para o aluno que eles passarão o giz sobre a folha, indica para segurar com o polegar e o indicador o giz. Diz para ele que estique o braço, pois o mapa é grande. (PROTOCOLO CAMILO – 03/09 – atividade 3 → Conhecer texturas em atividade relacionada à Semana da Pátria; informação da pesquisadora)

Somente por meio da fala, Cecília faz com que o aluno se porte de maneira que lhe permita executar a tarefa confortavelmente, além de buscar o melhor resultado possível, advindo de sua realização correta.

- **Instrução verbal**

Na maioria das vezes em que ocorre, essa estratégia é aplicada à Carina. Esse dado parece coerente, pois é a aluna da turma que apresenta menor comprometimento cognitivo. É também quem apresenta maiores condições de estabelecer comunicação com a professora por meio do diálogo. Os exemplos abaixo demonstram como essas situações acontecem:

> A professora oferece uma cesta vazia e outra com toquinhos de madeira [para a aluna]. Diz a ela para esvaziar uma e encher a outra. (PROTOCOLO CARINA – 03/09 – atividade 6 → Desenvolver coordenação motora e conhecimento de localização espacial; informação da pesquisadora)
>
> A professora mostra para a aluna uma casa de madeira (2D) e explica que aquilo é uma casa igual à casa em que ela mora. (PROTOCOLO CARINA – 01/10 – atividade 1 → Pintar desenho com o tema "minha casa"; informação da pesquisadora)
>
> A professora apenas diz à aluna que elas vão terminar a atividade do Piu-piu. (PROTOCOLO CARINA – 08/10 – atividade 4 → Perfurar e colar; informação da pesquisadora)

A segunda ocorrência se dá em uma atividade voltada também à Carina, agora junto com Cláudia. Mesmo considerando que Cláudia é a única aluna cega, por isso tal aplicação não se mostraria adequada a ela, essa introdução refere-se à explicação da atividade 'Contar história', o que implica a comunicação oral, conforme explicita o trecho a seguir:

> A professora apenas diz às alunas que elas lerão a história. (PROTOCOLO CLÁUDIA E CARINA – 08/10 – atividade 1 → Contar história; informação da pesquisadora)

Considerando a análise anterior sobre a instrução verbal dirigida à Cláudia, é necessário destacar que houve uma ocasião em que a estratégia foi utilizada em uma atividade orientada para ela, porém realizada individualmente. Mesmo não sendo o meio mais apropriado para se trabalhar com alunos cegos ou deficientes visuais, quando dissociado de outras ferramentas, vale lembrar que essa é a única situação em que se registra tal procedimento. Trata-se de um único registro desse tipo de instrução num total de oito dedicados à Cláudia, os quais variam em três modos diferentes de iniciar uma tarefa.

> A professora diz para a aluna que elas vão conhecer o corpo dela. (PROTOCOLO CLÁUDIA – 10/09 – atividade 1 → Conhecer o corpo por meio de colagem e texturas trabalhando o esquema corporal; informação da pesquisadora)

Diferentemente de todas as maneiras descritas, até então, sobre o emprego desta estratégia, o exemplo que se segue indica o uso generalizado da instrução verbal, a qual se apresenta bem aplicada, pois se trata de uma atividade coletiva. Somente a introdução é feita para todos da mesma forma, porém o desenrolar da atividade acontece individualmente. Esta é única vez em que a professora Cecília propõe uma tarefa que envolva todos os alunos de uma vez e a aplicação de uma só estratégia, como evidencia o trecho a seguir:

> A professora diz que esta semana tem o Dia da Árvore, então, eles realizarão uma atividade sobre a árvore. A professora traz uma flor e uma folha de árvore lá de fora e diz que vai mostrar. (PROTOCOLO TODOS – 17/09 – atividade 1 → Conhecer texturas por meio da comemoração do Dia da Árvore; informação da pesquisadora)

As situações destacadas que abordam o uso da instrução verbal pela professora Cecília demonstram como é possível adequar qualquer ferramenta ou estratégia de acordo com o aluno com o qual se trabalha, bem como com a atividade que se propõe.

- **Interação verbalizada**

Diferente da instrução verbal, essa estratégia se refere a algumas dicas, falas ou interações que a professora oferece a seus alunos enquanto eles executam as tarefas propostas. Os trechos destacados apontam como tal procedimento se dá:

> [terminada a atividade] a professora diz ao aluno que aquela casa é de Camilo e o bonequinho é ele. (PROTOCOLO CAMILO – 01/10 – atividade 3 → Pintar desenho com o tema "minha casa"; informação da pesquisadora)
>
> A professora conversa com a aluna explicando que a mão dela está sobre o mapa do Brasil. (PROTOCOLO CARINA – 03/09 – atividade 1 → Conhecer texturas em atividade relacionada à Semana da Pátria; informação da pesquisadora)
>
> Enquanto a aluna realiza a atividade, a professora fala durante todo o tempo que aquela á a árvore. (PROTOCOLO CARINA – 17/09 – atividade 2 → Conhecer texturas por meio da comemoração do Dia da Árvore; informação da pesquisadora)

Esses exemplos demonstram como a professora interage com seus alunos durante as atividades, fazendo com que eles não percam o foco da tarefa realizada. Porém, Cecília aplica a estratégia sem fazer da manutenção do centro de atenção uma atividade desgastante para as crianças, já que não exige delas um esforço muito maior do que suas capacidades, além de oferecer tarefas que lhes aprazem realizar. Percebe-se também que 2/3 das ocorrências são destinados à Carina, a aluna que melhor consegue se comunicar na turma, além de demonstrar compreender o que a professora fala para ela.

- **Ajuda verbal**

Novamente voltada à Carina, a situação em que a ferramenta é empregada consiste em oferecer colaboração guiando verbalmente a aluna para prestar atenção aos pontos onde falta tinta, durante a pintura do desenho de uma casa. A professora estimula a percepção de Carina sem intervir fisicamente em seus movimentos ou impedir sua expressão frente à sua própria atividade.

> A aluna pinta as paredes da casa com o dedo sozinha, a professora sinaliza verbalmente os lugares onde falta tinta e aponta com o dedo. A aluna olha e pinta o lugar. (PROTOCOLO CARINA – 01/10 – atividade 1 → Pintar desenho com o tema "minha casa"; informação da pesquisadora)

A reação da aluna Carina, olhando para o lugar apontado por Cecília, demonstra que a professora está atenta às aptidões de cada indivíduo de sua turma. O procedimento utilizado por Cecília deixa claro como é possível desenvolver o ofício docente respeitando os níveis de compreensão dos alunos com os quais trabalha, bem como suas dificuldades e capacidades.

- **Uso de estímulo verbalizado para participação ativa do aluno na atividade.**

Por outro lado, Cecília mostra, por meio de suas ações, que a motivação e o oferecimento de estímulos podem ser empregados com todos os alunos, independente do grau de limitação que tenham. Mesmo que seja por meio da expressão verbal, o incentivo à manutenção de um procedimento adequado, a solicitação de ajuda durante a realização de movimentos mais elaborados ou a simples indicação de como seu empenho resulta em algo bonito, incidem positivamente sobre o comportamento dos alunos.

> A professora diz para o aluno sustentar [seu corpo por si mesmo enquanto] ela pegará o isopor (...) a professora coloca a cola e pede para o aluno espalhar. (PROTOCOLO CAMILO – 29/10 – atividade 4 → Perfurar e colar; informação da pesquisadora)
>
> A professora retira a parte perfurada solicitando a ajuda da aluna. (...) A professora passa a cola no lugar certo e coloca o papel camurça pedindo que a aluna bata sobre o papel para fixá-lo na folha. (PROTOCOLO CLÁUDIA – 01/10 – atividade 2 → Perfurar e colar; informação da pesquisadora)
>
> A professora coloca cola entre as linhas perfuradas e pede para a aluna espalhá-la. A professora entrega na mão da aluna cada pedaço de papel e ela mesma cola. (PROTOCOLO CARINA – 29/10 – atividade 1 → Perfurar e colar; informação da pesquisadora)
>
> Por vezes, a aluna fixa os olhos enquanto a professora diz como a árvore está bonita e pede para que ela olhe a árvore que fez. (PROTOCOLO CAROLINA – 17/09 – atividade 4 → Conhecer texturas por meio da comemoração do Dia da Árvore; informação da pesquisadora)

O último exemplo, destacado do 'Protocolo atividade 4 → Conhecer texturas por meio da comemoração do Dia da Árvore' de Carolina, evidencia a eficiência da estratégia. Segundo sua descrição, a aluna que apresenta comportamentos semelhantes à de uma pessoa com autismo, acaba por fixar o olhar na atividade, procedimento ausente em sua conduta habitual.

Até esse momento, foram descritas somente estratégias que utilizam como base de implementação o uso exclusivo da fala. Ao tratar de uma classe de alunos com deficiência mental severa, poder-se-ia dizer que a professora insiste demasiadamente no uso de uma ferramenta

pouco produtiva para esta população. Porém, há de atentar-se para o fato de que seu emprego, em 50% das ocorrências, é voltado para uma só aluna, Carina. Lembrando que ela é quem apresenta menor comprometimento cognitivo e maior capacidade de expressão verbal e de estabelecer diálogo com a professora. Os outros 50% estão distribuídos entre os demais alunos da classe especial.

- **Interação verbalizada com participação ativa da professora aliada a ajuda física durante a realização da atividade**

A estratégia revela uma maneira de atuar da professora, na qual ela interage com as alunas participando da atividade sem coibir suas manifestações, mas sim estimulando suas percepções enquanto oferece ajuda física. Os dois exemplos em que a ferramenta é apresentada referem-se à atividade de 'contar história', por isso a participação ativa da professora caracteriza-se tanto pela colaboração como pela descontração que permeia este tipo de trabalho, como evidencia a descrição:

> A professora lê o que diz na página do livro, enfatiza o nome do bicho que aparece, faz o barulho daquele bicho e, guiando as mãos das alunas, passa-as sobre o pelo dele. A professora retira o bicho de dentro do livro e passeia pela carteira com ele enquanto o segura com a mão da aluna guiando-a. Durante o passeio pela carteira, a professora faz o que o texto indica, dar comida, pular, etc. (PROTOCOLO CLÁUDIA E CARINA – 08/10 – atividade 1 → Contar história; informação da pesquisadora)

Percebe-se que o trecho é parte do registro de uma atividade voltada à Carina e Cláudia de forma conjunta. Por isso, pode-se dizer que a ajuda física se faz necessária pelo fato de Cláudia ser cega. Porém, a segunda situação evidencia que a participação ativa de Cecília não se limita ao contexto de necessidade do aluno, mas ao contexto em que a própria tarefa se dá.

> A professora folheou o livro junto da aluna indicando as figuras de cada página fazendo associação destas figuras com as coisas da realidade da aluna. (PROTOCOLO CARINA – 03/09 – atividade 8 → Contar história; informação da pesquisadora)

Mesmo que Carina tenha condições de folhear o livro sozinha, o fato da professora contar a história para ela, atentando para possíveis associações entre esta e a vida da aluna, faz

com que a participação ativa de Cecília ganhe um sentido mais amplo. Esse é um indício da presença do critério de mediação denominado 'transcendência'. O sentido mais amplo, agregado a essa atividade, conduz a aprendizagem adquirida durante a leitura do livro a outros âmbitos da vida da aluna. Pode-se inferir que a transcendência se estabelece na ação da professora. Como se a atividade fosse realizada em conjunto, a professora e a aluna interagem de tal forma que a ajuda física se faz presente, porém não em forma de apoio, mas de ação mútua, já que a aluna em questão não necessitaria de auxílio físico intenso. Novamente, fica claro outro critério da mediação, o de 'intencionalidade e reciprocidade', aplicado pela professora e que tem seu estímulo para que seja refletido no comportamento da aluna. Tal conceito pode ser identificado porque, antes de tudo, há a formação de vínculo entre Cecília e seus alunos, o que pode ser considerado, segundo Gomes (2002), de modo geral, como um preceito desse critério.

- **Oferecimento de estímulo verbal visando à permanência da atividade**

Estratégia que se mostrou presente durante uma atividade em que a professora Cecília e sua auxiliar Celeste trabalham juntas colaborando com Camilo na efetivação de suas tarefas. Tratando-se de um aluno com significativas limitações motoras, faz-se necessária a colaboração de alguém para que permaneça sentado à carteira no período de realização do exercício proposto pela professora. Nesse caso, a presença da auxiliar Celeste é fundamental para que a professora Cecília possa efetuar seu trabalho.

Dentro desse contexto, Celeste exerce um papel importante, pois também interage com os alunos da turma. Por isso, esta estratégia foi selecionada, mesmo que não tenha partido da professora em questão, a qual tem seu trabalho analisado. Como quase sempre é Celeste quem ajuda Camilo a se sustentar, ela já sabe identificar até onde vai sua capacidade de fazê-lo. É por isso que tal ferramenta torna-se possível de ser aplica pela auxiliar. Enquanto a professora se dedica à realização da atividade em si, a auxiliar estimula o aluno verbalmente, como se lhe propusesse em desafio, como mostra o fragmento que se segue:

> A auxiliar [Celeste] dizia [ao aluno], durante a atividade, que ele não conseguia ficar sentado sozinho, como se o desafiasse. Ele ficou sentado se sustentando sozinho até o fim da atividade. (PROTOCOLO CAMILO – 29/10 – atividade 4 → Perfurar e colar; informação da pesquisadora)

Ciente de alguns limites do aluno, a auxiliar faz com que ele se esforce para se manter firme durante a tarefa. Talvez, para ele, seu empenho em se controlar tenha sido o aspecto mais

importante da situação, mais do que o aprendizado sugerido pelos exercícios. Porém, analisando os fatos, pode-se dizer que este estímulo tenha feito com que Camilo perseverasse levando a atividade até o fim. Essa ocorrência pode ser caracterizada como mediação, pois Celeste conhece os limites do aluno e o instiga a superá-los, desempenhando seu papel desafiador de maneira consciente e bastante eficaz. Ao mesmo tempo em que põe em cheque a capacidade do aluno de se sustentar, impondo-lhe o tom de desafio, sua presença também lhe oferece segurança, pois Camilo sabe que é Celeste quem sempre o ampara e tem ciência de suas dificuldades para se segurar sozinho. De maneira não intencional, a auxiliar consegue estabelecer uma relação de estímulo trazendo-o para o universo do aluno de forma modelada, filtrada e adaptada de acordo com as capacidades de Camilo, fazendo com que ele dê o melhor de si para realizar a tarefa proposta.

- **Oferecimento de estímulo verbal visando à permanência da atividade associado à ajuda física**

Utilizada com o mesmo propósito que a estratégia anterior, essa tem em seu desenvolvimento a aplicação da ajuda física. Nos dois casos em que ocorre, a professora busca mostrar às alunas o que a atividade tem de bom ou prazeroso enquanto insiste em mantê-la. Além disso, a ajuda física se faz presente durante este processo. Os trechos a seguir exibem como as situações acontecem:

> A aluna reluta e tenta escorregar, mas a professora insiste e coloca a aluna novamente na posição. A professora passeia com o bicho destacado sobre o peito da aluna que sorri por sentir cócegas. (PROTOCOLO CAROLINA – 08/10 – atividade 2 → Contar história; informação da pesquisadora)
>
> A professora segura a mão da aluna e a ajuda a rasgar o papel. A aluna reluta, reclama, grita, mas a professora conversa com ela dizendo como o papel está ficando para ser colado. A aluna chora, mas a professora continua rasgando, guiando sua mão. (PROTOCOLO CLÁUDIA – 29/10 – atividade 2 → Perfurar e colar; informação da pesquisadora)

Os segmentos apresentados evidenciam que o emprego da ajuda física se dá de duas maneiras diferentes. A primeira delas, descrita no protocolo de Carolina, é exercida como parte do esforço feito pela professora para estimular sua aluna a continuar realizando a atividade. A segunda, do protocolo de Cláudia, se apresenta como parte integrante da própria tarefa desenvolvida e não, necessariamente, da estratégia em si. Dessa forma, as ocasiões são diferentes, porém com o emprego das mesmas ferramentas, permitindo identificar no trabalho de Cecília

uma diversidade no emprego das ferramentas disponíveis para o atendimento dos alunos com deficiência mental severa.

- **Interação verbalizada com ajuda física**

Estratégia que se apresenta como um diálogo estabelecido entre professora e seus alunos enquanto realizam alguma atividade. Cecília passa todo o tempo conversando com sua turma. Os exemplos selecionados relatam o emprego dessa ferramenta:

> A professora senta-se [no chão] atrás da aluna, coloca o livro sobre o peito da aluna e juntas elas olham o livro. A professora guia a mão da aluna para virar e retirar o bicho das páginas. A professora enfatiza o nome e o barulho de cada bicho. (PROTOCOLO CAROLINA – 08/10 – atividade 2 → Contar história; informação da pesquisadora)
>
> A professora apoiou o aluno em sua barriga e, juntos, olharam o livro. A professora o ajudou a virar as páginas e a retirar o bicho de cada uma delas. A professora "passeou" com os bichos sobre a barriga do aluno. (PROTOCOLO CAMILO – 08/10 – atividade 3 → Contar história; informação da pesquisadora)
>
> A professora coloca uma folha sobre o mapa ajudando a aluna a passar o giz de cera sobre ela. Enquanto isso, a professora conversa com a aluna sobre a atividade que estão fazendo. A professora pega a cola colorida e, segurando-a na mão da aluna, contorna o mapa que apareceu na folha com giz. (PROTOCOLO CARINA – 03/09 – atividade 1 → Conhecer texturas em atividade relacionada à Semana da Pátria; informação da pesquisadora)

Todos os diálogos que a professora promove são sobre a atividade realizada, porém não se trata de um tipo de instrução, pois ela não explica como fazer algo ou expõe alguma coisa para que o aluno faça. Cecília simplesmente comenta sobre alguns aspectos das tarefas com seus alunos, reforçando conceitos, direcionando a atenção deles para coisas importantes.

- **Instrução verbal com ajuda física**

Configura a segunda estratégia mais utilizada tendo 13 ocorrências voltadas a todos os alunos da turma. Camilo foi quem mais recebeu este tipo de intervenção e todas as situações apresentam a mesma característica, sem alterações significativas no modo de proceder da professora. Cecília oferece a instrução sobre a tarefa a ser efetuada e também colabora tanto em sua identificação como em sua execução, geralmente, guiando a mão dos alunos.

> A professora diz ao aluno que eles montarão um corpo humano. A professora coloca bastante cola na folha e faz o aluno passar a mão sobre todo o papel para espalhar a cola e iniciarem a atividade. (PROTOCOLO CAMILO – 10/09 – atividade 4 → Conhecer o corpo por meio de colagem e texturas trabalhando o esquema corporal; informação da pesquisadora)

> A professora coloca o mapa preso em uma prancheta e faz a aluna passar a mão sobre ele levando a mão dela (...). A professora diz para a aluna que aquele é o mapa do Brasil. (PROTOCOLO CAROLINA – 03/09 – atividade 4 → Conhecer texturas em atividade relacionada à Semana da Pátria; informação da pesquisadora)

> A professora mostra a ficha para a aluna e diz que aquele é o nome dela. A professora faz a aluna passar a mão na ficha segurando a mão dela. (PROTOCOLO CARINA – 03/09 – atividade 5 → Conhecer texturas por meio de letras; informação da pesquisadora)

A única variação – que poderia ser caracterizada como uma 'intensificação' – ocorre em relação à aluna Cláudia. Por ser uma aluna cega, a professora Cecília mantém o modelo de aplicação dessa estratégia não só no início da atividade, mas a cada etapa realizada dentro da mesma.

> A professora explica para a aluna o que é uma árvore. A professora passa a mão da aluna pela árvore colada no papel e, enquanto faz isso, diz os nomes das partes, copa, raiz e caule. (...) Com uma folha de papel sobre a árvore em alto relevo, a professora diz para Cláudia segurar o giz verde e, segurando sua mão, esfrega o giz sobre a copa da árvore. O mesmo é feito com o caule e raiz. (PROTOCOLO CLÁUDIA – 17/09 – atividade 3 → Conhecer texturas por meio da comemoração do Dia da Árvore; informação da pesquisadora)

Mesmo que não seja o meio mais adequado de se trabalhar com alunos cegos ou com baixa visão, a insistência da professora em explicar cada passo da tarefa executada e colaborar em sua realização, mostra um empenho por parte de Cecília em fazer com que Cláudia participe da atividade, compreenda o que faz e no que resultam seus movimentos.

- **Interação introdutória com ajuda física e instrução verbal**

A estratégia se apresenta como uma conversa prévia que a professora estabelece com os alunos antes de iniciar a instrução e a atividade propriamente dita. Nos dois casos em que é empregada, primeiramente, Cecília situa seus alunos para depois começar a introduzir o conteúdo

com o qual será trabalhado na atividade proposta. Os exemplos a seguir demonstram a maneira como Cecília procede:

> A professora explica para o aluno que desligará o rádio para que realizem a tarefa. A auxiliar ajuda a tirá-lo do chão e, sentado no colo da auxiliar, sua mão é guiada pela professora sobre o mapa enquanto as duas falam para ele sobre o Brasil. (PROTOCOLO CAMILO – 03/09 – atividade 3 → Conhecer texturas em atividade relacionada à Semana da Pátria; informação da pesquisadora)
>
> A professora mostra a revista para a aluna ajudando-a a folhear. A professora diz à aluna que tem páginas onde se esfrega o dedo e fica cheiroso. A professora passa a mão da aluna e faz com que ela sinta o cheiro. A professora diz que elas rasgarão a revista. (PROTOCOLO CLÁUDIA – 29/10 – atividade 2 → Perfurar e colar; informação da pesquisadora)

Os registros mostram que as atividades não são sugeridas e executadas de forma alheia à participação do aluno além de não serem impostas, de maneira abrupta. Cecília busca mostrar-lhes a mudança que ocorrerá, do que estavam fazendo para o que passarão a realizar, além de situá-los sobre a tarefa proposta.

- **Ajuda física aliada à ajuda verbal**

Essa estratégia é empregada no trabalho desenvolvido junto à aluna Carina, que é quem apresenta maior capacidade de estabelecer diálogo com a professora. Por isso, pode-se dizer que a ocorrência real desta estratégia se dá exatamente com a aluna que tem condições de compreendê-la, ou seja, seu uso parece adequado, como mostra o fragmento a seguir:

> A professora oferece as letras soltas para a aluna. Coloca a letra entre os dedos da aluna e, dizendo o nome da letra, leva a mão da aluna até a letra correspondente na ficha. (PROTOCOLO CARINA – 03/09 – atividade 5 → Conhecer texturas por meio de letras; informação da pesquisadora)

Dizer que a real aplicação dessa estratégia se encerra no exemplo de Carina se deve à peculiaridade da segunda ocorrência. Além de ser voltada à aluna Cláudia, o que já seria inadequado devido ao grau de suas dificuldades, essa estratégia não é empregada pela professora como principal meio de execução da tarefa. O que acontece é que seu uso é efetuado pela auxiliar Celeste enquanto ajuda a professora e, neste momento, complementa as orientações dadas por Cecília à aluna Cláudia. O trecho que segue demonstra nitidamente como acontece tal situação:

> A auxiliar [Celeste] segura a outra mão da aluna para segurar o papel e perceber onde está perfurando. A professora passa a mão da aluna sobre a linha perfurada. A professora coloca cola e guia a mão da aluna para espalhá-la. A professora e a auxiliar colocam o papel picado na mão da aluna e a guia até o local onde tem cola. A auxiliar [Celeste] insiste que uma mão deve segurar a folha e o papel picado deve ser colado perto da outra mão. (PROTOCOLO CLÁUDIA – 29/10 – atividade 2 → Perfurar e colar; informação da pesquisadora)

Mesmo tendo suas particularidades no momento da aplicação, tal estratégia deve ser apontada como válida, pois é passível de uso. Torna-se importante analisar que uma estratégia pedagógica também pode ter caráter complementar de acordo com o tipo de atividade proposta pelo professor de Educação Especial e, também, com aluno para o qual é dirigida tal intervenção.

- **Ajuda física**

Sem dúvida é a estratégia mais utilizada pela professora Cecília, tendo 19 ocorrências distribuídas quase igualitariamente entre os alunos da turma. Somente Carolina recebe quatro intervenções, enquanto os outros recebem cinco, o que não configura uma grande diferença. Com a finalidade de cansar o leitor com repetidas situações, apenas alguns modelos que elucidam essa prática serão descritos.

Dois exemplos demonstram que essa ajuda pode se estender além da colaboração para a realização da atividade em si, como no caso dos alunos Camilo e Carolina. Pela grande dificuldade que apresentam em manterem-se sentados sozinhos sustentando o próprio corpo ou a cabeça, a auxiliar participa, algumas vezes, dando suporte a eles, enquanto a professora oferece outro tipo de ajuda, agora diretamente voltada à execução da tarefa.

> A auxiliar segura o aluno no colo e a professora oferece a folha da atividade em uma prancheta. A professora oferece as partes do corpo para o aluno segurar e guia sua mão para colá-las em coerência com o esquema corporal. (PROTOCOLO CAMILO – 10/09 – atividade 4 → Conhecer o corpo por meio de colagem e texturas trabalhando o esquema corporal; informação da pesquisadora)

> A aluna, sentada na almofada [feita] de calça é escorada pela auxiliar [Celeste] enquanto a professora faz com que a aluna deslize o giz de cera sobre a folha. (PROTOCOLO CAROLINA – 03/09 – atividade 4 → Conhecer texturas em atividade relacionada à Semana da Pátria; informação da pesquisadora)

Por vezes, é a própria professora quem faz tudo, oferecendo tanto a sustentação quanto o auxílio para a realização da tarefa. O trecho referente ao registro de uma atividade de Carolina mostra como isso acontece:

> A professora trabalha atrás da aluna posicionada na almofada [feita] de calça. A professora prende a folha no isopor e guiando a mão da aluna, a professora a ajuda a perfurar a crista e o bico do Piu-piu. (...) A professora guia a mão da aluna que segura o rolinho pintando o corpo do bicho. (PROTOCOLO CAROLINA – 08/10 – atividade 5 → Perfurar e colar; informação da pesquisadora)

Em relação às outras duas alunas da turma – Cláudia e Carina –, o tipo de ajuda física oferecida na maioria das vezes demonstra ser mais simples e melhor direcionada à execução da tarefa proposta, como revelam os fragmentos a seguir:

> Com a árvore pronta, a professora ajuda Cláudia a espalhar a cola colorida verde na copa da árvore e, guiando sua mão, coloca as folhas de árvore sobre a copa. (PROTOCOLO CLÁUDIA – 17/09 – atividade 3 → Conhecer texturas por meio da comemoração do Dia da Árvore; informação da pesquisadora)
>
> A professora guia a mão da aluna que segura uma esponja. Elas molham a esponja na tinta marrom e pintam o telhado da casa. (PROTOCOLO CARINA – 01/10 – atividade 1 → Pintar desenho com o tema "minha casa"; informação da pesquisadora)

Há um evento diferenciado, no qual a professora Cecília, consciente das dificuldades e limitações de seus alunos, oferece à Cláudia um tipo de amparo que se aproxima do primeiro descrito. Só não se pode dizer que se trata da mesma coisa, porque a atividade proposta nesta situação é mais lúdica, na qual a professora trabalha com música e gestos para ensinar as partes do corpo. Desta forma, Cecília dá à sua aluna o suporte necessário para que ela participe ativamente da tarefa, sem deixar que suas limitações a impeçam de desfrutar de um momento mais descontraído da aula.

> Durante a música "cabeça, ombro, joelho e pé", a professora tira o tênis da aluna para que ela sinta seu pé. Pela dificuldade e falta de equilíbrio da aluna, a professora a senta no seu colo para que ela se encolha até o pé. (PROTOCOLO CLÁUDIA – 10/09 – atividade 1 → Conhecer o corpo por meio de colagem e texturas trabalhando o esquema corporal; informação da pesquisadora)

Outro exemplo que evidencia a atenção da professora sobre as necessidades de seus alunos é voltado para Carina. Conforme o grau de comprometimento dos alunos, Cecília oferece níveis de ajuda diferenciados a cada um. Carina é a aluna que apresenta maior capacidade de compreensão e se mostra mais aberta à realização de atividade, por isso, de acordo com a opinião da professora, com ela "é possível trabalhar melhor". Por isso, a professora apenas acompanha seu desempenho intervindo somente quando julga necessário. Desta forma Cecília incentiva a autonomia de Carina sem deixar de ajudá-la para sua melhor percepção sobre as coisas.

> A aluna pega os bloquinhos e passa de uma cesta para outra. Apenas quando ela inverte o sentido, a professora pega em sua mão e coloca [o bloquinho] na cesta certa. (PROTOCOLO CARINA – 03/09 – atividade 6 → Desenvolver coordenação motora e conhecimento de localização espacial; informação da pesquisadora)

As descrições acerca dessa estratégia sugerem que é possível variar seu emprego conforme as necessidades do educando, de modo que tenha características diferenciadas a cada utilização. O grau de ajuda é indicado pelo próprio aluno e somente a observação e compreensão da professora sobre a situação leva ao uso mais adequado dessa intervenção. Da mesma forma, surge a oportunidade de se aplicar a estratégia que se apresenta descrita em seguida.

- **Retirada da ajuda física**

O uso dessa estratégia se justifica porque, em um momento anterior, Cecília oferece ajuda física à sua aluna Carina para perfurar a primeira linha da tarefa. Retirando o auxílio, a professora atua como descreve o trecho destacado:

> A professora incentiva a aluna a perfurar a segunda linha sozinha. (PROTOCOLO CARINA – 29/10 – atividade 1 → Perfurar e colar; informação da pesquisadora)

Mais atenta às capacidades do que às dificuldades de seus alunos, a professora retira a ajuda incentivando Carina a agir sozinha para produzir seus próprios resultados na tarefa. Com isso, a professora reforça a autonomia da aluna, assim como sua auto-estima quando percebe que é capaz de executar por si mesma tal procedimento.

- **Estimulação sensorial com ajuda física**

Pelo próprio nome, poder-se-ia pensar que se trata de uma estratégia voltada exclusivamente para Cláudia, porém, a professora Cecília fez uso desta com todos os seus alunos. Independente da deficiência ou do grau de dificuldade de cada um, todos receberam, de alguma forma, uma estimulação sensorial associada à ajuda física, como evidenciam os trechos a seguir:

> A professora passa a mão do aluno sobre a folha que contém um corpo humano [feito] em lixa e outro (em outra folha) [que contém] um corpo em EVA e camurça. (PROTOCOLO CAMILO – 10/09 – atividade 3 → Conhecer o corpo por meio de colagem e texturas trabalhando o esquema corporal; informação da pesquisadora)
>
> A professora espalha a tinta sobre o corpo de bicho e coloca a mão da aluna sobre ela sinalizando que a tinta é gelada. (...) A professora passa a mão da aluna no isopor e ela sorri com a sensação. (PROTOCOLO CAROLINA – 08/10 – atividade 5 → Perfurar e colar; informação da pesquisadora)
>
> A professora oferece uma folha de papel camurça fazendo a aluna senti-lo. (PROTOCOLO CLÁUDIA – 01/10 – atividade 2 → Perfurar e colar; informação da pesquisadora)
>
> A professora passa a mão da aluna sobre a linha perfurada para ela sentir a textura. (PROTOCOLO CARINA – 29/10 – atividade 1 → Perfurar e colar; informação da pesquisadora)

Por meio dos relatos, percebe-se que Cecília se preocupa em fazer com que os alunos conheçam as texturas e identifiquem os materiais que utilizam, as atividades que realizam e os resultados de seu empenho por várias maneiras, inclusive por meio do tato.

- **Estimulação sensorial aliada à ajuda física e verbal**

Neste caso em que a estimulação sensorial apresenta dois tipos de ajudas associados como a física e a verbal, sua aplicação destina-se somente à Cláudia nas duas ocorrências registradas nos protocolos de observação. Os fragmentos a seguir elucidam melhor como se deu cada uma das situações:

> A professora passa a mão da aluna pela folha na qual há um corpo humano [feito] em lixa. Quando passa a mão sobre uma determinada parte do corpo, a professora fazia relação com o corpo da aluna. Numa segunda folha, a professora passa a mão da aluna sobre um corpo humano de papel camurça e EVA. (PROTOCOLO CLÁUDIA – 10/09 – atividade 2 → Conhecer o corpo por meio de colagem e texturas trabalhando o esquema corporal; informação da pesquisadora)

> A professora coloca a mão da aluna na cestinha onde os três elementos estão reunidos. Quando a aluna pega alguma coisa a professora junta as mãos dela para que ela sinta o que é, ao mesmo tempo em que diz para ela o que é. A professora guia a mão da aluna até o recipiente certo, de acordo com o tamanho do objeto. (PROTOCOLO CLÁUDIA – 08/10 – atividade 7 → Classificar; informação da pesquisadora)

Os exemplos permitem perceber que mesmo não sendo uma professora habilitada ou especializada para trabalhar com alunos com deficiências visuais, Cecília se mostra bastante empenhada em fazer com que Cláudia tenha o melhor aproveitamento possível dos conteúdos ensinados na escola. É possível identificar uma busca constante pela integração da aluna a todos os aspectos que compõem a aula da professora. Seja nas tarefas pedagógicas, durante o lanche ou até mesmo nas brincadeiras livres em que a interação poderia ocorrer espontaneamente, a professora Cecília se mostra atenta e ativa no que se refere ao seu movimento de incorporação das ferramentas que facilitem a superação das dificuldades de Cláudia no período em que participa das atividades escolares.

- **Estimulação sensorial**

Como já foi evidenciado anteriormente, todos podem ser beneficiados pelo uso da estimulação sensorial. Os exemplos aqui citados mostram como a professora se utiliza deste caminho para atingir os alunos de sua turma sem distinção:

> Na hora de colar as folhas da árvore, a professora colocou-as perto do nariz do aluno para que ele sentisse o cheiro. (PROTOCOLO CAMILO – 17/09 – atividade 5 → Conhecer texturas por meio da comemoração do Dia da Árvore; informação da pesquisadora)

> A professora passa a flor (...) nas mãos dos alunos, um por um e diz que aquela é uma flor. Depois da flor, a professora passa a folha nas mãos e no rosto de cada aluno, dizendo que aquilo é uma folha e que ela tem um lado liso e outro áspero. A professora fala para os alunos que a árvore tem flor e folha. (PROTOCOLO TODOS – 17/09 – atividade 1 → Conhecer texturas por meio da comemoração do Dia da Árvore; informação da pesquisadora)

O segundo trecho apresentado permite verificar que a atividade proposta é coletiva, trata-se da introdução a um tema, o qual será trabalhado pela professora posteriormente de maneira individual. Porém, a iniciação do assunto, que poderia ser oferecida de forma igualitária a todos, possibilitava a utilização do estímulo sensorial para facilitar a compreensão do objeto de observação daquele momento. Cecília demonstra perspicácia ao notar a possibilidade de inserção

de algumas ferramentas, como esta, durante o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, explorando seus sentidos e fazendo disso uma boa maneira de alavancar seu progresso educacional.

- **Instrução verbal aliada à estimulação sensorial**

A maneira como a estratégia foi identificada dentre as ações da professora permite analisar que a estimulação sensorial pode estar presente em todas as etapas de uma atividade. Tal fato torna-se necessário, principalmente, quando se trata do trabalho desenvolvido junto à aluna Cláudia, a quem este incentivo foi oferecido com maior frequência e intensidade.

> A professora pega as mãos da aluna e passa pelo corpo, cabeça, olhos, orelha, boca, nariz, mãos barriga pernas e pé. Enquanto faz a aluna sentir cada parte, a professora explica o que faz ou para que serve cada uma delas. (PROTOCOLO CLÁUDIA – 10/09 – atividade 1 → Conhecer o corpo por meio de colagem e texturas trabalhando o esquema corporal; informação da pesquisadora)
>
> A professora diz para a aluna que elas têm três coisas diferentes para colocar nos lugares certos e faz com que a aluna coloque a mão e sinta cada uma delas. (PROTOCOLO CLÁUDIA – 08/10 – atividade 7 → Classificar; informação da pesquisadora)

Evitando a redundância nos comentários e análises acerca das estratégias pedagógicas empregadas por Cecília a seus alunos, vale apontar o valor da atenção do mediador em buscar os meios mais apropriados ou vantajosos para fazer com que os estímulos do ambiente cheguem ao indivíduo mediado da melhor forma possível. Sob esse ponto de vista, pode-se dizer que Cecília exerce sua função como mediadora, mesmo desconhecendo os preceitos da Teoria desenvolvida por Feuerstein.

- **Modificação de procedimentos didáticos**

Com somente uma ocorrência voltada a Camilo, essa estratégia se caracteriza pela mudança de rumo da atividade à qual se dedica, de acordo com as reações do aluno a quem se aplica.

> ... por vezes, ele [Camilo] demonstrou não querer mais fazer a atividade, chorando. A professora apenas acelerou e terminou a atividade mais rápido,

> [mas] sem pular nenhum bicho. (PROTOCOLO CAMILO – 08/10 – atividade 3 → Contar história; informação da pesquisadora)

Cecília modifica os procedimentos previamente estabelecidos para a prática da atividade de contar história, pois Camilo demonstra desinteresse pela tarefa. Dessa forma, o exercício não deixa de ser feito, porém é oferecido de forma mais acelerada para que a insatisfação do aluno não aumente.

- **Alteração de procedimentos didáticos**

Da mesma maneira que a estratégia anterior, essa também é pautada nas reações das alunas a quem a atividade é oferecida. Porém, nesta não só o curso da atividade é modificado, como a própria atividade é interrompida. No primeiro exemplo, retirado do protocolo de Cláudia, a interrupção se dá e nenhuma outra tarefa é oferecida em seu lugar, mas a professora Cecília justifica sua ação, como se verifica no trecho que segue:

> A aluna chora e puxa a mão [recusando-se a fazer a atividade]. A professora não insiste e logo termina a atividade. A professora justifica dizendo que a aluna aceita até certo ponto que peguem em sua mão, pela sensibilidade que tem nesta parte do corpo e, também, por sua insegurança. (PROTOCOLO CLÁUDIA – 08/10 – atividade 7 → Classificar; informação da pesquisadora)

O segundo exemplo da utilização desta estratégia se dá em relação à Carina e seu curso apresenta-se um pouco diferente do anterior. O descontentamento da aluna faz com que a professora interrompa a atividade, mas, neste caso, é oferecida outra tarefa em seu lugar. Cecília deixa claro para a aluna que lhe dará outra coisa para fazer e, enquanto escolhe uma atividade para apresentar à Carina, pede para que ela retire a fita que segura a folha na carteira, algo que a entretém. A descrição a seguir apresenta-se elucidativa sobre a situação:

> A professora identifica que a aluna está insatisfeita com a atividade, então, diz a ela que dará outra atividade. A professora incentiva a aluna a retirar as fitas adesivas que prendem a folha na carteira, pois ela se interessa por isso. (PROTOCOLO CARINA – 03/09 atividade 5 → Conhecer texturas por meio de letras; informação da pesquisadora)

Os dois métodos relacionados aos procedimentos didáticos mostram uma maneira de adaptar o trabalho desenvolvido com este tipo de população. As ocorrências descritas indicam

adequações feitas a partir da insatisfação dos alunos, porém, estas também podem ser empregadas em outras ocasiões como: quando o nível exigido para a execução da atividade não esteja adequado à capacidade de resposta do aluno.

- **Escolha de atividades que conduzem a outras atividades**

A estratégia descrita diz respeito à continuidade do mesmo tema, do mesmo material ou do mesmo procedimento durante a realização de atividades diferentes. A primeira ocorrência de seu emprego está registrada no 'Protocolo Carina – 03/09 – atividade 1 → Conhecer texturas em atividade relacionada à Semana da Pátria'. Neste caso, a professora Cecília mantém o mesmo tema conhecer texturas quando passa para a atividade seguinte com a mesma aluna, como está registrado no "Protocolo Carina – 03/09 – atividade 5 → Conhecer texturas por meio de letras".

Uma segunda ocorrência se passa durante a tarefa registrada no 'Protocolo Camilo – 10/09 – atividade 3 → Conhecer o corpo por meio de colagem e texturas trabalhando o esquema corporal'. Sua sequência se apresenta na atividade 4 de mesmo título e tema, porém Cecília altera os procedimentos e materiais. Na primeira, o aluno conhece o corpo humano por meio de um boneco montado em diferentes materiais com diversas texturas, e na segunda, ele passa a construir, junto com a professora, um boneco com utensílios variados e não iguais aos utilizados na tarefa anterior. Seguindo o mesmo sentido do que foi realizado com Camilo, o 'Protocolo Cláudia – 10/09 – atividade 1 → Conhecer o corpo por meio de colagem e texturas trabalhando o esquema corporal' registra uma atividade feita sobre o conhecimento do esquema corporal a partir do boneco e do próprio corpo de Cláudia. O emprego desta técnica se dá pelo fato da aluna não enxergar, por isso, sentir em texturas e também tocar-se facilitaria o processo de compreensão da estrutura do corpo humano. Na atividade que mantém a continuidade, Cláudia passa a construir o mesmo boneco confeccionado, com auxílio da professora, com materiais diferentes daqueles que o primeiro exercício apresenta.

A situação registrada no 'Protocolo Carolina – 08/10 – atividade 2 → Contar história' se mostra bem semelhante, pois a continuação é feita por meio do mesmo tema. A história contada é sobre animais e, aproveitando o assunto a professora oferece, em seguida, a atividade de perfuração, que trabalha outras habilidades de Carina, porém o objeto a ser perfurado é também um animal. Da mesma forma acontece a transição registrada no "Protocolo Cláudia e Carina – 08/10 – atividade 1 → Contar história", porém desta vez, a atividade que foi realizada em conjunto, entre Cláudia e Carina, tem sua continuidade apenas com uma das

referidas alunas, no caso, somente com Carina. A professora Cecília passa da história sobre animais para o trabalho de perfuração da figura de um animal, mantendo assim o mesmo tema, mas explorando habilidades distintas.

O último caso, registrado no 'Protocolo Todos – 17/09 – atividade 1 → Conhecer texturas por meio da comemoração do Dia da Árvore', apresenta a seguinte característica: a atividade introdutória é oferecida a todos os alunos da turma de uma vez, sendo realizada por meio de uma conversa e de estimulação sensorial, porém a continuidade acontece com cada um deles individualmente em tarefas nas quais se identifica uma árvore em diferentes texturas e, em seguida esta é pintada por meio da técnica de superposição.

- **Referência à continuidade em manifestação explícita para o aluno durante a instrução verbal**

Além de estabelecer ligação entre as atividades propostas aos alunos, a professora Cecília, por algumas vezes deixa explícito, durante sua realização, que elas se relacionam e faz disso um meio de lembrar seus alunos daquilo que já aprenderam. Os trechos abaixo mostram como Cecília se utiliza desse artifício:

> A professora mostra a árvore colada no papel para o aluno fazendo referência à flor que ele havia sentido anteriormente. (PROTOCOLO CAMILO – 17/09 – atividade 5 → Conhecer texturas por meio da comemoração do Dia da Árvore; informação da pesquisadora)
>
> A professora fala sobre o animal que elas verão, o pintinho. A professora faz relação com a atividade anterior do pintinho. (PROTOCOLO CAROLINA – 08/10 – atividade 5 → Perfurar e colar; informação da pesquisadora)
>
> Depois de realizar a atividade com as mãos, a professora verbaliza para a aluna que agora ela trabalhará [o corpo] com o papel. (PROTOCOLO CLÁUDIA – 10/09 – atividade 2 → Conhecer o corpo por meio de colagem e texturas trabalhando o esquema corporal; informação da pesquisadora)

As duas últimas estratégias descritas apontam a utilização das atividades inter-relacionadas como uma forma de reforçar alguns conceitos ensinados, além de dar continuidade aos mesmos nas tarefas seguintes. Pode-se dizer que todos os alunos foram contemplados com o uso dessas ferramentas pela professora Cecília. A análise dessa estratégia leva à identificação do critério transcendência na ação da professora Cecília. É possível fazer tal inferência, pois a forma de estender o assunto tratado e, também diversificar a maneira de abordá-lo permite que o

conhecimento passado possa ser propagado a outras situações da vida do aluno, imprimindo à aprendizagem um caráter que vai além dos conteúdos e vivências da sala de aula.

- **Descrição positiva da atividade para o aluno agregada à utilização de elogio**

Estratégia aplicada inicialmente à Cláudia, que consiste em narrar para a aluna, de forma otimista e construtiva, o que se passa durante a execução da tarefa. Este meio escolhido pela professora sugere que Cecília tem a intenção de motivar sua aluna cega a manter o interesse em realizar as atividades, estimulando-a ao dizer que o que ela produz fica bonito.

> Durante a execução, a professora diz para a aluna como está ficando bonita a sua árvore. (PROTOCOLO CLÁUDIA – 17/09 – atividade 3 → Conhecer texturas por meio da comemoração do Dia da Árvore; informação da pesquisadora)

A professora Cecília tem o hábito de expor todos os trabalhos feitos pelos seus alunos em uma espécie de varal que fica na parte de cima da lousa. Ela dá prioridade às atividades realizadas com tinta ou cola, pois, desta maneira as folhas não são guardadas gerando a possibilidade de grudar ou estragar. Além disso, Cecília encontra, nesse procedimento, um meio de fazer com que qualquer pessoa que entre na sala de aula veja o que seus alunos produziram.

Demonstrando ser usada com o intuito de incentivar o comportamento emitido pelas alunas, a estratégia tem seu emprego mais intensivo com a aluna Carina, que, como já foi mencionado, é quem apresenta melhores condições de compreender o sentido que um estímulo pode ter. Porém, a professora Cecília também aplica esta estratégia com as outras duas alunas da turma, como mostram os trechos a seguir:

> A aluna trabalha praticamente sozinha, mas a professora observa a atividade junto dela, sempre elogiando e sinalizando com "muito bem" quando ela faz o movimento corretamente. (PROTOCOLO CARINA – 03/09 – atividade 6 → Desenvolver coordenação motora e conhecimento de localização espacial; informação da pesquisadora)
>
> A professora elogia e diz para a aluna olhar como ficou bonita a atividade. (PROTOCOLO CAROLINA – 29/10 – atividade 3 → Perfurar e colar; informação da pesquisadora)
>
> A professora elogia o trabalho. (PROTOCOLO CLÁUDIA – 29/10 – atividade 2 → Perfurar e colar; informação da pesquisadora)

Mesmo que Cecília se mostre atenta ao utilizar esta ferramenta com maior número de vezes ou de maneira mais direcionada a quem melhor pode aproveitá-la, ela não deixa de brindar outros alunos com o mesmo tipo incentivo. Tal situação permite analisar que Cecília parece saber os benefícios do elogio. Porém, ao mesmo tempo, não utilizando esta ferramenta com outros alunos como, por exemplo, Camilo que tem significativas limitações motoras e grandes dificuldades por conta disso, pode levar ao pensamento de que Cecília não sabe a real dimensão do poder de mudança que tem um elogio. De qualquer forma, não se pode desmerecer o emprego que a professora fez desta estratégia, cabe apenas ressaltar que os outros alunos também poderiam desfrutar de seus benefícios se também fossem contemplados com o seu uso.

Isso se dá pelo fato de tal estratégia carregar consigo mais um dos critérios da mediação, neste caso o significado. Ao dizer que a atividade está bonita, descrevendo positivamente o resultado do empenho do aluno, a professora agrega um significado ao seu trabalho. Tal significado não está, necessariamente, atrelado ao conteúdo aprendido durante a execução da tarefa, mas realizá-la pode ganhar o sentido de conhecer a capacidade ou habilidade que o aluno tem para desempenhar determinadas atividades. Em se tratando de alunos com deficiência mental severa, os quais apresentam, geralmente, limitações bastante acentuadas, ressaltar suas competências e aptidões pode trazer um grande benefício para sua auto-estima, além de fornecer subsídios fundamentais para a ocorrência da mediação.

Finalizando, Cecília revela-se uma professora bastante comprometida com o aprendizado de seus alunos, visto que, dentro do mesmo período de observação, foi a docente de quem foi possível identificar um número maior e mais diversificado de estratégias pedagógicas. Além disso, vale destacar a atuação intensa da auxiliar Celeste, a ponto de uma de suas ações também ser identificada como estratégia empregada aos alunos desta turma. Das quatro professoras participantes desta pesquisa, três contam com a colaboração de uma auxiliar, porém somente Celeste tem a participação registrada na descrição das estratégias pedagógicas utilizadas.

É verdade que em alguns momentos a professora Cecília demonstra aplicar procedimentos não tão apropriados em relação à aluna Cláudia por esta apresentar cegueira agregada à deficiência mental. Porém, na maioria das situações observadas, Cecília mostra-se bastante empenhada em buscar o melhor meio de fazer sua aluna compreender o mundo que a cerca e dar sentido às atividades a ela propostas. Também demonstra ser assertiva em relação à Carina, aproveitando momentos oportunos para explorar suas potencialidades.

Quanto à aluna Carolina, observou-se que a professora tem aguçada percepção para identificar os momentos em que ela está ou não disposta a fazer as tarefas. Isso se mostra positivo, pois Cecília estende o período de dedicação à atividade quando Carolina está animada e reduz o mesmo quando esta não demonstra vontade em realizá-la. Vale lembrar que o mesmo ocorre com outros alunos como Cláudia, por exemplo, mas Carolina tem uma participação em sala de aula de menor proporção, por conta do seu tipo de deficiência e pelas características que esta apresenta.

CAPÍTULO 4
CONCLUSÃO

Com a intenção de apresentar as conclusões desta pesquisa em forma de um epílogo, este capítulo é estruturado em três instâncias diferentes para que a leitura do trabalho realizado se torne mais compreensível e consiga traduzir e expressar uma maior coesão por reunir diferentes aspectos que foram tratados na ocasião da apresentação dos resultados. A primeira delas trata do resgate dos pontos mais relevantes acerca da prática de cada uma das professoras, cuja análise já foi descrita minuciosamente no capitulo anterior. A segunda parte proporciona a interligação entre esses dados, fazendo com que as atuações das quatro professoras pesquisadas se conectem e evidenciem suas características comuns e, também, as mais distintas, com o intuito de trazer à luz pontos importantes do trabalho realizado com os alunos com deficiência mental severa. Por último e, por vezes, ocorrendo concomitantemente com a segunda parte, será feita uma reflexão sobre as possíveis contribuições da Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural para o aprimoramento de tais práticas educacionais aqui destacadas.

Iniciando os apontamentos sobre os dados mais relevantes da análise do trabalho de cada professora, vale destacar que, pautado nas ideias de Omote (2001), cada aspecto será considerado conjuntamente ao contexto no qual está inserido. Ou seja, da mesma forma que este autor salienta a importância de não centrar o foco do problema da Educação Especial no indivíduo, no caso o aluno, a mesma concepção será aqui adotada, agora em relação ao professor. Seguindo esta linha de pensamento, o contexto no qual se está inserido torna-se extremamente importante para compreender as atuações de cada participante da pesquisa, as quais serão revistas, nesse momento, sob uma nova ótica.

Assim posto, para efeito dessa redação, será seguida a mesma ordem de apresentação do capítulo anterior iniciando, portanto, com **Renata**, a primeira delas. Na ocasião da entrevista, seu discurso demonstra que não se via como responsável por realizar adaptações na sala de aula, transferindo o ônus dessa responsabilidade para a instituição. Por desviar o direcionamento da obrigação a terceiros, desta forma isentando-se do compromisso para com a tarefa, vem demonstrar uma visão mais estreita do que deveria ser sua função. Contudo, essa foi a professora que mais se utilizou de modelos durante o oferecimento de instruções para seus alunos, indicando uma busca idealizada da realização das tarefas que propõe e não a sua real construção que ocorre a partir da aquisição gradual de habilidades por parte dos alunos.

Há ainda a transferência da 'culpa' pela aprendizagem lenta e, também, pela sua frustração para o próprio aluno. Admite que "ainda tem muito que aprender" sobre seu ofício,

porém essa posição ajuda a perpetuar o estigma que as pessoas com deficiência mental severa carregam consigo há muito tempo, quando sua atuação poderia caminhar no sentido inverso. Um dado interessante que ajuda a compor a ideia que Renata tem sobre a capacidade de aprender de seus alunos é o fato de haver dedicado maior tempo à realização de atividades pelas quais os alunos demonstraram pouco interesse. Isso permite avaliar que, ao contrário, não havendo valorização das tarefas as quais eles fazem com interesse, restam consequentemente aquelas para as quais o tempo de envolvimento mostrou-se bastante reduzido, mas que, contraditoriamente, obtiveram mais tempo de atenção por parte da professora.

Tais ações de Renata caminham em sentido contrário ao que afirma Farrell (2008) sobre a importância de se estar atento aos interesses do aluno para a evolução de sua aprendizagem, sobretudo daqueles que apresentam significativas dificuldades nesse aspecto da escolarização:

> Embora, é claro, o aproveitamento das necessidades, interesses, aptidões e realizações de todos os alunos faça parte da arte de ensinar bem, isso é crucial para os alunos com DAPM (dificuldades de aprendizagem profundas e múltiplas), para os quais o progresso geralmente é tão batalhado.
>
> Estabelecer os interesses de um aluno relaciona-se a (...) possibilitar escolhas. Esses interesses (...) podem ser utilizados para ajudar na aprendizagem: as atividades devem incorporar itens de interesse para o aluno. Uma avaliação constante e cuidadosa do que o aluno é capaz de fazer e do que ele acha particularmente difícil nos dá uma indicação de suas aptidões que novamente, podem ser usadas como um fundamento para consolidar e ampliar a aprendizagem. (FARRELL, 2008, p.78)

Mesmo fazendo pouco uso das modificações e das alterações dos procedimentos didáticos durante a realização das atividades, de alguma maneira, existe o emprego das mesmas, o que demonstra certa incoerência entre sua fala e sua prática, já que não se vê responsável por adaptar, mas, ao mesmo tempo, o faz em sala de aula. A dificuldade que diz encontrar em seu trabalho refere-se ao contexto, pois menciona a falta de uma auxiliar disponível para dividir os cuidados com o restante da turma durante a execução das tarefas individuais.

Por outro lado, pode-se apontar como um aspecto bastante positivo de sua atuação, o fato de se sentir à vontade na relação e na interação com os alunos, o que ela mesma identifica como sendo uma facilidade de seu trabalho. A questão da cooperação como algo possível de se realizar, além de ser indicada como boa para seus alunos, e o incentivo de seu exercício também merecem destaque na atuação de Renata.

No que se refere ao trabalho de outra professora, **Alice**, na ocasião da entrevista, demonstra de forma veemente um aspecto de sua trajetória profissional bastante significativo: a frustração que sente em relação à sua turma de alunos severamente comprometidos. Como ela mesma explica, tal fato se dá pelo contexto escolar no qual está inserida. Por se tratar de uma instituição particular, há muitos fatores que influenciam as diretrizes, as quais seus funcionários devem seguir e isso inclui a própria professora Alice. Desse modo, as limitações que seu trabalho sofre e as restrições quanto às novas propostas geram um descontentamento por parte da mesma e isso leva a um processo de estagnação. Tendo sua motivação estancada, obviamente, o trabalho desacelera e, consequentemente, os alunos também respondem menos e, assim, este processo leva ao declínio do progresso, proporcionando um aumento somente da frustração da professora.

Declara-se um pouco acomodada, pois sabe que seria melhor para seus alunos se buscasse recursos diferenciados para ensiná-los. Também se constata, por meio dos registros das observações, que em uma determinada atividade oferecida, existe a ausência de emprego de qualquer estratégia pedagógica relativa aos alunos envolvidos. O lado positivo desta situação é que a professora tem consciência de seu papel enquanto educadora, por conta das circunstâncias pode não ter promovido grandes mudanças em sua postura, mas, pelo menos, sabe o que um professor deve fazer quando encontra adversidades em sua trajetória profissional. Isso indica que, sob outras condições, poderia vir a fazer seu trabalho de outra forma.

Sobre a professora **Fabiana**, pode-se dizer que só ela fez uso da instrução verbal associada à ajuda e a um modelo. Este é o exemplo de introdução de atividade mais completo de que se tem registro, no qual aplicam-se todas as ferramentas disponíveis para proporcionar ao aluno uma vivência mais intensa da atividade a ser realizada e da compreensão acerca da mesma. Apesar de fornecer ao aluno a maneira mais ativa de participar do início de uma tarefa, constata-se que Fabiana também é a única professora que não faz uso de qualquer modificação ou alteração dos procedimentos didáticos aplicados. Isso significa que não há mudanças no curso das tarefas propostas e nenhuma adaptação é empregada neste sentido. Porém, há de se frisar que na ocasião da entrevista, Fabiana aponta como sendo adaptação, a adição ou a retirada de atividades e conteúdos programados que se tornam difíceis de realizar mediante alguma adversidade ocorrida em um determinado dia de trabalho.

Pode ser que qualquer ocorrência deste aspecto não tenha sido observada pelo fato de existirem poucas atividades aplicadas e, consequentemente, registradas no que se refere à atuação de Fabiana. Além disso, constatou-se que esta professora dedica 81% das tarefas a um mesmo aluno de sua turma e, justamente, o aluno mais comprometido é aquele que menos tem

registro de atividades e tarefas realizadas. Portanto, este também é o aluno que menos recebe intervenções por meio das estratégias pedagógicas utilizadas por Fabiana, porém, é muito provável que seja o aluno que mais necessite delas.

Por último, **Cecília** mostra-se uma professora bastante disposta e empenhada em ajudar seus alunos a progredirem. Um dos fatores, entre outros, que leva a esta afirmação é que Cecília é a única professora que usa tanto a alteração quanto a modificação dos procedimentos didáticos como estratégias pedagógicas. Além disso, oferece estimulação sensorial a seus alunos de forma intensa, utilizando-se deste recurso com todos, independentemente do tipo de deficiência que apresentem. Isso mostra que se preocupa em explorar todos os sentidos de seus alunos para que compreendam aquilo que se propõe a ensinar.

Demonstra ter clareza do seu papel enquanto educadora, tanto no discurso quanto na prática observada, estando sempre atenta às necessidades dos alunos, buscando fornecer-lhes o melhor subsídio para que eles se desenvolvam e aprendam. Um aspecto bastante relevante a ser destacado é o fato de somente Cecília se ver como participante ativa no processo de adaptação do trabalho para atender seus alunos, assumindo esta responsabilidade para si mesma.

Sua fala, na qual declara observar o comportamento dos alunos e, a partir deste, regular a forma como ensina e o que ensina a eles mostra um esforço em estabelecer um dos princípios da mediação concebidos por Feuerstein: a intencionalidade e a reciprocidade. Sendo estes aspectos complementares e indissociáveis, esta professora é a única que chega o mais próximo possível da aplicação deste critério da mediação. Um fator importante a ser destacado é que para existir a mediação, não adianta o professor dispor da intencionalidade se o aluno não lhe oferece a reciprocidade. Esta pode ser uma particularidade questionável acerca da viabilidade de seu emprego quando se trata de alunos com deficiência mental severa, os quais apresentam dificuldade na comunicação e na expressão de suas vontades e/ou sentimentos.

Contrariando, de certa forma, esta tendência, Cecília demonstra como um professor de Educação Especial pode enfrentar tal obstáculo. Seus alunos, assim como a maioria dos alunos participantes desta pesquisa, também demonstram ter dificuldades em exteriorizar seus desejos. Porém, a atenção da professora, além da convivência e de sua dedicação para conhecê-los melhor, permitem a identificação dos *feedbacks* oferecidos, por mais sutis que sejam.

Antes de iniciar o cruzamento dos dados sobre as professoras, vale lembrar que nenhuma delas tinha conhecimento da teoria na qual se apoia esta pesquisa, durante o período de coleta dos dados e, tampouco, lhes era exigido que o tivessem. O intuito de manter a Teoria da

Modificabilidade Cognitiva Estrutural como base teórica desse estudo é, em síntese, identificar as possíveis colaborações que tais ideias podem oferecer à prática educacional voltada a esta população específica, tendo como princípio a atuação real de professores de Educação Especial.

Iniciando a comparação entre as práticas e os discursos das quatro professoras, é importante reforçar que todas concordam quanto à forma como se dão as atividades voltadas a seus alunos: trabalho individualizado. Todas as professoras utilizam o meio verbal para interagir e trabalhar com seus alunos, porém é Cecília quem o utiliza de forma mais intensa e variada. Segue esse caminho aplicando-o durante a instrução, a ajuda, a interação, além de oferecê-lo aliado a todos os tipos de ferramentas disponíveis e, também, por vezes, sozinho como centro da estratégia empregada. Fabiana, assim como Cecília, utiliza uma ferramenta durante a execução das tarefas, a qual recebeu o nome de 'interação verbalizada', o que pode ser considerado mediação. O emprego dessa estratégia é identificado por meio de conversas que permeiam a atividade, reforçando conceitos e ideias que estão sendo ensinados e aprendidos naquele momento.

O contato direto e intenso do professor com o aluno ou, porque não dizer do mediador com o mediado, facilita a transmissão dos estímulos previamente selecionados e modulados para a melhor compreensão e aprendizagem do aluno. Além disso, é uma maneira de focar a atenção do mediado naquilo que lhe é oferecido durante a tarefa, deixando-o menos suscetível à influência dos estímulos do ambiente, limitando a ocorrência da aprendizagem direta.

Por outro lado, há um dado interessante a ser observado. Todas as professoras oferecem ajuda física a pelo menos um dos alunos de suas respectivas turmas, porém, somente Fabiana e Cecília se utilizam da estratégia de retirada desta ajuda física incentivando o aluno a continuar a atividade por si mesmo. Tal constatação pode levar a crer que estas professoras vêem benefícios na exposição direta de seus alunos aos estímulos. Mas, também é imprescindível lembrar que a população específica com a qual elas atuam tem significativas limitações e, por isso recebem ajuda para quase todas as coisas que fazem.

Isso também precisa ser considerado durante a análise deste tipo de intervenção, pois além de deixar o aluno com autonomia para interagir com os estímulos do ambiente, também incentiva sua independência e autoconfiança, o que são características relevantes da atuação docente na Educação Especial. Agregando tal fato à Teoria de Feuerstein, atenta-se aqui para mais um dos critérios que compõem a mediação: o autocontrole ou auto-regulação. Este espaço para que o mediado aja por si mesmo, logo depois da intervenção reguladora das professoras, permite o desenvolvimento de novas possibilidades cognitivas (DA ROS, 2002), que leva o aluno a pensar sobre seu procedimento imediatamente após o exemplo que vinha sendo oferecido por

meio da colaboração das professoras. Além disso, atua no que se convencionou denominar Zona de Desenvolvimento Proximal, extinguindo um estímulo para que o aluno tenha mais autonomia na realização de tarefas, o que aumenta sua auto-estima e reforça sua percepção sobre os objetos.

Possivelmente influenciadas pelo contexto, já que atuam na mesma escola, Cecília e Fabiana apresentam outras características bastante similares. Elas apontam como foco de suas atuações a estimulação e a socialização. Isso se deve à faixa etária dos alunos com os quais trabalham, já que se dedicam à Educação Infantil e, também, ao fato de desempenharem suas funções sob as mesmas regras de currículo, estrutura e organização escolar.

Em relação ao tipo de instrução oferecido aos alunos, mais uma vez constata-se que a base de sua aplicação é o meio verbal, podendo ou não este vir agregado a um tipo de ajuda ou modelo. No caso de Renata a utilização de modelos foi o que mais chamou a atenção. Já Alice e Fabiana fazem pouco uso da associação de outras ferramentas durante o oferecimento da instrução verbal a seus alunos. Cecília foi a única professora que apresentou regularidade neste aspecto de sua prática, sendo de igual número os dois tipos de instrução oferecidos por ela.

Só Renata usa a ajuda física com todos seus alunos, sendo que de todas as turmas observadas, os alunos sobre os quais tem registro de atividades desenvolvidas, são os menos comprometidos cognitivamente e fisicamente. Além disso, é a única que não os estimula a ter uma participação ativa durante as atividades.

Um aspecto apontado somente em relação à prática de Cecília é a questão da estimulação sensorial. Outras participantes como Renata e Alice também têm alunos com baixa visão ou cegueira agregada à deficiência mental severa. Pode-se dizer até que este seja, talvez, um fator limitante ou agravante das marcas que identificam a deficiência mental severa, por ser a visão o sentido mais importante e utilizado pelo ser humano. Sobre a maneira como atuam as professoras em relação a isso, Renata, além de dedicar uma única atividade a apenas uma de suas alunas que apresenta esta característica, ela não se pauta nos princípios da estimulação sensorial. Já Alice aplica esta ferramenta em atividades voltadas à sua aluna que tem deficiência visual.

Cecília se destaca neste caso, pois usa este recurso com todos os seus alunos. Tal circunstância pode ser remetida a mais um dos critérios da mediação: o significado. De acordo com Gomes (2002) este princípio pode ser considerado como "a ponte entre o plano cognitivo e o plano afetivo-emocional" (p.91) e isso significa que, nesse percurso, o mediador oferece ao mediado condições para que ele tenha sua própria visão sobre o mundo. Explorando todas as sensações que seus alunos podem ter, Cecília dá a eles os elementos necessários para que

compreendam da maneira mais completa possível, o conteúdo que está ensinando. Isso indica que lhes fornece os seus próprios significados, pois lhes mostra a sua maneira de ver as coisas enquanto educadora. Ao mesmo tempo, apura-lhes os sentidos para que consigam interpretar os elementos que os cercam, possibilitando a formação de sua própria concepção do mundo.

Por último, o critério transcendência foi identificado na situação de continuidade das atividades, em que a professora Cecília evidencia para seus alunos o que está acontecendo. Ao verbalizar a relação existente entre as tarefas propostas, ou ao relembrar a tarefa anterior, mostrando a vinculação entre elas, a professora estabelece uma lógica que vai além do conteúdo abordado durante a atividade. A transcendência leva ao conhecimento de outros âmbitos daquilo que Cecília ensina concretamente. Kozulim (2000) explicita como é possível isso acontecer:

> Por exemplo, alimentar uma criança com um horário fixo tem um valor superficial de proporcionar-lhe nutrição e, possivelmente, ensinar-lhe a habilidade sensório-motora de manipular uma colher; sem dúvida, a mesma atividade pode ter o valor transcendental de ensinar a crianças as noções de tempo, horário, repetição de fatos similares, etc... (KOZULIM, 2000, *apud* GOMES, 2002, p. 92)

O trecho apontado demonstra por meio de uma determinada situação como a interação de Cecília pode interferir no processo de aprendizagem dos alunos. A mediação estabelecida por ela ao relacionar as atividades e explicitar esta relação aos alunos oferece benefícios que vão além do ato mecânico de realização das tarefas, como folhear um livro, pintar uma figura com a cor amarela ou tocar seu próprio corpo para conhecê-lo.

Aqui se conclui a presente pesquisa que expõe um dado bastante positivo em relação às possíveis contribuições que a Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural, com suas ideias sobre Experiência de Aprendizagem Mediada e o conceito de Mediação, poderia trazer para a atuação pedagógica de professores de Educação Especial. Evidentemente, nenhuma das professoras participantes pratica de maneira efetiva a mediação com seus alunos, assim como não lhes era exigido que o fizessem. Porém, a descrição das estratégias empregadas por elas permite dizer que, mesmo sem conhecimento sobre este posicionamento teórico, alguns traços que compõem a Experiência de Aprendizagem Mediada são aplicados durante suas ações.

Assim, deposita-se aqui um sentimento de esperança. Isso se dá ao constatar que a partir da atuação pedagógica real pode-se inferir que professores de indivíduos com deficiência mental severa, se devidamente orientados segundo os pressupostos de Feuerstein, podem colaborar efetivamente para a otimização da aprendizagem de seus alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta inicial desse estudo se deu a partir da intenção de conhecer e investigar as ações educacionais existentes, atualmente, voltadas ao atendimento escolar dos alunos com deficiência mental severa. A expectativa pautava-se na busca por informações acerca de uma população estudantil, a qual não parece ser simples ensinar, assim como se apresenta como pouco estudada e conhecida pelas pesquisas disponíveis. Além disso, tinha-se o propósito de agregar as ideias de Feuerstein a este intento pelo fato de este autor considerar, *a priori*, qualquer pessoa capaz de aprender. Isso significa que qualquer indivíduo é capaz de ter uma modificabilidade cognitiva, desde que seja submetido aos meios mais adequados para que tenha seu desenvolvimento cognitivo estimulado, no caso a experiência de aprendizagem mediada (FEUERSTEIN, 1997). Há de se concordar que uma informação como esta deve, no mínimo, despertar a curiosidade de professores de Educação Especial.

No decorrer de sua realização, as expectativas referentes à escolarização dos alunos com deficiência mental severa foram superadas. A princípio, isso se deu pelo fato de serem encontrados 40 alunos com o perfil desejado em três escolas da cidade, o que foi uma surpresa por ser um número relativamente alto. Foram registradas diversas maneiras de atuar com estes alunos e, durante a análise dos dados obtidos, foi possível identificar 36 estratégias pedagógicas, as quais haviam sido aplicadas por professoras com diferentes experiências. Isso fez com que se formasse um retrato da prática docente voltada a esta população específica, o que permitiu concretizar a primeira parte da proposta inicial. Já a segunda parte desta concretização ocorre no momento em que são identificadas certas estratégias, as quais carregam consigo características próximas dos principais critérios da mediação.

Mostrou-se promissora a ideia de realizar um trabalho de pesquisa focalizando esse contexto e a teoria tomada como referência, apresentando indícios bastante significativos para futuras pesquisas. Inicialmente a análise da prática docente a partir da proposta de experiência de aprendizagem mediada pode fazer com que outras atuações docentes também tenham a oportunidade de serem vistas sob este ângulo. Isso indicaria para uma inserção de tais pressupostos dentro da escola, influenciando pedagogias voltadas a diferentes populações estudantis. Desta maneira, não só os alunos com deficiência mental severa, mas também aqueles que têm outros tipos de deficiências ou dificuldades de aprendizagem podem ter sua experiência escolar, assim como as intervenções efetivadas por seus professores, observadas pelo ponto de vista da mediação.

Além disso, a identificação das diversas estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores em seu cotidiano leva ao conhecimento dos elementos e das ações que compõem a prática do professor. Isso faz com que seja possível desvendar a atuação docente a partir daquilo que cada um faz, efetivamente, dentro de sua sala de aula. O caminho inverso também se mostra positivo e aí se instauram outras novas possibilidades investigadoras, pois, a partir do conhecimento destes elementos básicos, é possível partir para proposição de pesquisas direcionadas à intervenção colaborativa (CAPELLINI e MENDES, 2008), orientando e incrementando a prática de professores.

Nesse sentido, sendo imprescindível que a população com deficiência mental severa esteja em sala de aula, faz-se necessário que os professores tenham a possibilidade de aprender a utilizar estratégias pedagógicas, as quais são decisivas para o aprendizado de seus alunos. Ao agregar essas estratégias aos conceitos de mediação, há a otimização do potencial de aprendizagem das pessoas com severos prejuízos cognitivos. A literatura com a qual corroboram os resultados do presente trabalho mostra, em concordância com os pressupostos teóricos de Feuerstein, que a atuação do mediador é decisiva, mas ela não se basta apenas com a presença física.

Isso significa que a simples convivência dos alunos com deficiência no ambiente escolar não garante a aquisição de conteúdos e habilidades, às quais só são ensinadas a partir de uma intervenção direta do professor. Por isso, a maneira como se dá a interação entre estas pessoas influencia demasiadamente a trajetória acadêmica do aluno e, até mesmo de vida. Direcionando o pensamento nesse sentido, há o estabelecimento do conceito de aprendizagem mediada dentro da sala de aula, fortalecendo as ações docentes e, também, as possibilidades de ganhos efetivos dos alunos em relação ao seu desenvolvimento cognitivo.

Deste modo, os programas de formação de professores, tanto inicial quanto continuada poderiam ser beneficiados com a introdução da temática das estratégias pedagógicas associadas à experiência de aprendizagem mediada em seus programas. Assim, contemplariam maneiras efetivas de como atuar com os alunos que apresentam maiores dificuldades no processo de aprendizagem. Além disso, tal como pode proporcionar esta pesquisa, um material voltado para a formação, tendo como base a atuação real de professores, pode estimular iniciativas reflexivas a partir das próprias práticas. Este enfoque pode ser considerado como bastante positivo, pois o professor passa a ser incentivado a pensar suas ações e, com isso, descobrir que tem boas contribuições a oferecer. Zeichner (2008) traduz tal condição da seguinte maneira:

> A reflexão... se traduz no fato de que a produção de novos conhecimentos sobre o ensino e a aprendizagem não é propriedade exclusiva dos colégios, universidades ou dos centros de pesquisa e desenvolvimento, um reconhecimento de que os professores também possuem teorias, de que podem com a construção de um conhecimento comum sobre boas práticas de ensino. (ZEICHNER, 2008, p.34)

Certamente este estímulo mostra-se benéfico para a Educação de uma forma geral, desde a formação de recursos humanos até a atuação em sala de aula. Por outro lado, não se pode esquecer um aspecto bastante preocupante que está presente no dia a dia das escolas. A política de inclusão, diretriz fundamental da Educação brasileira atual, tem sido aplicada sem apoio pedagógico específico (MENDES, 2008). Isso significa que muitos professores trabalham sem o suporte necessário para uma boa atuação, já que estes se encontram despreparados para atender os alunos que apresentam as intituladas "necessidades educacionais especiais". Tal situação leva ao pensamento de que o acesso à escolarização e a permanência no ambiente escolar dependem unicamente da boa vontade do professor e não de um trabalho bem organizado, baseado em conhecimentos direcionados ao ensino de alunos que demandam atenção diferenciada.

As pesquisas na área da Educação e da Educação Especial têm avançado, oferecendo resultados que afirmam e reafirmam as necessidades dos professores atuantes além de mostrarem que as políticas educacionais não se fazem eficientes na realidade dos educadores brasileiros, da maneira como estão estabelecidas. Porém, de nada adianta construir retratos da prática educacional se estes não são vistos. Mazzotta (2008) explica de forma eloquente como se estabelecem tais circunstâncias:

> É oportuno reiterar sua importância e a consequente produção do conhecimento científico para o desenvolvimento individual e coletivo, particularmente em áreas tão controversas como tem sido a Educação Especial. No entanto, a divulgação dos conhecimentos produzidos será insuficiente e inócua enquanto os princípios éticos e de justiça não forem incorporados às políticas públicas e práticas profissionais.
>
> Finalmente, elemento essencial na definição das políticas e das pesquisas em Educação Especial, como em todas as esferas da vida social, é a consideração dos interesses e necessidades daqueles que serão abrangidos por seus resultados. Os interesses e necessidades mais diretos dos articuladores e elaboradores das políticas e das pesquisas nem sempre estão na direção dos interesses e necessidades daqueles para quem, em princípio, elas se destinam. (MAZZOTTA, 2008, p.30)

Dessa forma, ao chamar atenção para as necessidades e importância da educação de alunos com deficiência mental severa, conclui-se a presente pesquisa ressaltando fatores

significativos da formação e da prática dos professores, além das políticas públicas existentes. O processo de inclusão escolar ocorre, defendendo a ideia de que todas as pessoas, independente de suas diferenças ou necessidades, devem ser incluídas na escola regular. Porém, tal realidade demonstra que ainda existem deficiências no atendimento dos "alunos especiais" por falta de preparo do professor, assim como de apoio ao mesmo e de estrutura da própria escola. Sob estas circunstâncias, dificilmente os alunos severamente comprometidos terão condições propícias para serem ensinados e, consequentemente, aprenderem. Por isso, tal estudo se faz significativo à medida que oferece um novo olhar ou, até mesmo, uma maneira diferente de pensar sobre o atendimento da Educação Especial oferecido aos alunos com deficiência mental severa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION. Retraso mental. Definición, clasificación, y sistemas de apoyo. Madrid: Alianza Editorial. 1997. *Apud* TAMARIT, J. O aluno com necessidades de apoio generalizado. *In:* COLL, C, *et al* **Desenvolvimento psicológico e educação.** 2 ed, Porto Alegre: Artmed, 2004. v.3, p. 255-74.

ARNOLD, M.; SERPAS, D. Training teachers to address the needs of students with severe mental retardation. **Education**, v.113, n.4, p.549-52, 1992.

ARARAQUARA, Prefeitura do Município. **Proposta pedagógica para a educação especial.** Araraquara: Secretaria de Educação e Cultura, 1996.

ASSUNÇÃO, K. R. de. **Envolvimento de cuidadores no programa educacional de pessoas com autismo e deficiências severas***:* o que é e como medi-lo. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

BAILEY Jr, D. B.; WALERY, M. **Teaching infants and preschoolers with handicaps.** Columbus: Charles E. Merril, 1984.

BELTRÁN, J. M. M. **La mediación en el proceso de aprendizaje.** Madrid: Bruño, 1994.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação** Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, P. **Esboço de auto-análise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação, **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Resolução Nº 2, de 11 de Setembro de 2001. Brasília, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao2.pdf.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação, **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Resolução Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002. Brasília, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf

BRASIL, Lei Nº 11.274, de 6 de Fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**: República Federativa do Brasil: Poder Legislativo, Brasília, DF, 07 fev 2006. Disponível: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm> Acessado em: 28 mar 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006. **Diário Oficial da União**, República Federativa do Brasil, Brasília, 16 mai 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf> Acesso em: 19 nov 2008

BRASIL, Ministério da Educação, **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2008. (Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 20

BRASIL, **Sinopse estatística da educação básica 2007.** Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp> Acesso em: 25 mar 2009.

BREITENVIESER, L. P. **A face psicológica da atitude de resistência do professor à inclusão do aluno portador de deficiência:** uma análise qualitativa. 2001. Dissertação **(**Mestrado em ensino superior) Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2001.

BUENO, G. S. B. As dissertações sobre a escola: balanço tendencial da produção do Programa de Pós-graduação em Educação Especial da UFSCar – 1981/2001. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C. A. (orgs). **Temas em educação especial:** avanços recentes*,* São Carlos: EDUFSCar, 2004. p. 21-28.

CAPELLINI, V. l. M. F.; MENDES, E. G. Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental. In: MENDES, E. G., ALMEIDA, M. A., HAYASHI, M. C. P. I. (orgs) **Temas em educação especial:** múltiplos olhares. Araraquara: Junqueira&Marin, 2008. p.104-112.

DA ROS, S. Z., **Pedagogia e mediação em Reuven Feuerstein.** São Paulo: Plexus Editora, 2002.

FARRELL, M. **Dificuldades de aprendizagem moderadas, graves e profundas:** guia do professor. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FEUERSTEIN, R. The Dynamic Assessment of Retarded Performers: the learning potential assessment device, theory, instruments and thechniques. Baltimore: University Park Press, 1979, *apud* ORTEGA, L. M. R. **Modificabilidade cognitiva de crianças com privação cultural: originalidade e significado da teoria de Reuven Feuerstein.** 1998. Dissertação (Mestrado em Ensino Superior) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica, Campinas, 1988.

FEUERSTEIN, R, **Don't accept me as I am**. New York: Sky Light, 1997.

FEUERSTEIN, R. Inteligência se aprende. **Isto É**, n.1297, p.5-7, 10 ago. 1994. Entrevista concedida a Gisele Vitória, *apud* GOMES, C. M. de A., **Feuerstein e a construção mediada do conhecimento.** Porto Alegre: Artmed, 2002. 289p.

FEUERSTEIN, R.; KRASILOVSKY; RAND, Y. 1978, p. 197, *apud* GOMES, C. M. de A., **Feuerstein e a construção mediada do conhecimento.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

FERREIRA, A. B. de H. **Dicionário Aurélio eletrônico. Século XXI**. São Paulo: Nova Fronteira – Lexikon Infomática, 1999.

FERREIRA, J. R. A nova LDB e as necessidades educativas especiais. **Cadernos Cedes***,* v.19, n.46, Set, 1998.

FONSECA, V. da, **Educação especial: programa de estimulação precoce. Uma introdução às ideias de Feuerstein.** 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1995.

FONSECA, V. da, **Aprender a aprender: a educabilidade cognitiva.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

FORNAZARI, S. A. **Redução de comportamentos inadequados em portadores de deficiência mental no treino para o trabalho.** 2005. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2005.

GOMES, C. M. de A., **Feuerstein e a construção mediada do conhecimento.** Porto Alegre: Artmed, 2002. 289p.

GOMES, C. M. de A.; ASSIS, R. M. A proposta educativa de Reuven Feuerstein: Modificabilidade Cognitiva Estrutural e Aprendizagem Mediada. **Tema Livre**, Salvador, n.15, p. 4-5, 1998.

GOULART, A. M P. L.; GUHUR, M. L. P. Aprendizagem e mediação na perspectiva de Reuven Feuerstein: algumas contribuições para a educação especial. In: MARQUEZINE, M. C., ALMEIDA, M. A., TANAKA, E. D. O. (orgs), **Procedimentos de ensino em educação especial.** Londrina: Eduel, 2003. p. 13-25. (Coleção Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial)

GUIMARÃES, R. S. de. **Análise dos efeitos de rearranjo ambiental de trabalho no desempenho de deficientes mentais severos.** 2003. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

KASSAR, M. C. M. **Deficiência múltipla e educação no Brasil***:* discurso e silêncio na história dos sujeitos. Campinas: Autores Associados, 1999.

KOZULIN, A. Instrumentos psicológicos: la educación desde una perspectiva sociocultural. Barcelona: Paidós, 2000. *Apud*: GOMES, C. M. de A., **Feuerstein e a construção mediada do conhecimento.** Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 92.

LEITE, L.P. Educador especial: reflexões e críticas sobre sua prática pedagógica. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 10, n.2, p. 131-142, 2004.

LUCIO, S. C. **Análise e perspectivas do ensino itinerante como um serviço de apoio pedagógico especializado.** 2004. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2004.

MAGALHÃES, C. R.; TANCREDI, R. M. S. P. Como são vistos e ensinados na escola os alunos que fracassam: repercussões para a construção de uma prática voltada para o sucesso escolar. In: REALI, A. M. de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. **Formação de professores***:* práticas pedagógicas e escola. São Carlos: Edufscar, 2002. p. 29-49

MARTINS, M. A. V. Compreendendo a ação docente, superando resistências. In: SEVERINO, A. J., FAZENDA, I. C. A. **Formação docente***:* rupturas e possibilidades. Campinas: Papirus, 2002, p. 93-108.

MARTINS, M. de F. A. **Avaliação de um programa de formação continuada para professores de alunos severamente prejudicados.** 2003. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

MARTINS, M. de F. A. **Efeitos de um programa de atenção diversificado às mães de alunos severamente prejudicados.** 2006. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

MAZZOTTA, M. J. da S. Desafios para a política e a pesquisa em educação especial no Brasil. In: MENDES, E. G., ALMEIDA, M. A., HAYASHI, M. C. P. I. (orgs) **Temas em educação especial:** conhecimentos para fundamentar a prática. Araraquara: Junqueira&Marin, 2008. p.27-30.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro*,* v.11, n.33, set/dez, 2006.

MENDES, E. G. Caminhos da pesquisa sobre formação de professores para a inclusão escolar. In: MENDES, E. G., ALMEIDA, M. A., HAYASHI, M. C. P. I. (orgs) **Temas em educação especial:** conhecimentos para fundamentar a prática. Araraquara: Junqueira&Marin, 2008. p.92-122.

MINAYO, M. C. S. (org) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

NIND, M. Supporting lifelong learning for people with profound and multiple learning difficulties. **Support for learning**, v.22, n.3, p.111-15, 2007

NOGUEZ, S. The developmental of the potential of learning. An interview with Reuven Feuerstein. **Revista Eletrônica de Investigación Educativa***,* v. 4, n. 2, 2002.

NUNES, L. R. *et al.* A Pós-graduação em educação especial no Brasil: análise crítica da produção discente. **Revista Brasileira de Educação Especial,** v.5, p.113-125, 1999.

NUNES, L. R. *et al.* Teses e dissertações sobre educação especial: temas mais investigados. In: MARQUEZINI, M.C. *et al.*(orgs) **Colóquio sobre pesquisa em Educação especial.** Londrina: Eduel, 2003. p. 113-35.

OMOTE, S. A concepção de deficiência e a formação do profissional em educação especial. In: MARQUEZINI, M. C.; ALMEIDA, M. A., TANAKA, E. D. O. (orgs) **Perspectivas multidisciplinares em educação especial II**. Londrina: Eduel, 2001. p. 45-52

ORTEGA, L. M. R. **Modificabilidade cognitiva de crianças com privação cultural: originalidade e significado da teoria de Reuven Feuerstein.** 1998. Dissertação (Mestrado em Ensino Superior) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica, Campinas, 1998.

PILLING, N.; McGILL, P.; COOPER, V. Characteristics and experiences of children and young people with severe intellectual disabilities and challenging behaviour attending 52-week residential special schools. **Journal of Intellectual Desability Research**, v. 51, n. 3, p.184-96, 2007.

SANTOS NETO, E. Aspectos humanos da competência docente: problemas e desafios para a formação de professores. *In:* SEVERINO, A. J., FAZENDA, I. C. A. **Formação docente:** rupturas e possibilidades. Campinas: Papirus, 2002, p. 41-54.

SOUZA, A. M. M.; DEPRESBITERIS, L.; MACHADO, O. T. M. **A mediação como princípio educacional:** bases teóricas das abordagens de Reuven Feuerstein. São Paulo: Editora SENAC, 2004.

TAMARIT, J. *et al* Las personas con retraso mental con necesidades de apoyo generalizado. I Definición. Madrid: FADEM, 1997 (manuscrito sin publicar) p.5. *Apud* TAMARIT, J. O aluno com necessidades de apoio generalizado. *In:* COLL, C, *et al* **Desenvolvimento psicológico e educação.** 2.ed, Porto Alegre: Artmed, 2004. v.3, p. 255-74.

TAMARIT, J. O aluno com necessidades de apoio generalizado. *In:* COLL, C, *et al* **Desenvolvimento psicológico e educação.** 2.ed, Porto Alegre: Artmed, 2004. v.3, p. 255-74.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**, Jomtiem/Tailândia, 1990. UNESCO, 1998. Disponível: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000108.pdf

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: MEC, 1994. Disponível: http://.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf .

VAKIL, S.; WELTON, E.; KHANNA, R. Special education in India. **Teaching Exceptional Children**, v.34, n. 5, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WHYTE, W. F. Learning from the field. Beverly Hills, CA: Sage, 1984. A*pud* BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994. p. 135.

ZEICHNER, K. Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz: possibilidades e contradições. *In:* ESTEBAN, M. T., ZACCUR, E. **Professora pesquisadora:** uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2008, p. 25-52.

ANEXOS

unesp UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Câmpus de Araraquara

Anexo 1

Protocolo CEP/FCF/CAr nº 16/2007
Interessado: PATRÍCIA MORALIS CARAMORI
Orientador: Profa. Dra. Maria Júlia Canazza Dall'Acqua
Projeto: Estratégias pedagógicas para alunos com deficiência mental severa: um estudo sobre a atuação de professores em educação especial

Parecer nº 43/2007 – Comitê de Ética em Pesquisa

O projeto "Estratégias pedagógicas para alunos com deficiência mental severa: um estudo sobre a atuação de professores em educação especial", encontra-se adequado em conformidade com as orientações constantes da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde/MS.

Por essa razão, o Comitê de Ética em Pesquisa desta Faculdade considera o referido projeto estruturado dentro de padrões éticos e é de PARECER FAVORÁVEL à sua execução.

O relatório final do projeto de pesquisa deverá ser entregue em abril de 2009, no qual deverá constar o Termo de Consentimento Livre Esclarecido dos sujeitos da pesquisa.

Araraquara, 21 de dezembro de 2007.

MVScarpa

Profª. Drª. MARIA VIRGINIA C. SCARPA
Coordenadora do CEP

APÊNDICES

APÊNDICE 1

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA MENTAL SEVERA: UM ESTUDO SOBRE A ATUAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO E REGISTRO

Aluno:	**Professora:**
Pesquisadora:	**Data:**
Horário de início: **Horário de término:**	**Duração:**

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES
1. Atividade nº: **Nome:**
2. Material Utilizado:

DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE
3. Instrução: **( ) verbal** **( ) modelo** **( ) com ajuda**
4. Como a professora oferece a explicação para a execução da atividade? Que tipo de interação é estabelecida?

5. Realização:	
( ) com ajuda	**( ) sem ajuda**
( ) concluída	**( ) não concluída**
( ) com interrupção	**( ) sem interrupção**
( ) participação com interesse	**( ) participação sem interesse**
( ) tempo dentro do previsto	**( ) tempo fora do previsto**
6. Descrição sumária:	
( ) modificação de procedimentos didáticos frente a resposta do aluno	
( ) alteração de procedimentos didáticos frente a resposta do aluno	
7. Avaliação:	
Objetivo atingido ( ) sim ( ) não ( ) parcialmente	
8. A atividade foi repetida?	
( ) Sim ( ) Não **Justificativa:**	
9. A atividade conduz a próxima atividade?	
( ) Sim ( ) Não **Qual?**	
10. Dificuldades observadas:	

APÊNDICE 2

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA MENTAL SEVERA: UM ESTUDO SOBRE A ATUAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

ROTEIRO DE ENTREVISTAS

Identificação do entrevistado

- Nome:_____
- Idade: _____ Sexo: _____
- Formação: _____
- Formação Complementar: _____
- Formação Continuada: _____
- _____
- Tempo de atuação:
- Educação Especial: _____
- Educação Comum: _____
- Tempo de atuação com alunos com deficiência mental severa: _____
- Trabalha em outro lugar? Especifique:

  _____

  _____

  _____

Metodologia e organização do trabalho:

1. Como você trabalha com essa classe?
2. Como é elaborado o planejamento das aulas?
3. Como as aulas são conduzidas, como funciona a organização, manejo, da aula?
4. É necessário que sejam feitas adaptações durante a aula? Como elas ocorrem?

Inter-relações no contexto educacional:

5. Como é a sua interação com os alunos?
6. Como é a interação entre os alunos?

7. Você se utiliza da cooperação entre os alunos na sala de aula e fora dela? De que forma?

Percepções sobre o aluno, o trabalho docente e o contexto:

8. Como é a aprendizagem dos alunos?
9. Você encontra dificuldades no seu trabalho? Quais?
10. Em quais situações você encontra facilidade para trabalhar?
11. Que avaliação você faz do seu trabalho com essa classe? Como se sente em relação a isso?
12. Que avaliação você faz do seu trabalho no desenvolvimento do(s) aluno(s)?

Concepção sobre o conceito de mediação:

13. Qual é seu entendimento sobre mediação no processo educacional?
14. Onde você identifica a mediação no seu trabalho?

APÊNDICE 3

Termo de Esclarecimento

Prezada Professora

Com o presente trabalho realizar-se-á uma pesquisa em escolas que têm matriculados, entre seu corpo discente, alunos com deficiência mental severa. O estudo desta população foi escolhido porque existem poucos estudos sobre ela e nós, profissionais da Educação Especial sentimos falta de estudos que esclareçam sobre como se dá o trabalho com pessoas que apresentam dificuldades acentuadas e generalizadas, que são aquelas que apresentam limitações no comportamento adaptativo, portanto necessitam de apoio generalizado, ou seja, precisam de ajuda para realizar atividades nas áreas de mobilidade, comunicação, cuidado pessoal e, principalmente, aprendizagem.

Por isso, o objetivo do estudo é descrever e analisar como está sendo implementado o processo educacional desses alunos, enfocando as estratégias pedagógicas utilizada por suas professoras, na cidade de Araraquara.

Serão participantes deste estudo alunos com deficiência mental severa e suas professoras. As atividades realizadas em sala de aula serão registradas a partir de um roteiro de observação. Aplicar-se-á também um roteiro para conduzir entrevistas de natureza semi-estruturadas, com perguntas relativas às estratégias pedagógicas.

O estudo poderá ser interrompido a qualquer momento, caso a professora não se sinta satisfeita e de acordo com o trabalho. Será mantido sigilo quanto ao nome dos participantes desta pesquisa. Também não haverá gastos e riscos. Cabe esclarecer que a professora só poderá participar de um outro projeto após um ano de sua participação como voluntária, a não ser que haja benefício direto.

Os horários de permanência da pesquisadora na escola serão combinados previamente. Com base no exposto, solicito autorização para a realização do trabalho de pesquisa que aqui apresento.

Atenciosamente,

_____

Patricia Moralis Caramori

Eu _____, RG _____, Estado Civil _____, Idade _____ anos, residente na _____, nº ____, Bairro _____, Cidade _____, Telefone _____,

Declaro ter sido esclarecida sobre os seguintes pontos:

- O estudo tem por finalidade descrever e analisar como está sendo implementado o processo educacional de alunos com deficiência mental severa, enfocando as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores de Educação Especial na cidade de Araraquara.
- A minha participação como voluntária terá a duração de um semestre.
- Ao participar dessa pesquisa fui informada de que não corro risco de qualquer natureza e nem sofrerei desconforto, pelo fato da pesquisadora usar da entrevista e da observação em sala de aula.
- Não terei nenhuma despesa ao participar desse estudo.
- Os procedimentos aos quais serei submetida não provocarão danos físicos ou financeiros e por isso não haverá a necessidade de ser indenizada por parte da equipe responsável por esse trabalho ou da Instituição (FCL/UNESP);
- Meu nome será mantido em **sigilo**, assegurando assim a minha **privacidade** e se desejar, serei informado sobre os resultados dessa pesquisa por meio da própria pesquisadora.
- Poderei me recusar a participar ou mesmo retirar meu consentimento a qualquer momento da realização dessa pesquisa, sem nenhum prejuízo ou penalização.
- Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos, poderei entrar em contato com a equipe científica do projeto pelos telefones 3322-0998 ou 8111-6172 (falar com Patrícia Caramori).
- Para notificação de qualquer situação, relacionada com a ética, que não puder ser resolvida pelos pesquisadores deverei entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências Farmacêuticas do Campus de Araraquara da UNESP, pelo telefone (0XX16) 3301-6897.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Diante dos esclarecimentos prestados, concordo em participar, como voluntária(o), do estudo " ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA MENTAL SEVERA: UM ESTUDO SOBRE A ATUAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL."

Araraquara, ___ de _____ de 2007

_____

Assinatura da Professora Voluntária

_____

Assinatura da Pesquisadora

Obs.: Pesquisadora responsável Patricia Moralis Caramori, sob orientação da Prof.ª Dra. Maria Júlia Canazza Dall'Acqua (UNESP/Campus de Araraquara).

APÊNDICE 4

Termo de esclarecimento

Prezados Senhores Pais ou Responsáveis

Com o presente trabalho realizar-se-á uma pesquisa em escolas que têm matriculados, entre seu corpo discente, alunos com deficiência mental severa.

O objetivo é descrever e analisar como está sendo implementado o processo educacional dos alunos, enfocando as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores de Educação Especial na cidade de Araraquara.

Serão participantes deste estudo alunos com deficiência mental severa e suas professoras. As atividades realizadas em sala de aula serão registradas a partir de um roteiro de observação. Aplicar-se-á também um roteiro para conduzir entrevistas de natureza semi-estruturadas, com perguntas relativas às estratégias pedagógicas.

O estudo poderá ser interrompido a qualquer momento, caso o participante, ou responsável, não se sinta satisfeito e de acordo com o trabalho. Será mantido sigilo quanto aos nomes dos participantes desta pesquisa e não haverá gastos e riscos para os mesmos.

Com base no exposto, solicito autorização para a realização do trabalho de pesquisa que aqui apresento.

Atenciosamente,

_____

Patricia Moralis Caramori

Eu _____, RG _____, Estado Civil _____, Idade _____ anos, residente na _____, nº ____, Bairro _____, Cidade _____, Telefone _____,

Declaro ter sido esclarecido sobre os seguintes pontos:

- O estudo tem por finalidade descrever e analisar como está sendo implementado o processo educacional de alunos com deficiência mental severa, enfocando as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores de Educação Especial na cidade de Araraquara.
- A participação de meu/minha filho/a terá a duração de um semestre.
- Ao participar dessa pesquisa meu/minha filho/a não corre risco ou será submetido a desconforto de qualquer natureza.
- Não terei nenhuma despesa ao permitir a participação de meu/minha filho/a nesse estudo.
- Os procedimentos aos quais permitirei que meu/minha filho/a seja submetido/a não provocarão danos físicos ou financeiros e por isso não haverá a necessidade de ser indenizado por parte da equipe responsável por esse trabalho ou da Instituição (FCL/UNESP);
- O nome meu/minha filho/a será mantido em sigilo, assegurando assim **privacidade** e, se desejar, serei informado sobre os resultados dessa pesquisa por meio da própria pesquisadora.
- Poderei recusar a participação de meu/minha filho/a, ou mesmo retirar meu consentimento a qualquer momento da realização dessa pesquisa, sem nenhum prejuízo ou penalização.
- Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos, poderei entrar em contato com a equipe científica do projeto pelos telefones 3322-0998 ou 8111-6172 (falar com Patrícia Caramori).
- Para notificação de qualquer situação, relacionada com a ética, que não puder ser resolvida pelos pesquisadores deverei entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências Farmacêuticas do Campus de Araraquara da UNESP, pelo telefone (0XX16) 3301-6897.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Diante dos esclarecimentos prestados, concordo em participar, como voluntária(o), do estudo " ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA MENTAL SEVERA: UM ESTUDO SOBRE A ATUAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL."

"Diante dos esclarecimentos prestados, autorizo meu filho(a) _____, nascido aos ___/___/___, a participar, como voluntária(o) do estudo.

Araraquara, ___ de _____ de 2007

_____

Assinatura do Pai ou Responsável

_____

Assinatura do Pai ou Responsável

Obs.: Pesquisadora responsável Patricia Moralis Caramori, sob orientação da Profa. Dra. Maria Júlia Canazza Dall'Acqua (UNESP/Campus de Araraquara).

APÊNDICE 5

Araraquara, 18 de Junho de 2007

Prezada Senhora

Pela presente solicitamos a viabilização das ações preliminares de um trabalho de pesquisa que consiste em identificação e mapeamento dos alunos com deficiência mental severa matriculados na Rede Municipal de Ensino, sua localização nas escolas e os professores responsáveis.

A pesquisa intitulada "Estratégias Pedagógicas para Alunos com Deficiência Mental Severa: um estudo sobre a atuação de professores de Educação Especial" será um estudo desenvolvido pela mestranda Patrícia Moralis Caramori sob orientação da Profª. Dra. Maria Júlia Canazza Dall'Acqua da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – UNESP.

A referida pesquisa tem por objetivo descrever e analisar como está sendo implementado o processo educacional de alunos com deficiência mental severa enfocando as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores de Educação Especial na cidade de Araraquara. Para tanto, faz-se necessário o mapeamento e a localização destes alunos na rede municipal de ensino.

Antecipadamente gratas pela colaboração recebida, subscrevemo-nos.

Atenciosamente

Patricia Moralis Caramori
Mestranda

Prof.ª Dra Maria Júlia Canazza Dall'Acqua
Orientadora

Senhora Clélia Mara Santos
Secretária Municipal de Educação
Prefeitura Municipal de Araraquara

APÊNDICE 6

Araraquara, 18 de Junho de 2007

Prezado Senhora

Pela presente solicitamos a viabilização das ações preliminares de um trabalho de pesquisa que consiste em identificação e mapeamento dos alunos com deficiência mental severa matriculados nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Araraquara, sua localização nas escolas e professores responsáveis.

A pesquisa intitulada "Estratégias Pedagógicas para Alunos com Deficiência Mental Severa: um estudo sobre a atuação de professores de Educação Especial" será um trabalho desenvolvido pela mestranda Patricia Moralis Caramori sob orientação da Profª Dra Maria Júlia Canazza Dall'Acqua da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara - UNESP

A referida pesquisa tem por objetivo descrever e analisar como está sendo implementado o processo educacional de alunos com deficiência mental severa enfocando as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores de Educação Especial na cidade de Araraquara. Para tanto, faz-se necessário a identificação, o mapeamento e a localização destes alunos na rede estadual de ensino.

Antecipadamente gratas pela colaboração recebida, subscrevemo-nos.

Atenciosamente

Patricia Moralis Caramori
Mestranda

Prof.ª Dra Maria Júlia Canazza Dall'Acqua
Orientadora

Senhora Maria Nazareth Cardoso Cusinato
Dirigente Regional de Ensino
Diretoria Estadual de Ensino

APÊNDICE 7

Araraquara, 18 de Junho de 2007

Prezada Senhora

Pela presente solicitamos a viabilização das ações preliminares de uma pesquisa que consiste em um mapeamento dos alunos com deficiência mental severa matriculados, sua localização e a professora responsável.

A pesquisa intitulada "Estratégias Pedagógicas para Alunos com Deficiência Mental Severa: um estudo sobre a atuação de professores de Educação Especial" será um estudo desenvolvido pela mestranda Patricia Moralis Caramori sob orientação da Profª Dra Maria Júlia Canazza Dall'Acqua da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara - UNESP

A referida pesquisa tem por objetivo descrever e analisar como está sendo implementado o processo educacional de alunos com deficiência mental severa enfocando as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores de Educação Especial na cidade de Araraquara. Para tanto, faz-se necessário o mapeamento e a localização destes alunos no sistema de ensino da cidade.

Antecipadamente gratas pela colaboração recebida, subscrevemo-nos.

Atenciosamente

Patricia Moralis Caramori
Mestranda

Prof.ª Dra Maria Júlia Canazza Dall'Acqua
Orientadora

Senhora Adriana Aparecida Biasiolo
Diretora da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE

APÊNDICE 8

Araraquara, 12 de Julho de 2007.

Prezada Senhora

Pelo presente ofício vimos solicitar que sejam viabilizadas ações preliminares de um trabalho de pesquisa consistindo na identificação e mapeamento dos alunos com deficiência mental severa matriculados na Rede Municipal de Ensino, sua localização nas escolas e os professores responsáveis.

Para tanto, nesse trabalho, consideramos que alunos com deficiência mental severa são aqueles que apresentam necessidades de apoio generalizado, ou seja, são alunos que têm limitações muito importantes em praticamente todas as áreas de funcionamento adaptativo. De acordo com a *Association for Persons with Severe Handicaps*, trata-se de pessoas com necessidades de apoio generalizado em todas, ou em quase todas, as áreas de habilidades de adaptação (comunicação, cuidado pessoal, vida doméstica, conduta social, utilização da comunidade, auto governo, saúde e segurança, conteúdos escolares e lazer) com um funcionamento intelectual, no momento presente, sempre abaixo da média e, em geral, muito limitado, e com presença bastante frequente de condutas desajustadas e/ou transtornos mentais associados. Às vezes, mas não necessariamente, essa condição descrita pode apresentar-se junto com graves deficiências sensoriais, motoras e/ou graves alterações neurológicas. Para nosso entendimento, são também aqueles alunos que necessitam de adaptações curriculares significativas, acompanhadas eventualmente pela incorporação de tecnologia assistiva e ajudas técnicas.

A pesquisa intitulada "Estratégias Pedagógicas para Alunos com Deficiência Mental Severa: um estudo sobre a atuação de professores de Educação Especial" será um estudo desenvolvido pela mestranda Patrícia Moralis Caramori sob orientação da Profª. Dra. Maria Júlia Canazza Dall'Acqua da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – UNESP.

A referida pesquisa tem por objetivo descrever e analisar como está sendo implementado o processo educacional de alunos com deficiência mental, enfocando as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores de Educação Especial na cidade de Araraquara. Para tanto, faz-se necessário o mapeamento e a localização destes alunos também na rede municipal de ensino.

Antecipadamente gratas pela colaboração recebida, subscrevemo-nos.

Atenciosamente.

Patricia Moralis Caramori
Mestranda

Prof.ª Dra. Maria Júlia Canazza Dall'Acqua
Orientadora

Senhora Cássia Maria Canato
Coordenadora Técnica da Educação Especial
Secretaria de Educação - Prefeitura Municipal de Araraquara

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