

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

Márcia Regina Cordeiro Bavaresco

**O Uso da Metacognição na Atividade Docente: uma trilha fértil na formação de
professores para o ensino à diversidade**

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

**SÃO PAULO
2010**

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

Márcia Regina Cordeiro Bavaresco

**O Uso da Metacognição na Atividade Docente: uma trilha fértil na formação de
professores para o ensino à diversidade**

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em **Educação: Psicologia da Educação**, sob orientação da Professora Doutora Claudia Leme Ferreira Davis.

**SÃO PAULO
2010**

BANCA EXAMINADORA

DEDICATÓRIA

A uma professora, *Maria Heidemann*, que como pessoa e profissional que admiro, saberá fazer bom uso das contribuições deste estudo na gestão da educação, nos lugares por onde passar, independente da posição em que estiver.

A minha mãe Alzira,
que tanto incentivou para que eu fosse professora,
que seria um presente ser para ela, uma doutora.

Tudo que aprendi,
deixo como legado as minhas sucessoras:

Anna Carolina e Maria Rita

AGRADECIMENTOS

No latim, o verbo *gratescere* – agradecer, apesar de vir desprovido de uma conceituação plausível, adequada à magnitude que encerra, é um vocábulo que exprime toda gratidão que sinto por àqueles que contribuíram de maneira relevante à elaboração desta tese, a quem agradeço no sentido lato da palavra:

Luciane Schlindwein, por me dar a mão e ensinar os primeiros passos na pesquisa.

Marli André, pelo acolhimento e oportunidades de aprender ao seu lado.

Vera Placco, pelas pistas a caminho do pensamento.

Bernadete Gatti, por ensinar a pensar certo.

la, pela qualidade das interações sociais em suas aulas.

Marina Nunes, pelos seus saberes e dizeres.

A *CAPES*, pelo financiamento dos estudos.

Jandir Bellini, pelas políticas que me concederam

o privilégio de prosseguir nos estudos.

À *Secretaria Municipal de Educação de Itajaí*, pelo apoio incondicional aos estudos.

Ao *IFES*, pelas oportunidades [...].

Às *minhas alunas e aos alunos*, pelas dúvidas e pistas.

À *Luci, Cauê, “Profª Cecília e sua turma”*, pela trilha fértil no ensino à diversidade.

Fernanda, Jack, Nino, Pedro Valmir, Maria Rosa, Carlos Nascimento,

pela parceria, força e amizade.

Maria, Eli, Verônica, pela META que nos une, na vida e no trabalho.

Alberto e Noemia, pela solidariedade.

À equipe de apoio familiar que

cuidou, dia e noite, de *Anna Carolina e Maria Rita* nas minhas ausências:

Mãe, Nono Corso, Vó Bina, Vó José, Adriano, Andressa,

Família Pinto e Família Albanaes.

As *minhas secretárias do lar, Deise, Jociane e por último, Jo*.

Em especial, *JOACIR*, alicerce do lar e exímio como pai.

Cláudia Davis

Mais do que te agradecer, quero deixar registrado

que seu jeito de ser, pensar e sentir iluminou meus pensamentos,

contagiu meu coração, abriu portas [...] para o desenvolvimento do meu ser.

*Basta pensar em sentir
Para sentir em pensar.
Meu coração faz sorrir
Meu coração a chorar.
Depois de parar de andar,
Depois de ficar e ir,
Hei de ser quem vai chegar
Para ser quem quer partir [...]*

*Trecho do Poema:
Basta Pensar em Sentir
Fernando Pessoa*

RESUMO

BAVARESCO, Márcia Regina Cordeiro. **O Uso da Metacognição na Atividade Docente:** uma trilha fértil na formação de professores para o ensino à diversidade

Esta pesquisa verificou se o uso da metacognição levava ao aprimoramento do desempenho profissional de uma professora do Ensino Regular para o ensino à diversidade. As escolhas teóricas apoiaram-se na teoria psicológica de Vygotsky e nos estudos da metacognição. Metodologicamente, foi feito um estudo de caso-intervenção, empregando fontes e instrumentos variados, como: seleção de uma professora para participar do estudo de caso; caracterização da escola e seu entorno; coleta da história de vida e depoimento da docente para apreender seu modo de ser, pensar e sentir; aplicação de uma avaliação diagnóstica nos alunos na disciplina de Língua Portuguesa; observações da atividade docente. Esses instrumentos coletaram dados que foram utilizados para planejar e aplicar um modelo de formação teórico e prático para o uso da metacognição via três situações, sempre com e sem ajuda da pesquisadora, a saber: 1º) planejamento da aula de Língua Portuguesa; 2º) aplicação da aula com registro de vídeo; 3º) monitoramento, feito pela professora, da sua própria atividade docente, ao assistir a aula em vídeo. O caso escolhido foi o de uma professora efetiva na rede municipal de um município catarinense, indicada pela diretora da escola, em função de sua persistência em continuar lecionando, no terceiro ano do Ensino fundamental de nove anos, à mesma turma de quinze crianças que já haviam sido seus alunos no ano anterior, a despeito dos problemas que apresentavam. Para apreender o movimento da profissional em sua atividade docente foram empreendidas várias análises, dentre elas, a dos núcleos de significação e a dos resultados da avaliação diagnóstica da Provinha Brasil, bem como a dos temas que foram surgindo do observado em suas aulas. Tudo isso ofereceu pistas para desenvolver um modelo de formação que considerou aquilo que a professora considerava como sendo o ideal, com informações e discussões de natureza teórica (N=3) e prática (N=4), todos articulados de modo a levar a professora a poder regular sua atividade docente, inicialmente com a ajuda da pesquisadora e, posteriormente, sozinha. Os resultados deste estudo mostraram ser possível melhorar o desempenho da professora quando utilizados os processos metacognitivos, mediante um trabalho que a livrou de seu isolamento, fornecendo-lhe auxílio para perceber as inúmeras possibilidades de seus alunos e para planejar, executar e monitorar as atividades realizadas, com vistas a levar a turma a apropriar-se dos conhecimentos escolares. Assim como a professora investigada, há inúmeros outros professores igualmente solitários que precisam não só dividir suas angústias, mas também – e sobretudo - trocar experiências, confrontar concepções, identificar problemas e tomar soluções. Essa colaboração pode ser feita na e pela escola, entre os profissionais que nela atuam, promovendo, via diálogo, a tomada de consciência acerca de como a teoria orienta a prática pedagógica e de como esta última coloca novas questões teóricas. O uso da metacognição em estratégias formativas representa uma trilha fértil para formar professores, tornando-os aptos a realizar um trabalho de boa qualidade, voltado para o sucesso de todos os alunos. Isso representa, efetivamente, a meta de um ensino com foco na diversidade.

Palavras-chave: Metacognição. Atividade Docente. Ensino para a diversidade.

ABSTRAC

BAVARESCO, Márcia Regina Cordeiro. **The use of metacognition in the teaching activity:** a fruitful way in teachers's formation for the diversity teaching.

This work verified if the use of metacognition helped the improvement of the professional performance of a teacher from Regular Study for the diversity teaching. The theoretical choices were based on the Vygotskys's psychological theory and on metacognition studies. An intervention study of a case was done methodological, using varied sources and instruments as: a selection of a teacher to participate of the study of a case; characterization of the school and what is around it; a collect of history of life; and teacher's testimony to take her way of being, think and feel; to apply on students a diagnosis evaluation in the Portuguese subject ; teacher's activities observation. These instruments collected data that were used to plan and apply a practice and theoretical formation model for the use of metacognition through three situations always with or without the researcher help: 1st) the Portuguese class planning; 2nd) the class applying with a video register; 3rd) a monitoring, done by the teacher, of her own teaching activity by watching the video class. The chosen case was of a teacher from a municipal public school in a city in Santa Catarina, indicated by the school director, because of her persistency of continuing teaching in the third grade of Elementary School. The same group, of fifteen children, have already been her students one year before, in despite to problems they have had. To get the professional movement in her teaching activity were undertaken a variety of analysis, among them; the signification nucleus and the results of the diagnostic evaluation of "Provinha Brasil" as well the subjects that were emerging from what was observed in her class. All of these offered hints to developed a model of formation that considered what the teacher considered as been the ideal, with information and discussions of theoretical nature (N=3) and practice (N=4), all of them articulated in order to lead the teacher regulate her teaching activities, at the beginning with the researcher's help, and later alone. The results of this study showed being possible to improve the teacher's performance when using the metacognitives process; through a work that got her rid of her isolation, giving her help to perceive a great number of possibilities of her students and planning, carrying out and monitoring the accomplished activities, with the aim of leading the group to appropriate themselves of the school knowledge. As the investigated teacher there are a great number of teachers equally lonely that need not only to divide their anguishes, but - also- and above of all change experiences, face conceptions, identify problems and get solutions. This contribution can be done in and for the school, between the professionals that act in there, promoting, through dialogue, the conscience of how theory directs the pedagogical practice, and how this last one gives new theoretical questions. The use of metacognition in formative strategies represents a fruitful way for teachers's formation, giving them capacity to accomplish a good quality work, aiming the success for all of the students, effectively, a goal of a teaching with the focus on the diversity.

Key words: Metacognition. Teaching Activity. Diversity Teaching.

RÉSUMÉ

BAVARESCO, Márcia Regina Cordeiro. **L'utilisation de la métacognition dans les l'activité d'enseignement**: une voie féconde dans les formation des enseignants pour enseigner la diversité.

Cette étude a examiné si l'utilisation de la métacognition conduit à l'amélioration de la performance professionnelle d'un professeur d'enseignement régulier pour enseigner la diversité. Les choix théoriques ont été soutenus par la théorie psychologique de Vygotsky et par les études de la métacognition. Sur le plan méthodologique, on a fait une étude de cas-intervention, en utilisant des instruments et des sources variées, comme par exemple: la sélection d'un professeur pour participer à l'étude de cas, la caractérisation de l'école et ses environs ; la collecte de l'histoire de vie et la déposition du professeur pour apprendre sa façon d'être, penser et sentir, l'application d'une évaluation diagnostique chez les élèves dans le domaine de la langue portugaise, les observations de l'enseignement. Ces instruments ont collecté des données qui ont été utilisées pour planifier et mettre en œuvre un modèle de formation théorique et pratique à l'usage de la métacognition à travers trois situations, toujours avec et sans l'aide du chercheur, à savoir: 1) la planification de la leçon de la langue portugaise; 2) l'application en classe avec enregistrement vidéo, 3) la surveillance par l'enseignant, de ses propres activités d'enseignement, en assistant ses cours à la vidéo. Le cas choisi a été celui d'une enseignante d'une école publique dans une municipalité de Santa Catarina, indiquée par le directeur de l'école, en fonction de sa persistance à continuer à enseigner, à la troisième année d'école élémentaire de neuf ans, au même groupe de quinze enfants qui avaient été ses élèves à l'année précédente, malgré les problèmes présentés. Pour saisir le mouvement de la professionnelle dans sa fonction d'enseignante ont été effectués plusieurs essais, parmi eux, celui du noyau de la signification et des résultats de l'évaluation diagnostique de la Provinha Brasil, ainsi que les thèmes qui sont ressortis de l'observation des classes. Tout cela a donné des indices pour élaborer un modèle de formation en considérant ce que l'enseignante pensait comme l'idéal, avec des informations et les discussions théoriques (N = 3) et pratiques (N = 4), le tout combiné pour mener l'enseignante à pouvoir réguler sa classe, d'abord avec l'aide d'un chercheur et, plus tard, seule. Les résultats de cette étude ont montré la possibilité d'améliorer le dégageant de l'enseignante lorsque les processus métacognitifs sont utilisés dans un travail qui l'a débarrassée de son isolement, en lui apportant une aide pour percevoir plusieurs possibilités pour ses élèves et pour planifier, exécuter et suivre les activités menées en vue de conduire la classe à s'approprier des savoirs scolaires. Comme l'enseignante enquêtée, il existe de nombreux enseignants solitaires aussi qui ne doivent pas seulement partager leurs angoisses, mais aussi - et surtout partager des expériences, confronter des idées, identifier des problèmes et prendre des solutions. Cette collaboration peut se faire dans et par l'école, parmi les professionnels qui travaillent dans ce secteur, en promouvant, par le dialogue, une nouvelle conscience de la façon dont les théories orientent la pratique pédagogique et de comment ce dernier souleve des nouvelles questions théoriques. L'utilisation de la métacognition dans des stratégies de formation représente une voie féconde pour la formation des enseignants, en les rendant capables d'accomplir une bonne œuvre, dédié à la réussite de tous les élèves. Cela représente, en effet, l'objectif de l'éducation qui met l'accent sur la diversité.

Mots-clés: Métacognition. L'activité d'enseignement. L'enseignement de la diversité.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I - ESCOLHAS TEÓRICAS	21
1.1 A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL	22
1.1.1 A formação de conceitos científicos.....	27
1.1.2 Defectologia: caminhos para nortear o ensino de crianças com deficiência	30
1.2 METAGOGNIÇÃO: IMPLICAÇÕES PARA APLICAÇÃO	37
CAPÍTULO II – REVISITANDO A LITERATURA	46
2.1 EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE	47
2.1.1 A educação para alunos com deficiência no ensino regular.....	47
2.1.2 Um ensino para todos como força de lei	49
2.1.3 É possível um ensino para todos?	53
2.2 METACOGNIÇÃO: UMA ABORDAGEM INOVADORA PARA MELHORAR O DESEMPENHO	67
CAPÍTULO III - O MÉTODO DE ESTUDO DE CASO-INTERVENÇÃO	76
3.1 AS ESCOLHAS QUE DESENHARAM O MÉTODO	77
3.2. OBJETIVOS	78
3.2.1. Objetivo geral.....	78
3.2.2 Objetivos específicos	78
3.3 CRITÉRIOS DE ESCOLHA DO CASO	79
3.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	79
1ª Etapa: Seleção da Professora	80
2ª Etapa: Caracterização da escola e seu entorno	80
3ª Etapa: Levantamento da história de vida da professora	81
4ª Etapa: Coleta de Depoimento	81
5ª Etapa: Aplicação de instrumento de avaliação diagnóstica	81
6ª Etapa: Observações em sala de aula.....	82
7ª Etapa: Planejamento e Aplicação de um modelo de formação.....	82

3.5 REFERENCIAL DE ANÁLISE.....	83
Organização dos Pré-Indicadores	84
Os Indicadores e conteúdos temáticos	85
Construção e análise dos Núcleos de Significação.....	85
A análise Intra-Núcleos e Inter-Núcleos.....	86
Análise da Avaliação Diagnóstica	87
Análise das Observações em Sala de aula.....	87
Análise do Movimento da Professora para Uso da Metacognição	87
CAPÍTULO IV – ACHADOS DO ESTUDO DE CASO-INTERVENÇÃO	89
4.1 A ESCOLA E SEU ENTORNO: O CONTEXTO MAIS AMPLO DA PESQUISA.....	90
4.2 NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO.....	99
4.2.1 Núcleo I: “Eu sou uma Praga que Cura!”	100
4.2.2 Núcleo II: “Matemática, eles são bons; o meu problema é alfabetização”	106
4.2.3 Núcleo III: “Sou só eu, de segunda série; só eu e mais eu”	111
4.2.4 Análise Inter-núcleos: “O Movimento de Cecília como sujeito na Constituição dos Sentidos atribuídos a Atividade Docente”	117
4.3 A PROVINHA BRASIL E O DESEMPENHO DA TURMA DE CECÍLIA NA ALFABETIZAÇÃO	121
4.3.1 A Provinha Brasil	122
4.3.2 Os Resultados da Provinha Brasil da Turma da Professora Cecília.....	125
4.3.3 Uma síntese das dificuldades da turma em Língua Portuguesa.....	130
4.4 A PRIMEIRA OBSERVAÇÃO DA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA – ABRIL DE 2009	132
4.4.1 Pistas para a formação da professora, a partir do observado em sala de aula	137
4.5 FORMAÇÃO PARA O USO DA METACOGNIÇÃO	140
4.5.1 Parte Teórica I	141
I Encontro de Formação Teórica	141
II Encontro de Formação Teórica	145
III Encontro de Formação Teórica	146
4.6 A SEGUNDA OBSERVAÇÃO DA ATIVIDADE DOCENTE – AGOSTO DE 2009.....	148

4.7 PARTE PRÁTICA I: AS PRIMEIRAS DESCOBERTAS DE CECÍLIA.....	151
Exercício de Análise da Atividade Docente do Episódio II: A Grande Notícia	152
I Planejamento da aula de Língua Portuguesa com ajuda	155
I Aula de Língua Portuguesa aplicada com ajuda	161
I Monitoramento da aula de Língua Portuguesa com ajuda	163
4.8 PARTE PRÁTICA II: MEUS ALUNOS SÃO “UMA SURPRESA!”	167
II Planejamento da Aula de Língua Portuguesa com ajuda.....	167
II Aula de Língua Portuguesa aplicada com ajuda.....	170
II Monitoramento da Aula de Língua Portuguesa com ajuda.....	172
4.9 PARTE TEÓRICA II	175
IV Encontro.....	175
V Encontro.....	176
4.10 PARTE PRÁTICA III: A SOLIDÃO CEDE LUGAR ÀS PARCERIAS!.....	178
A tarefa que deu origem a necessidade de Parcerias.....	178
III Planejamento da aula de Língua Portuguesa com ajuda	180
III Aula de Língua Portuguesa aplicada em Parceria	183
III Monitoramento da Aula de Língua Portuguesa	185
4.11 PARTE TEÓRICA III	186
4.12 PARTE PRÁTICA IV – AS CONQUISTAS DE CECÍLIA.....	189
Planejamento da aula de Língua Portuguesa	189
Aula de Língua Portuguesa sem ajuda	190
Monitoramento da aula de Língua Portuguesa sem ajuda	195
CONSIDERAÇÕES FINAIS	199
REFERÊNCIAS	207
APÊNDICES.....	215

INTRODUÇÃO

Hoje um [aluno] consegue formar palavras, o outro já forma frases, o outro já forma textos. Então, cada um tem uma maneira diferente de trabalhar e o trabalho aqui é bem cansativo, eu vejo é bem desgastante [...] Eu estou em Abril mais parece que a minha mente não está funcionando mais. Eu preciso de mais atividades diversificadas para poder sanar bem isso aí. (Fala da professora Cecília).

O objeto de investigação desta pesquisa é a metacognição de uma professora de Ensino Regular, uma vez que se acredita que seu desenvolvimento poderá melhorar a atividade docente¹, fornecendo um ensino significativo a todos os alunos. Nesse sentido, a pretensão é formar o professor para uma Escola Inclusiva, um lugar onde ele se constitui como sujeito capaz de monitorar as vicissitudes e dificuldades de sua própria atividade docente, definindo novas estratégias de ação. Sob esse enfoque, a metacognição constitui um caminho promissor a ser seguido na formação de professores ao ampliar as possibilidades de melhoria do desempenho profissional.

O interesse em pesquisar o professor do ensino regular e sua formação para a escola inclusiva tem suas raízes na minha trajetória profissional, a partir de etapas que considero significativas em minha carreira: como professora da educação especial, dos anos iniciais do Ensino Fundamental e formadora de professores no Ensino Superior trouxe, de cada uma dessas etapas, reflexões que contextualizam a origem do problema de pesquisa. A primeira delas marcou o início da minha

¹ Termo utilizado por Aguiar e Davis nas pesquisas em que analisam as diversas facetas do trabalho docente. A noção de atividade baseia-se na ótica de Clot (2001), com base em Vygotsky (1998), em que a atividade é governada pelos conflitos que se estabelecem entre ela e outras formas de realizar a tarefa que poderiam ter sido empregadas e não foram. A tarefa se refere ao prescrito, a tudo aquilo que se inscreve na ordem do que deve ser realizado. Já o real da atividade envolve o que efetivamente foi feito, o que poderia ter sido feito, ou que se procurou fazer, mas não se fez; aquilo que ainda se pretende fazer em outro momento. A atividade docente é entendida, neste estudo, como uma difícil escolha subjetiva, na medida em que o professor avalia a si mesmo e aos outros e, ao fazer isso, pode perceber melhor suas dificuldades e buscar a oportunidade de superá-las, fazendo de fato o que deveria ter sido feito.

profissionalidade: já aos 15 anos atuava na Escola Especial Tia Ana-APAE, no município de Videira, Santa Catarina. A inexperiência foi pouco a pouco desaparecendo e dando lugar à confiança quando passei a explorar as possibilidades de ensino de cada criança com necessidade educacional especial. Lembro-me bem de um menino que se chamava Cauê, por meio de quem passei a ser vista como uma professora competente. De fato, dei-me conta de que por trás de seu distúrbio de conduta, surdez e deficiência mental existia uma pessoa inteira, ser social, cognitivo e afetivo. Essa descoberta foi tão fascinante que permaneci por três anos com a mesma turma.

Os cursos de formação para professores foram fundamentais em minha busca para saber o que e como fazer ao lecionar, bem como vislumbrar os resultados que poderia conquistar junto a alunos com necessidades educacionais especiais. Assim, sempre que retornava das formações, colocava as ideias em prática e, caso algo não desse certo, procurava empregar a sugestão de outra forma, reinventando outros modos de ensinar que fossem mais efetivos para o aprender. Testava minhas próprias ideias, o que me faz pensar que já fazia tentativas no sentido de regular² meu desempenho como professora na educação especial.

Os conhecimentos, a ajuda de parceiros mais experientes que compartilharam comigo suas experiências e as posturas vivenciadas na educação especial em muito contribuíram para a atividade docente quando passei a lecionar na escola de Ensino Regular. Entretanto, essa segunda etapa profissional foi marcada, inicialmente, pela solidão, práticas individualizadas e convicção de que o adjetivo “competência” era um atributo exclusivo de docentes mais experientes e com maior domínio de classe. Essa época marca “[...] *uma representação de senso comum muitíssimo generalizada*”, segundo Roldão (2005, p.114).

No ano de 1996, fui efetivada como professora dos anos iniciais, na Rede Municipal de Ensino de Itajaí (SC), cidade onde passei a morar. Desde então, além da docência, assumi outros cargos que me foram confiados: coordenadora de um

² Regular pressupõe ponderar, negociar, confrontar, redimensionar, insistir, corrigir, ajustar, orientar, o que implica o gerenciamento da própria aprendizagem.

Programa de Apoio Pedagógico³, Supervisora de Projetos, Consultora⁴, Diretora de Escola e Secretária a serviço de um Programa de Gestão Municipal e Escolar, bem como formadora de professores. Todas as atribuições diferentes que me possibilitaram olhar a educação sob novas perspectivas.

Dentre os cargos que já ocupei, resgato aqui o convite para ser a primeira diretora de um Centro Municipal de Educação Especial de Itajaí - CEMESPI⁵. Esse cargo, como não poderia deixar de ser, marcou de forma profunda e importante minha profissionalização ao permitir que eu ressignificasse o papel da instituição. Comecei por mudar seu nome para Centro Municipal de Educação Alternativa de Itajaí, por compreender que a educação possibilita sempre novas alternativas para a aprendizagem de toda e qualquer criança. Investindo nessa ideia, o centro passou a contar com a organização de espaços abertos aos professores do Ensino Regular e propostas diferenciadas para as crianças com necessidades educacionais, com ou sem laudos médicos.⁶

O trabalho junto aos professores do ensino regular trouxe o medo e a angústia dos profissionais da educação que, sem contarem com uma formação especializada, tentam promover um ensino que lhes parece desconhecido. Essa insegurança é, ainda, alimentada por um discurso de que é preciso se sentir ou estar preparado para ensinar a crianças em situações de deficiência. Wu (2005), ao investigar as representações sociais dos professores, revelou que eles, por falta de formação especializada e de diálogo com pais e dirigentes, não se sentem preparados para trabalhar com crianças com deficiência. Segundo a pesquisadora,

[...] o discurso da falta (de apoio, formação especializada, disponibilidade e vontade de incluir) é comum a todos os professores pesquisados, mostrando que, ao depararem com a deficiência do aluno, os professores se deparam com suas próprias deficiências. (WUO, 2005, p.175).

³ Projeto desenvolvido pela Rede Municipal de Ensino de Itajaí para alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem. Os alunos eram atendidos no contra turno do Ensino Regular com o objetivo de evitar o fracasso e a evasão escolar.

⁴ Na elaboração do primeiro Plano Municipal de Educação do município de Itajaí (SC).

⁵ O CEMESPI é uma escola com profissionais da área da educação especial e da área da saúde. Está estruturada para atender a alunos com necessidades educacionais especiais, matriculados na Rede Municipal de Ensino de Itajaí, sempre no contra turno do Ensino Regular. Mantém, ao mesmo tempo, ações voltadas para as escolas, em especial, as orientações aos professores em sala de aula e o oferecimento de formações continuadas.

⁶ O critério anterior do CEMESPI para atendimento era selecionar somente as crianças que possuíam laudos.

O argumento de se sentir despreparado para ensinar crianças com deficiência me fez pensar que há aí uma contradição: se, de um lado, temos um professor que vislumbra uma formação na área da Educação Especial para poder ensinar e se sentir seguro, por outro lado, as formações promovidas pelo serviço especializado de Educação Especial ao docente do Ensino Regular se pautam no repasse de informações técnicas e em modelos clínicos de atendimento. Com isso, transferem o que até então era feito na escola especial ao professor do Ensino Regular, ou seja, repassam aos professores de sala de aula algo que, em tese, não faz parte de suas atribuições e, inclusive, de sua formação. Pior, fornece-lhes uma justificativa razoável para o sentimento de despreparo para ensinar, com sucesso, ao aluno com deficiência.

O discurso dos professores do Ensino Regular *“de que é preciso estar preparado para ensinar a crianças com deficiência”* me fez refletir sobre quais seriam as estratégias formativas que poderiam ampliar o conhecimento desse professor sobre a inclusão escolar, sem torná-lo um especialista em Educação Especial. A formação inicial me pareceu ser um caminho para profissionalizar os professores do Ensino Regular para ensinarem bem todos os alunos, ao considerar que os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB⁷ revelam que a escola ainda apresenta dificuldades em ensinar efetivamente ao aluno considerado regular, que dispõe de todos os recursos cognitivos. Nesse sentido, a baixa qualidade do ensino não é exclusividade dos alunos com deficiência.

Pensando em estratégias formativas que promovam a inclusão, empreendi, como formadora de professores, alguns estudos exploratórios junto a alunos de graduação sobre a ideia de lecionar em escolas inclusivas. Para minha surpresa, ouvi que é preciso estar muito bem preparado para tal: é grande o sentimento de impotência que sentem para promover uma inclusão de boa qualidade, notadamente diante da falta de iniciativas de competência exclusiva da administração pública, como é o caso de implantar políticas educacionais concretas que tenham como objetivo a inclusão escolar e a construção de espaços de cidadania nas escolas.

⁷ Resultados dos indicadores do IDEB 2005, 2007 e projeções para o Brasil. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/Site/>>. Acesso em: 02 fev. 2010.

As investigações de Hoefelmann e Schlindwein (2002) indicam alguns aspectos da rotina dos professores que impedem uma real inclusão: falta de informações sobre Educação Especial na formação inicial, provocando medo ante o diferente e o desconhecido e, ainda, a preocupação em adaptar a criança à escola, sem quase haver preocupação com sua aprendizagem e desenvolvimento. Garcia (2005, p. 349) ajuda a entender a temática da educação inclusiva no contexto das políticas educacionais, ao afirmar que:

Embora o debate sobre educação inclusiva possa ganhar contornos inovadores na forma de propostas pedagógicas que pretendem a promoção da autonomia e do desenvolvimento dos sujeitos, as políticas de inclusão estão apoiadas em princípios conservadores, adotando um formato compensatório, cujo foco é a administração das desigualdades sociais.

Diante do exposto, é possível supor que se a administração pública do ensino promover a gestão democrática do ensino e criar políticas necessárias para a escola ser inclusiva, o professor conseguirá ensinar a todos os alunos? O lugar onde se ensina aos alunos é a escola e, assim, chego à escola inclusiva⁸, um cenário ideal para implementar mudanças que levem os professores a desenvolverem atividades pedagógicas capazes de ensinar bem a todos os alunos, tal como propõe André (2001, p.58), quando diz o que espera dos professores da educação básica:

Que eles assumam de forma competente e responsável a sua tarefa de ensinar, a fim de que a grande maioria dos seus alunos desenvolva uma atividade intelectual significativa, apropriando-se de conhecimentos fundamentais para uma inserção comprometida e ativa na sociedade. Essa é, sem dúvida, uma tarefa extremamente difícil, desafiadora, exigente.

As escolas comuns são, de acordo com a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1997), o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, criando comunidades acolhedoras e promovendo a educação para todos. A Escola Inclusiva é a escola desejada para o século XXI, que requer mudanças diante do contexto atual⁹, tal como Alves (2006, p. 360) sugere:

⁸ Adota o princípio orientador contemplado na Declaração de Salamanca (BRASIL, 1997) de que a escola deveria acomodar todas as crianças independentemente das condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras.

⁹ O cenário brasileiro no século XXI vem acompanhado de reformas educacionais que suscitam novos tempos e contextos, a exemplo do impacto das tecnologias, das ciências, da economia, da valorização da diversidade. (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004).

Mudar a escola deve significar mudar os tempos e espaços escolares, rompendo com uma organização seriada e adotando a perspectiva dos ciclos; mudar a escola deve significar romper com os currículos rigidamente organizados, incorporando projetos de manifestações culturais e artísticas no fazer do cotidiano escolar [...] entendê-la como uma obra em construção em que cotidianamente se pensa se produz conhecimento, se vivem as emoções e os prazeres das relações sociais.

De acordo com a autora, compreendo que a Escola Inclusiva seja esta obra em construção. Uma escola que se propõe a romper com rotinas rígidas, cujo ensino busca promover a aprendizagem de todos os seus alunos de forma co-responsável. De fato, isso pode ocorrer quando a comunidade escolar funciona como uma orquestra, na qual todos estão “[...] *afinados em torno de uma partitura e regidos pela batuta de um maestro que aponta como cada um entra para obter um resultado harmônico*”. (DAVIS; GROSBaum, 2002, p. 88). O professor, nessa escola afinada, sabe desempenhar o seu papel - o de ensinar com competência - porque regula seu próprio desempenho, melhorando sua atividade docente ao fazer uso da metacognição.

Quando considerei as reflexões decorrentes das etapas profissionais que vivenciei tanto na Educação Especial¹⁰, na Educação Básica e no Ensino Superior, invisto na ideia de que a metacognição pode ser um caminho fértil para ajudar o professor do Ensino Regular a desenvolver processos metacognitivos no decorrer do processo de construir novos conhecimentos. Se conseguir regular sua aprendizagem mediante a ajuda de parceiros mais experientes e em espaços de formação, pode alcançar a necessária autorregulação¹¹ e a sair, portanto, da condição de passividade para a de iniciativa e autonomia, definindo mudanças ou novas estratégias de ação para ensinar aos alunos sem distinção. Bartalotti (2004, p. 159), ao tecer considerações sobre histórias de sucesso na inclusão de crianças, afirma que:

O grande desafio dos educadores em processos inclusivos é aprender com a diversidade, reconhecendo em cada criança suas peculiaridades, identificando suas necessidades e estabelecendo os objetivos e estratégias que possam facilitar e impulsionar sua aprendizagem e desenvolvimento.

¹⁰ É importante salientar: sou formada em Pedagogia com habilitação em séries iniciais, especialização em Educação Infantil e Séries Iniciais e Mestre em Educação.

¹¹ Inclui planejar, direcionar e avaliar o seu próprio comportamento.

As contribuições dos estudos de Bartalotti (2004) orientam para uma formação de educadores para a inclusão. Assim, é preciso desenvolver ações junto aos estudantes com e sem necessidades especiais, que sejam pautadas na vivência coletiva, na parceria, na interação com o educador, construindo na e pela escola novas significações que ampliem a consciência de todos os envolvidos nessa questão. Sob o olhar da psicologia histórico-cultural, o professor é um sujeito histórico, social e que, tal como o aluno, também aprende. A teoria psicológica de Vygotsky, com base no materialismo histórico e dialético, apresenta um quadro de referência útil para compreender o professor como um sujeito capaz de se autorregular fazendo uso da mediação de processos formativos, nos quais sua história e seu contexto físico e social são considerados. Com isso, torna-se possível despertar neles a consciência de suas diferentes realidades e das possibilidades de superar as limitações que elas impõem. Nesse sentido, o propósito deste estudo é investigar o seguinte problema:

- O uso da metacognição melhora o desempenho profissional de uma professora do Ensino Regular no ensino à diversidade (incluindo-se aí alunos com deficiência)?

No caso desta pesquisa, parte-se do pressuposto de que a superação das dificuldades e entraves para ensinar bem a todas as crianças pode ser conquistada valendo-se da metacognição¹², na medida em que ela permite ao professor pensar sobre a sua própria aprendizagem. Davis (2006, p. 2), ao falar sobre o porquê estudar a metacognição, esclarece que:

A atividade de gerir o próprio pensamento durante a execução de uma tarefa, ou seja, de guiar, avaliar, corrigir e regular o processo de resolução de problemas envolve, sempre, o uso de estratégias cognitivas. A gestão do pensamento (ou a metacognição) deve permitir a compreensão e a explicitação das relações entre os procedimentos adotados, o objetivo e o desempenho obtido. Ou seja: se o problema foi resolvido e se foi resolvido da melhor maneira.

A metacognição é, assim, segundo Placco e Souza (2006, p. 57), “[...] *uma atividade mental em contínuo processo de construção, que permite ampliar as*

¹² A definição a ser utilizada é a de Flavell (1979) na qual a metacognição se refere ao conhecimento que se tem sobre os seus próprios processos cognitivos e produtos ou qualquer coisa relacionada a eles.

possibilidades de auto-compreensão e de compreensão do outro”. O papel da metacognição na aprendizagem e na formação do docente diz respeito ao aprimoramento das capacidades reflexivas que permitem compreender melhor a atividade mental realizada, algo que resulta em regulações necessárias ao gerenciamento da própria aprendizagem e, posteriormente, com a experiência, a autorregulação. Desse modo, o objetivo geral desta pesquisa é verificar se **a metacognição melhora o desempenho profissional de uma professora de Ensino Regular no ensino à diversidade, incluindo-se aí crianças com deficiência.**

O presente estudo se encontra estruturado em capítulos. O primeiro deles se dedica a explorar os estudos sobre desenvolvimento e aprendizagem, a relação entre consciência dos processos cognitivos e capacidade de controlá-los, bem como as orientações para o ensino de crianças com deficiência nos escritos defectológicos de Vygotsky, com foco na psicologia histórico-cultural. Ainda nesse capítulo, aprofundo os estudos que aliam a metacognição aos princípios e diretrizes da formação de professores. O segundo capítulo almeja revisitar a literatura no que se refere ao ensino para a diversidade, nos seus aspectos legais, gerenciais, pedagógicos e humanitários, avançando para além das costumeiras discussões sobre a inclusão escolar. Também investiga as pesquisas que têm sido produzidas, nos últimos anos, sobre metacognição. O método do estudo-de-caso-intervenção e as etapas seguidas para coleta e análise dos dados, utilizados em diferentes momentos para melhorar a eficiência de práticas comuns de uma professora de Ensino Regular, com a intervenção da pesquisadora, são apresentados no capítulo seguinte, o terceiro. O capítulo quatro se destina a apresentar as várias análises empreendidas para compreender o movimento da professora em sua atividade docente e o caminho percorrido que a levou a melhorar o desempenho profissional quando fez uso de processos metacognitivos, inicialmente com ajuda da pesquisadora e, posteriormente, sozinha. Nas considerações finais, deixo registradas as minhas aprendizagens com este estudo e uma trilha fértil na formação de professores com foco no ensino da diversidade.

CAPÍTULO I - ESCOLHAS TEÓRICAS

Todo inventor, até mesmo um gênio, sempre é consequência de seu tempo e ambiente. Sua criatividade deriva das necessidades que foram criadas antes dele e baseia-se nas possibilidades que, uma vez mais, existem fora dele. É por isso que observamos uma continuidade rigorosa no desenvolvimento histórico da tecnologia e da ciência. Nenhuma invenção ou descoberta científica aparece antes de serem criadas as condições materiais e psicológicas necessárias para o seu surgimento. A criatividade é um processo historicamente contínuo em que cada forma seguinte é determinada pelas precedentes.

LEV VYGOTSKY

Minhas escolhas teóricas se apoiaram na teoria psicológica de Vygotsky para compreender como ocorrem os processos de desenvolvimento e aprendizagem, tanto em crianças como em adultos. Nos estudos da Defectologia, encontrei orientações no ensino de crianças com deficiência. Aliei as contribuições da Psicologia Histórico Cultural aos estudos da metacognição para investigar as estratégias que poderiam ajudar uma professora de Ensino Regular a melhorar o seu desempenho profissional e obter sucesso no ensino à diversidade.

1.1 A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

A teoria psicológica de Vygotsky¹³ constitui o núcleo-duro desse estudo teórico. De fato, esse autor foi um dos primeiros investigadores, no âmbito da psicologia cognitiva, a postular uma relação direta entre a consciência dos processos cognitivos e a capacidade de controlá-los. Apresentou, também, princípios sobre o desenvolvimento e a aprendizagem inovadores, quando contrapostos aos de outras concepções psicológicas de seu tempo. As ideias que norteiam o contexto do pensamento de Vygotsky consideram que o desenvolvimento psicológico é um processo histórico e que o psiquismo é de natureza cultural, o que o levaram a ampliar a visão de homem. Nesse sentido, pode-se afirmar que as pesquisas feitas por Vygotsky situam-se, do ponto de vista teórico-metodológico, no materialismo histórico e dialético, tal como proposto pela filosofia marxista. (PINO, 2000).

Considerar o psiquismo como cultural significa dizer que ele é histórico e que o homem é um ser psicológico de origem primata, que transforma o que é natural em cultural¹⁴, de acordo com suas necessidades. Dessa maneira, o ser humano é

¹³ Eventualmente é encontrada nas traduções a grafia Vigotski, Vygodsky. Segundo Van der Ver e Valsiner (2006, p.17) o nome de batismo do autor é Lev Semyonovich Vygodsky. Entretanto seu último nome foi mudado para Vygotsky porque acreditava que sua família tivesse sido originada numa aldeia chamada Vygotovo. Nesta pesquisa, será preservada a grafia Vygotsky e nas referências será mantido o nome adotado pelos autores.

¹⁴ Falar em cultura é falar das obras do homem, do conjunto das produções da natureza, incluindo-se os conhecimentos científicos. Em síntese, é a totalidade das produções humanas portadoras de significação.

diferente de todos os demais animais, que apenas se adaptam ao seu meio físico. Assim, o homem, ao alterar o que é natural, incorpora-o a sua personalidade, conferindo-lhe uma significação. (PINO, 2000). Seguindo esse raciocínio, o homem transforma a história natural em cultural e, nesse movimento, transforma sua própria natureza, tornando-se capaz de criar suas próprias condições de existência. Ao assumir o curso da própria evolução, o homem cria instrumentos práticos por meio da ação técnica, desenvolvendo em si faculdades até então adormecidas.

Decorre daí a compreensão do caráter dialético geral das coisas, “[...] *no sentido em que cada coisa tem sua própria história*” (PINO, 2000, p. 34), que é natural e, ao mesmo tempo, socialmente transformada: o homem age sobre a natureza e, ao agir sobre ela, integra-a a sua própria história. Por instrumentos, compreendem-se os objetos existentes que são utilizados pelo sujeito como um meio de estabelecer uma relação entre ele e um conceito. Os instrumentos são externos ao indivíduo, construídos fora dele. Sua função é provocar mudança nos objetos, controlar os processos da natureza.

Vygotsky, ao fazer uso do materialismo histórico, elabora uma concepção científica da história da natureza pelo fato de o homem ter se tornado capaz de assumir o controle da sua própria evolução, livrando-se, assim, do determinismo de ter que sobreviver graças à adaptação às condições naturais do meio. (PINO, 2000). Os signos, por sua vez, são também chamados por ele de “*instrumentos psicológicos*”, tendo em vista que se dirigem ou para os demais indivíduos, ou para o próprio sujeito. A invenção do uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico, tais como, lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc., é análoga à invenção e ao uso de instrumentos. O uso do signo age na atividade psicológica como o instrumento físico age na natureza: por meio do trabalho. A analogia básica entre signo e instrumento repousa, portanto, na função mediadora que os caracteriza.

A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é regida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigida para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente. Essas atividades são tão diferentes uma da

outra, que a natureza dos meios por elas utilizados não pode ser a mesma. (VYGOTSKY, 2007, p. 55).

Diz, ainda, o autor, que o controle da natureza e o controle do comportamento estão ambos ligados de tal modo que a alteração provocada pelo homem sobre a natureza altera a própria natureza do homem:

O uso de meios artificiais – a transição para a atividade mediada – muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar. Nesse contexto, podemos usar o termo função psicológica superior, ou comportamento superior como referência à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica. (VYGOTSKY, 2007, p.56).

Para Vygotsky (2007, p. 58), a reconstrução interna de uma operação externa, via uma série de transformações, é “*internalização*”, ou seja,

Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente. [...] Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. [...] A transformação de um processo interpessoal em um processo intrapessoal é resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento.

Essas transformações, que implicam o uso de signos, são importantes no desenvolvimento dos processos mentais superiores, como bem ilustram o desenvolvimento da inteligência prática, da atenção voluntária e da memória. Para que um processo interpessoal seja transformado em um processo intrapessoal, o autor recorre à lei de desenvolvimento cultural, que indica que esse último foi, antes de ser uma função individual, uma função social, em um processo de interação. Desse modo, explica:

Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológico), e depois, no interior da criança (intrapicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre os indivíduos humanos. (VYGOTSKY, 2007, p.58).

Com base na lei de desenvolvimento cultural, compreende-se que a pessoa é um indivíduo social, real, concreto, cuja singularidade consiste em apresentar uma

natureza biológica capaz de levá-la a se tornar membro de um grupo sociocultural específico, adquirindo, portanto, uma significação para os outros e, por intermédio deles, uma também para si mesma. (VYGOTSKY, 2000). Sobre a relação aprendizagem e desenvolvimento, Vygotsky (1991, p. 14) assegura que um ensino orientado para o que já foi realizado é ineficaz sob o ponto de vista do desenvolvimento geral da criança e que “[...] *o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento*”. Para ele, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, criando uma zona de desenvolvimento próximo, explicada com as seguintes afirmativas:

O que uma criança é capaz de fazer com auxílio dos adultos chama-se zona do seu desenvolvimento potencial [...] o que uma criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos, poderá fazê-lo amanhã por si só. A área de desenvolvimento potencial permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento, e examinar não só o que o desenvolvimento produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação. (VYGOTSKY, 1991, p.12).

O papel da aprendizagem como fonte de desenvolvimento, mediante a construção de zonas de desenvolvimento potencial, pode ser ilustrada, também, quando se compara os processos de aprendizagem da criança e dos adultos. De fato, Vygotsky (1991, p.15) crê que: “*Os adultos, como bem se sabe, dispõem de uma grande capacidade de aprendizagem [...]*”, uma vez que as diferenças consistem nas diversas relações das aprendizagens com o processo de desenvolvimento. Sob esse aspecto, compreende-se que, ao aprender, cria-se uma “*zona de desenvolvimento próximo*” que orienta e estimula processos internos de desenvolvimento, tanto da criança quanto do adulto. Ao analisar as interações sociais, o autor centrou seus estudos nas relações que se estabelecem entre linguagem, pensamento e consciência.

Para ele, pensamento e linguagem são dois processos independentes até a aquisição da fala. A partir daí, pensamento e linguagem se articulam, formando o pensamento verbal ou a linguagem racional. Essa conquista representa um marco no desenvolvimento humano, pois, além de expressar o pensamento, atua como organizadora da própria atividade do indivíduo. Para Vygotsky (2005, p. 190), o pensamento não é simplesmente expresso em palavras: é por meio delas que ele

passa a existir, pois “[...] *uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra*”.

Esse princípio mostra que o pensamento verbal envolve tanto as funções psicológicas (elementares e superiores) quanto o significado das palavras. O pensamento e a linguagem refletem a realidade de uma forma diferente daquela da percepção e consiste nisso a chave para compreender a natureza da consciência humana. As palavras desempenham um papel central tanto no desenvolvimento do pensamento quanto na evolução histórica da consciência: “[...] *a palavra é um microcosmo da consciência humana*”. (VYGOTSKY, 2005, p. 190). Para compreender a fala de outrem e, portanto, seu pensamento, não basta entender as palavras que estão sendo ditas, é central compreender que ele é impulsionado pela emoção e motivação. Sobre essa questão, Vygotsky (2005, p. 187) afirma que:

O pensamento propriamente dito é gerado pela motivação, isto é, por nossos desejos e necessidades, nossos interesses e emoções. Por trás de cada pensamento há uma tendência afetivo-volitiva, que traz em si a resposta ao último “porque” de nossa análise de pensamento. Uma compreensão plena e verdadeira do pensamento de outrem só é possível quando entendemos sua base afetivo-volitiva.

A teoria da linguagem tem papel importante no pensamento, na mediação e na direção de esforços cognitivos do indivíduo. O papel mediador da linguagem, juntamente à ênfase dada às interações sociais, acentua a base sociocultural da autorregulação da conduta dos outros e, em especial, da própria. Sobre a consciência humana, Vygotsky (2005) afirma que ela é constituída de signos interiorizados e que possui uma estrutura semiótica. De fato, ao interagir com o meio físico, social, histórico e cultural que o rodeia, o homem internaliza padrões de convivência. Nessa perspectiva, a construção da consciência se torna um processo constitutivo do próprio ser humano.

A estrutura semiótica da consciência permite que o pensamento humano estabeleça um diálogo interno, o que lhe garante o princípio da metacognição. Nesse sentido, concebemos o homem como um ser histórico e social que, em interação com seus pares, em um determinado tempo e lugar, é ativo, capaz de construir sua autonomia e tomar decisões conscientes. Esse homem é modificado na e pela interação mantida com o ambiente físico e social e, ao mesmo tempo,

modifica esse mesmo ambiente. Por esse motivo, a sociedade está em constante transformação, influenciada por uma rede de relações, na qual os saberes acumulados, agregados a novos saberes, contribuem para a construção de uma nova dinâmica social.

1.1.1 A formação de conceitos científicos

O pensamento desenvolve-se. Isso pode ser demonstrado por intermédio do processo de aquisição dos conceitos científicos, que diferem dos conceitos cotidianos. Os conceitos científicos são adquiridos por meio do ensino sistemático e intencional, como parte de um sistema conceitual (abstrato) hierarquicamente organizado. Esse tipo de conceito é muito diferente do que o autor chama de conceitos cotidianos, aprendidos na e pela interação da criança, mas sem a mediação intencional dos adultos ou companheiros mais experientes. Assim, a criança ao operar com os conceitos cotidianos não está consciente deles, pois sua atenção está sempre centrada no referente, ou seja, no objeto ao qual o conceito se refere e nunca no próprio pensamento. Já na escola, o aprendizado escolar induz o tipo de percepção generalizante e, conseqüentemente, abstrata, que desempenha um papel decisivo na conscientização da criança sobre seus próprios processos mentais. Com relação aos conhecimentos científicos, observa-se:

[...] os conhecimentos científicos, com o seu sistema hierárquico de inter-relações, parecem constituir o meio no qual a consciência e o domínio se desenvolvem, sendo mais tarde transferidos a outros conceitos e a outras áreas do pensamento. A consciência reflexiva chega à criança através dos portais dos conhecimentos científicos. (VYGOTSKY, 1998, p.115).

Vários estudos mostram que, no início da idade escolar, as funções intelectuais superiores, cujas características principais são a consciência reflexiva e o controle deliberado, adquirem um papel de destaque no processo de desenvolvimento. Assim, percebe-se um processo em que as funções psicológicas elementares, de natureza biológica, imediata e involuntária, passam a conviver com as funções psicológicas superiores, de cunho social, mediato e deliberado. Esse

processo pode ser observado na memória e na atenção, por exemplo, conforme a representação abaixo:

Atenção involuntária → atenção voluntária.
 Memória mecânica → memória lógica.

Nota-se que a atenção, antes involuntária, consegue agora ficar sob controle da criança e a depender cada vez mais de seu pensamento. Analogamente, a memória passa pelo mesmo processo, tornando-se lógica, orientada pelo significado e utilizada deliberadamente pela criança. Nos conceitos científicos que a criança adquire na escola, as relações estabelecidas são sempre mediadas por um outro conceito. A própria noção de conceito científico implica uma certa posição em relação a outros conceitos: refere-se à posição que ocupam no sistema hierárquico conceitual. Nessa lógica, os rudimentos de sistematização são apropriados pela criança por meio dos conceitos científicos para, só depois, serem aplicados aos conceitos cotidianos, mudando a estrutura psicológica de cima para baixo e vice-versa. A seguinte representação exemplifica essa ideia:

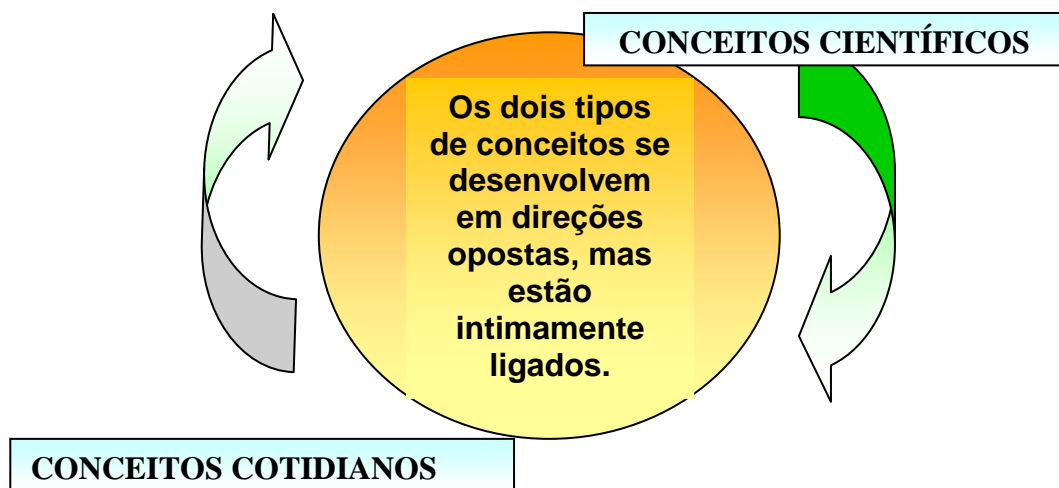


Figura 1: Conhecimentos científicos interligando-se a conhecimentos cotidianos.

Como indica a ilustração, os conceitos científicos e cotidianos se desenvolvem em direções contrárias. Em um primeiro momento afastados, mais tarde, ambos acabam por se encontrar. Nesse processo, a consciência dos conceitos cotidianos é relativamente tardia, enquanto em relação aos conceitos

científicos, ela é mais precoce. Isso se deve ao fato das estruturas psicológicas começarem a se desenvolver pela definição verbal e por sua aplicação em operações não-cotidianas, ou seja, passa-se a operar diretamente com o próprio conceito. Os conceitos científicos são, portanto, inicialmente esquemáticos e muito abstratos, tendo em vista que carecem da riqueza de conteúdo proveniente da experiência pessoal. Gradualmente, eles serão expandidos no decorrer das leituras e dos trabalhos escolares. Assim, pode-se dizer que os conceitos cotidianos da criança seguem uma direção ascendente, deixando de serem isolados na consciência para ganharem inserção em um sistema conceitual. Já os conceitos científicos se desenvolvem em uma direção descendente, adquirindo concretude ao se encontrarem como os conceitos cotidianos. (VYGOTSKY, 1998, p.135).

Tanto os conceitos cotidianos quanto os científicos estão intimamente ligados, pois, para que a criança possa apreender o primeiro, é preciso que o segundo já tenha iniciado seu movimento para cima. Assim, a trajetória ascendente de um conceito espontâneo se cruza com a descendente de um conceito científico, permitindo que se criem as estruturas necessárias para que os primeiros se insiram em um sistema conceitual que aceita seu uso consciente e deliberado e os segundos ganhem o corpo e a vitalidade próprios daqueles advindos da vivência concreta da criança. Os conceitos não ficam guardados na mente da criança: cada conceito é uma generalização e, conseqüentemente, cria-se uma relação entre conceitos de natureza generalizante.

À medida que a criança atinge níveis mais elevados de generalidade, torna-se mais fácil para ela lembrar-se de pensamentos independentemente das palavras. Nesse sentido, uma criança em idade escolar consegue expressar um significado relativamente complexo por meio de suas próprias palavras, aumentando, dessa forma, sua liberdade intelectual. A ausência de um sistema consiste, assim, na principal diferença psicológica que distingue os conceitos cotidianos dos científicos. Nesse contexto, a disciplina formal dos conceitos científicos transforma, gradualmente, a estrutura dos conceitos cotidianos da criança, ajudando-a a organizá-los em um novo sistema em níveis mais elevados de desenvolvimento.

1.1.2 Defectologia: caminhos para nortear o ensino de crianças com deficiência

Vygotsky pode ter sido o primeiro pensador a abordar ideias e conceitos ligados às pessoas com deficiência, contribuindo, pela primeira vez, para a elaboração de um projeto de Educação Inclusiva. Assim, recorro aos seus escritos, buscando orientações para a prática profissional junto às crianças com deficiência. A “Defectologia” constituiu uma das áreas de interesse de Vygotsky, surgindo durante seu trabalho como professor em Gomel. No entanto, ela só se torna evidente em 1924, com a primeira publicação nessa área, que permaneceu central em seus interesses científicos, durante toda a vida do pesquisador.

O termo “Defectologia” era tradicionalmente usado para a ciência que estudava crianças com vários tipos de problemas (“defeitos”) mentais e físicos. Entre as crianças estudadas estavam surdos-mudos, cegos, não-educáveis e deficientes mentais. Idealmente, um diagnóstico defectológico de determinada criança e um prognóstico para sua superação (parcial) baseavam-se em avaliações combinadas de especialistas nas áreas. (VAN DER VEER; VALSINER, 2006, p. 73).

Os escritos defectológicos de Vygotsky são de natureza bastante geral e teórica, mas proporcionam pistas para o trabalho prático em crianças com deficiência. A análise de seus estudos nessa área aponta para as várias fases de sua obra, iniciando-se, como já dito, em 1924, quando o autor formula sua própria visão de criança “defeituosa”, prosseguindo até 1934, ano de sua morte. Entretanto, pode-se dizer que essa vertente de seu trabalho nunca chegou a ser concluída. Os primeiros escritos de Vygotsky na área da Defectologia indicam que ele dava ênfase à educação social das crianças com deficiência, apostando em suas possibilidades para alcançar o desenvolvimento daquelas que não apresentavam esse quadro. Ele afirmava que as deficiências corporais (cegueira, surdo-mudez ou retardo mental congênito) afetavam, antes de tudo, as relações sociais das crianças, e não as interações diretas que mantinham com o ambiente físico. Esse era, em sua visão, o principal problema. Com base nessa premissa, o autor ponderou que a educação baseada na compensação social dos problemas físicos era a única forma de proporcionar uma vida satisfatória para essas crianças.

Em sua opinião, as escolas especiais da época pouco contribuía para essa educação social, influenciadas que estavam por ideias religiosas e filantrópicas. Defendia, portanto, uma “[...] escola que se abstivesse de isolar essas crianças e, em vez disso, integrasse-se tanto quanto possível na sociedade”. (VAN DER VEER; VALSINER, 2006, p. 75). Havia, nessa fase, um tom utópico em seus escritos, pois, parecia-lhe que se as crianças participassem plenamente da vida social iriam superar problemas como a cegueira e a surdez, que representavam a falta de uma das possíveis vias para a formação de reflexos condicionados, apresentada como sendo uma solução para a via tradicional. Citava, por exemplo, que os olhos, tal qual um instrumento a serviço de uma determinada atividade, poderia ser substituído por outros instrumentos. A tarefa das escolas especiais e de seus professores era, portanto, a de treinar a aprendizagem de sistemas especiais de símbolos como, no caso da cegueira, o sistema de escrita em Braille.

Nesse momento de sua vida, Vygotsky considerava que embora a surdez fosse considerada um defeito menos sério do que a cegueira, suas consequências seriam mais sérias em decorrência da falta da fala, principal instrumento de comunicação e do pensamento, central para o desenvolvimento da consciência. Em 1927, as ideias de Vygotsky sofreram uma súbita mudança sob a influência de Adler: as possibilidades de compensação e de supercompensação dos defeitos físicos das crianças passam a ser consideradas, levando-o a declarar que a cegueira não é apenas a falta da visão, e sim um problema de reorganização da mente, que deve empregar outros instrumentos e, para tanto, necessita de um novo tipo de ensino.

A influência da deficiência é sempre contraditória: se, por um lado, debilita o organismo, por outro, o impulsiona e estimula a uma atividade acentuada, capaz de compensar a insuficiência e superar as dificuldades sentidas. Isso remete ao conceito de compensação. O “defeito”, ao originar dificuldades e impor limitações, estimula o movimento do desenvolvimento, criando estímulos para a compensação. Para Vygotsky, compensar significa a resposta psíquica do indivíduo ao defeito. Ou seja, a sensação de insuficiência dos órgãos é, para o indivíduo, um estímulo constante ao desenvolvimento de sua psique. Se, em virtude de uma insuficiência morfológica ou funcional, algum órgão não pode cumprir plenamente suas tarefas, o sistema nervoso central e o aparato psíquico assumem a tarefa de compensar o funcionamento difícil desse órgão.

Segundo o autor, há duas categorias de compensação: uma direta e orgânica e outra indireta ou psíquica. A primeira está relacionada, na maioria dos casos, à presença de uma lesão ou extirpação de um dos órgãos duplos. Nesses casos, o órgão não afetado se desenvolve de maneira compensatória e assume a função do órgão afetado. Quando a compensação direta é impossível, o sistema nervoso central e o aparato psíquico criam uma superestrutura defensiva sobre o órgão enfermo ou insuficiente: as funções psicológicas superiores cumprem essa função. A educação de crianças com diferentes defeitos deve basear-se no fato de que simultaneamente à presença do defeito se encontram também presentes as tendências psicológicas que vão em direção oposta: são as forças da compensação, atuando para vencer o defeito, e são elas, precisamente, que abrem as possibilidades de desenvolvimento, devendo ser consideradas como força motriz e incluídas no processo educativo. O processo de compensação provocado pela deficiência pode ter resultados diferentes, uma vez que depende da gravidade e da reserva compensatória, que diz respeito à riqueza dos órgãos e de funções restantes no organismo, os quais são incorporados à compensação. Em especial, os resultados dependem principalmente da orientação consciente que é dada ao processo de desenvolvimento. É por intermédio da educação social que o indivíduo encontra meios para superar suas dificuldades. Assim, é nas e pelas interações que se estabelecem e pelas oportunidades de aprendizagem que a deficiência acaba por ser superada ou vencida.

Vygotsky (1997) afirma que a verdadeira compensação acontece via desenvolvimento de formas superiores de atividades intelectuais, as quais, de certa forma, substituem a função perdida. A possibilidade de construir esquemas compensatórios mais enriquecedores reside no desenvolvimento das funções psicológicas superiores e não no treino mecânico, por meio do qual se busca o impossível: superar a deficiência primária. As funções psíquicas superiores, tal como a linguagem, a atenção, o pensamento e a memória lógica não são resultados do desenvolvimento quantitativo e biológico dos indivíduos, elas resultam da vida social coletiva, da interação e da colaboração que se tem como o meio social circundante. Assim, o autor acredita que o desenvolvimento cultural é a principal fonte de compensação da deficiência. Nesse sentido, a cooperação passa a ser um dos principais aspectos para o desenvolvimento cultural e afetivo do indivíduo, do qual

se pode verificar o papel relevante que Vygotsky atribuía à atividade coletiva no processo de construção das funções psicológicas superiores e dos aspectos afetivos.

A compensação social consiste, portanto, em propiciar interações sociais que promovam a autonomia e a atuação intensa no social, possibilitando o acesso à cultura. Reafirma-se, assim, a importância da mediação no desenvolvimento das pessoas com deficiência. A mediação processa-se por intermédio da utilização de instrumentos e signos que possibilitam, pela interação social, a transformação do meio e dos próprios sujeitos envolvidos. Como se sabe, a linguagem é o principal instrumento mediador, sendo por intermédio de sua aquisição que se dá uma profunda mudança qualitativa na consciência. Desse modo, as funções mentais passam a ser reguladas por um sistema de signos, e não mais pela maturação orgânica, responsável pelas funções elementares (sono, respiração, sucção). A linguagem passa a organizar o pensamento e o comportamento da criança, promovendo o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

A partir de 1928, observa-se a transição do emprego da teoria adleriana para a abordagem histórico-cultural, a qual considera que o desenvolvimento não acontece de forma linear e previsível, nem é, tampouco, independente da aprendizagem. Vygotsky (1997) acredita que as leis que regem o desenvolvimento da criança com e sem deficiência são as mesmas. As regularidades, em um e outro caso, têm sua expressão concreta de maneira peculiar. Assim, quando se estuda essa questão, dois focos devem ser sempre observados. Primeiro: as leis gerais do desenvolvimento infantil; segundo: as peculiaridades do aluno com deficiência.

O desenvolvimento incompleto das funções elementares é, na maioria das vezes, consequência direta de uma deficiência que surge como um fenômeno secundário, produzido, que não só modifica as relações mantidas com o mundo físico, mas, principalmente, com o ambiente social. Vygotsky (1997, p. 199) afirma que “[...] o defeito em si não é, contudo, uma tragédia. É somente o pretexto e o motivo para que surja a tragédia.” Em seus escritos sobre o desenvolvimento dos indivíduos com deficiência, Vygotsky distingue a deficiência primária da secundária. A primária é compreendida como biológica e se refere ao defeito, ou seja, às lesões orgânicas, cerebrais, decorrentes de más-formações, de alterações cromossômicas e de outros aspectos que acometem a pessoa; a secundária é definida como de

natureza social e representa as significações que são atribuídas ao sujeito com deficiência por seu entorno social. Em sua visão, essa segunda deficiência está intimamente vinculada aos fatores de ordem secundária, originários das interações sociais e representações que o grupo faz em relação ao sujeito com deficiência, bem como das que ele faz em relação a si mesmo. Nesse sentido, uma lesão cerebral pode converter-se (ou não) em deficiência mental, dependendo da qualidade das interações sociais estabelecidas com o sujeito e do papel que o grupo social lhe atribui.

Para o autor, não há nenhum aspecto no qual o biológico possa se separar do social. Qualquer deficiência física ou mental não somente modifica a relação do homem com o mundo físico, mas se manifesta também nas relações com as pessoas.

É errôneo pensar que absolutamente todos os sintomas que caracterizam o quadro [da deficiência] em seu conjunto podem ser direta e completamente derivados do defeito, como seu núcleo fundamental. (VYGOTSKY, 1997, p. 221).

A criança não sente diretamente sua deficiência, mas percebe as dificuldades que dela derivam a partir das significações atribuídas pelo grupo ao qual pertence. A deficiência não atinge diretamente as interações com o meio físico, mas as relações sociais. Nesse sentido, a deficiência primária é biológica e a preocupação do educador não deve se voltar tanto para ela, concentrando-se, antes, nas consequências sociais que a acompanham. Torna-se relevante, portanto, diferenciar as manifestações primárias da deficiência das secundárias, de modo a redirecionar a prática educativa com esses alunos.

O contexto social é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas do estudante, pois, é por meio da conduta coletiva, da colaboração entre as pessoas a sua volta e de sua experiência social que nascem as funções psicológicas superiores da atividade intelectual. Percebe-se, então, que as formas coletivas de colaboração permitem ao aluno elaborar, simultaneamente, sua maneira individual de proceder: é na e pela interação que ele se apropria de modalidades sociais de conduta e as aplica a si mesmo. Nessa perspectiva, a aprendizagem promove o desenvolvimento e vice-versa, de modo que nesse processo se constroem novas funções psicológicas superiores, permitindo novas aprendizagens

que levam, por sua vez, ao aparecimento de novas funções psicológicas superiores, abrindo espaço para novas aprendizagens e assim sucessivamente. A educação desempenha, portanto, um papel fundamental para impulsionar e/ou para solidificar a aprendizagem. O ensino é visto como um processo contínuo de (re)construção dos conhecimentos, em situações de interações significativas, cujo papel do professor é o de atuar como mediador no processo de ensino, intervindo de forma intencional para promover a aquisição dos conhecimentos socialmente coletados e sistematizados em conhecimentos escolares, levando a saltos qualitativos no desenvolvimento de alunos com deficiência.

Nas Obras Escolhidas – Tomo V, Vygotsky (1997) desenvolve estudos que permitem conhecer com mais propriedade a peculiaridade do desenvolvimento e da aprendizagem dos indivíduos com deficiência. Ao educar indivíduos com história de deficiência, Vygotsky (1997) afirma que se busca alterar os processos naturais de visão, audição, movimento ou atividade intelectual, enquanto são, justamente, os processos superiores que devem ser desenvolvidos: atenção seletiva, inteligência verbal, memória lógica. O desenvolvimento incompleto dessas funções psíquicas, consideradas superiores, ocorre em uma estrutura que deriva do defeito, sendo secundária a ele. Essa estrutura resulta muito mais do “isolamento” ou do “exílio” que o sujeito com história de deficiência sofre em relação à coletividade.

A raiz de um determinado defeito faz aparecer na criança uma série de particularidades que obstaculizam o desenvolvimento normal da comunicação coletiva, da colaboração e da interação com as pessoas que a rodeiam. A separação da coletividade implica dificuldade em se desenvolver socialmente, o que, por sua vez, leva a um desenvolvimento incompleto das funções psicológicas superiores. Na verdade, quando o curso das coisas segue o esperado, isso não acontece. Desse modo, podem-se buscar as origens do desenvolvimento incompleto das funções psicológicas superiores nas dificuldades colocadas ao sujeito com deficiência justamente por restrições a sua participação na atividade coletiva. A superação desses problemas depende da qualidade da relação que a escola e a família estabelecem com ele:

Assim como é praticamente inútil lutar contra o defeito e suas consequências diretas, é, inversamente, frutífera e promissora a luta contra as dificuldades na atividade coletiva. (VYGOTSKY, 1997, p. 223).

No ensino de criança cega, diz Vygotsky (1997, p. 199) que “*la palabra vence a la ceguera*”. Isso significa que o objetivo fundamental da educação de tais indivíduos consiste em incorporá-los, via linguagem, à experiência social dos videntes, adaptando-a ao trabalho e a vida social das pessoas comuns; em lograr, mediante a oferta de conhecimentos e de compreensão, a compensação das precárias percepções visuais diretas e da frágil experiência do espaço. De igual modo, a educação física das crianças com cegueira tem grande valor, uma vez que desenvolve seus movimentos e o emprego do ouvido e do tato. Já a surdez, ao privar as crianças da fala, pode excluí-las de maneira mais acentuada das formas de participação social. De fato, ao aprender por meio de diferentes formas de linguagens, a capacidade de adaptação e o desenvolvimento do pensamento ganham um novo impulso. No que se refere à educação de crianças com deficiência mental, o autor considera que, mais importante do que conhecer o déficit ou o defeito, é preciso conhecer a reação do sujeito ao déficit, suas formas de pensar, sentir e agir para enfrentar a dificuldade.

Resulta-nos mais importante saber não só quais defeitos foram detectados na criança ou que coisa está afetada nela; interessa-nos conhecer o sentido que a criança se dá esse defeito, quer dizer, que lugar ocupa a insuficiência no sistema da personalidade, que tipo de reestruturação se está operando, como a criança lida com sua insuficiência¹⁵. (VYGOTSKY, 1997, p. 134).

Na concepção do autor, tais ideias representam uma reação ao método tradicional, empregado na e pela Psicologia para investigar a criança com deficiência. Vygotsky contesta a concepção puramente quantitativa do desenvolvimento: a determinação do grau da insuficiência sem buscar caracterizar o próprio defeito, nem a estrutura interna da personalidade que ele gera. Para escapar dessa visão, ele se propõe a medir e calcular menos e observar, analisar, diferenciar e definir qualitativamente indivíduos com várias deficiências distintas. Isso o leva a escapar da concepção que se deve dispor para essas pessoas de um ensino reduzido e lento. A criança com deficiência mental chega, não sem dificuldades, a dominar o pensamento abstrato. Mas ela o pode conquistar se a tarefa da escola consistir em desenvolver esta habilidade por todos os meios possíveis, proporcionando-lhe uma concepção científica de mundo, na qual ela descubra

¹⁵ Tradução livre.

outras relações distintas da concreta, formando, durante a aprendizagem escolar, uma atitude consciente diante da vida futura.

Os sistemas pedagógicos, baseados na atividade sensório-motora, no adestramento e na educação de sensações isoladas, têm se mostrado infrutíferos, pois, valorizam as funções psicológicas elementares, justamente as que são menos educáveis e menos dependentes do desenvolvimento social da criança. Vygotsky considera que o trabalho com as funções elementares não elimina as causas que provocaram o desenvolvimento truncado do sujeito, pois, incide unicamente naquilo que se pode dizer que são as manifestações do problema, ou seja, em seus sintomas.

O desenvolvimento das funções psíquicas superiores é uma possibilidade de interferir na causa do sintoma. Assim, interferir no desenvolvimento das funções psíquicas superiores e, conseqüentemente, nas causas da deficiência, “[...] brinda a pedagogia com possibilidades verdadeiramente não valoráveis”. (VYGOTSKY, 1997, p. 223). O caminho metodológico mais indicado para chegar a isso é o trabalho com os conceitos, o qual se constitui na forma superior de compensação da insuficiência de representação no sujeito com deficiência, algo que só se desenvolve por meio da atividade coletiva e da colaboração social.

1.2 METAGOGNIÇÃO: IMPLICAÇÕES PARA APLICAÇÃO

O que é metacognição? Por que estudar metacognição? Como o adulto professor pode usar a metacognição para otimizar suas aprendizagens sob várias condições contextuais? É possível que professores possam ser capacitados para fazer uso das atividades metacognitivas? Esse conjunto de questionamentos orienta o foco das discussões quando o interesse é valer-se da metacognição para levar o professor a pensar sobre a sua própria aprendizagem, melhorando seu desempenho profissional ao ser capaz de ensinar a todos os alunos.

Antes, contudo, é preciso compreender teoricamente os conceitos e os estudos acerca da metacognição. Perfect e Schwartz (2002, p. 3) citam Flavell

(1979) como sendo o primeiro a cunhar o termo metacognição¹⁶, tradicionalmente definido como sendo: “[...] *as experiências e conhecimentos que nós temos a respeito dos nossos próprios processos cognitivos*”, o que significa o aprendizado das propriedades relevantes da informação ou dos dados. Nesse sentido, ter consciência do que se sabe e do que não se sabe pertence ao reino dos conhecimentos metacognitivos.

Além da metacognição, Son e Schwartz (2002) se referem ao monitoramento ativo e à regulação e orquestração consequente de tais processos, a serviço de alguma meta ou objetivo. A metacognição, estritamente definida, refere-se às cognições e sentimentos das pessoas a respeito de seus estados cognitivos e processos metacognitivos. Entretanto, o termo metacognição “*has been also used more broadly to refer to cognitions about cognition in general, as well as self-regulations processes that take cognitive processes as their object.*” (KORAT, 2002, p.261). Flavell (1979) desenvolveu um modelo global de monitoramento cognitivo em que a regulação ocorre pela ação e interação, envolvendo quatro aspectos inter-relacionados: 1) o conhecimento metacognitivo; 2) as experiências metacognitivas; 3) os objetivos (*goals*) ou as tarefas (*tasks*) e 4) as ações (*actions*) ou as estratégias (*strategies*). Cada um desses termos pode ser conceituado da seguinte maneira:

- **Conhecimento metacognitivo:** É a compreensão dos processos cognitivos, da maneira pela qual o pensamento e as funções superiores, como atenção, memória, raciocínio, compreensão, atuam na solução de um problema. Contribui para o controle das condutas de resolução, permitindo ao aprendiz reconhecer e representar as situações, ter mais fácil acesso ao repertório das estratégias disponíveis e selecionar as suscetíveis de aplicação. Permite, também, avaliar os resultados finais e/ou intermediários e reforçar a estratégia escolhida, ou alterá-la em função da leitura de avaliações.
- **Experiência metacognitiva:** os processos pelos quais se é capaz de exercer controle e autorregulação durante a tarefa de resolução de um problema, permitindo ao sujeito tomar consciência do desenrolar da sua própria atividade. Prendem-se com o foro afetivo e consistem em

¹⁶ Termo criado em 1976.

impressões ou percepções conscientes que podem ocorrer antes, durante ou após a realização de uma tarefa. Geralmente, relacionam-se com a percepção do grau de sucesso que se tem e ocorrem em situações que estimulam o pensar cuidadoso e altamente consciente, fornecendo oportunidades para pensamentos e sentimentos sobre o próprio pensamento. São refletidas na atenção do sujeito para julgamentos de conhecimento de sentimentos, julgamentos de aprendizagem. Estas experiências são importantes, pois é, sobretudo, através delas, que o aprendiz pode avaliar as suas dificuldades e, conseqüentemente, desenvolver meios para superá-las.

- **Objetivos** são os que impulsionam e mantêm o empreendimento cognitivo e que podem ser impostos pelo professor ou selecionados pelo próprio aprendiz. O objetivo colocado pelo aprendiz pode ser diferente do imposto pelo professor, podendo modificar-se no decorrer da realização da tarefa.
- **Ações ou estratégias:** correspondem às estratégias usadas para potencializar e avaliar o progresso cognitivo. Podem ser utilizadas estratégias de dois tipos: 1) estratégias metacognitivas, produzindo experiências metacognitivas e resultados cognitivos quando promove o progresso da monitorização, sempre que faz a avaliação da situação; 2) estratégias cognitivas, produzindo igualmente experiências metacognitivas e resultados cognitivos utilizados para produzir progresso cognitivo, quando a finalidade consiste em atingir o objetivo cognitivo. As estratégias cognitivas podem surgir na sequência da ação das estratégias metacognitivas quando, em face de uma avaliação da situação, o aprendiz conclui pela necessidade de utilização de novas estratégias.

De acordo com Flavell (1979), enquanto as estratégias cognitivas são destinadas simplesmente a levar o sujeito a um objetivo cognitivo, as estratégias metacognitivas se propõem a avaliar a eficácia das primeiras. Por exemplo, algumas vezes procedemos a uma leitura lenta simplesmente para aprender o conteúdo (estratégia cognitiva), outras vezes, lemos rapidamente para ter uma ideia sobre a dificuldade ou facilidade da aprendizagem do seu conteúdo (estratégia metacognitiva). A utilização de estratégias metacognitivas é, geralmente,

operacionalizada como a monitorização da compreensão, que requer o estabelecimento de objetivos de aprendizagem, a avaliação do grau em que estão e, se necessário, a modificação das estratégias que têm sido utilizadas para alcançá-los. Nos trabalhos de metacognição, a ênfase dada é para a pessoa, vista como um organismo que monitora ativamente e regula seus processos cognitivos em direção a realizações de metas particulares. A tendência dominante atualmente é a busca das relações entre monitoramento e controle, na qual os pesquisadores estão interessados na compreensão das estratégias de estudo das pessoas e como essas estratégias podem ser aperfeiçoadas.

Desse modo, monitoramento metacognitivo “[...] são aqueles processos que permitem ao indivíduo observar, refletir ou experiência própria dos processos cognitivos [...]” (PERFECT; SCHWARTZ, 2002, p. 4) e controle metacognitivo são as decisões conscientes e não conscientes que nós tomamos, baseadas na potência (*output*) dos processos de monitoramento. O monitoramento significa a habilidade de julgar bem e adequadamente os processos metacognitivos próprios, enquanto controle significa a habilidade de usar aquele julgamento para alterar o comportamento. No monitoramento e controle as estratégias cognitivas podem ser usadas para promover progressos cognitivos e as estratégias metacognitivas para monitorizar o progresso cognitivo.

A atividade de gerir o próprio pensamento durante a execução de uma tarefa, ou seja, de guiar, de avaliar, de corrigir e de regular o processo de resolução de problemas, envolve, sempre, o uso de estratégias cognitivas. Nesse sentido, a resolução de situações-problemas pode ser utilizada na busca de soluções, pois ela envolve o conhecimento do que é um problema, como identificá-lo, que estratégias utilizar, que recursos alocar, como monitorar e avaliar, o que permite ao sujeito melhorar o seu desempenho. Sternberg (2000) é um dos autores que escreve sobre a resolução de problemas, afirmando que ela é empregada quando precisamos superar obstáculos, com a finalidade de responder a uma pergunta ou alcançar um objetivo. Ele propõe etapas que compõem o ciclo de resolução de problemas, ilustradas na figura 2:

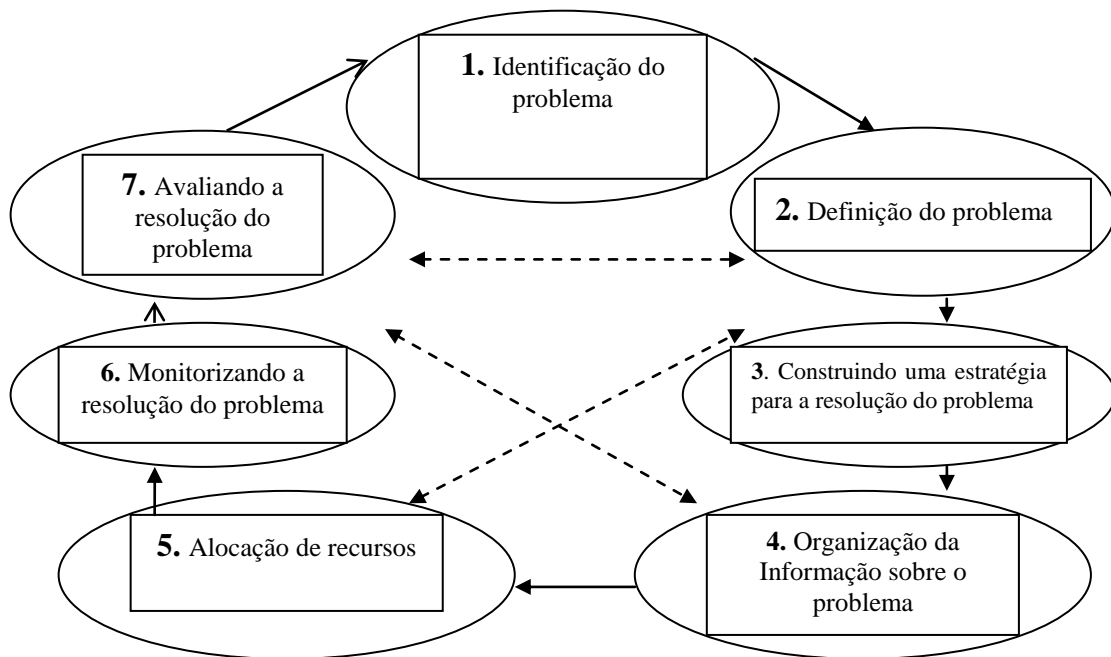


Figura 2: Ciclo de Resolução de Problemas.
Fonte: Sternberg (2000).

As etapas do ciclo de resolução de problemas podem ser assim descritas:

- identificação do problema: essa é uma etapa difícil, sendo necessário, em primeiro lugar, identificar a questão a ser tratada;
- definição e representação do problema: identificada a existência de um problema, cabe defini-lo e representá-lo de maneira adequada para que se possa entender como resolvê-lo;
- formulação de estratégias: a resolução de problemas: o uso de estratégias de resolução do problema que envolve: a) a análise, ou seja, sua decomposição, de uma totalidade complexa, para partes mais simples; b) ou ao contrário, a síntese, reunião de vários de seus aspectos, para organizá-lo melhor. O uso de estratégias complementares envolve, também, o pensamento divergente, o qual gera agrupamentos diferentes, alternativos às possíveis soluções encontradas até o momento e o pensamento convergente, cuja função é reduzir as múltiplas possibilidades de solução até se chegar a uma resposta mais aprimorada;

- organização da informação: a organização e reorganização das informações disponíveis, de modo a capacitar o sujeito a executar a estratégia elaborada;
- alocação de recursos: conhecimento sobre quando e quais recursos devem ser alocados para solucionar o problema, tais como os recursos mentais, o tempo, os recursos, os equipamentos e o espaço, dentre outras possibilidades;
- monitoração: fiscalização do processo de resolução de problemas, de modo a verificar se o que está sendo feito indica um caminho promissor em direção à solução esperada ou, pelo contrário, se cabe tomar novas decisões;
- avaliação: essa etapa é cumprida apenas quando o problema foi resolvido, permitindo que se identifiquem importantes progressos e novos problemas, redefinindo-os. Com isso, as estratégias e os recursos podem ser usados de forma mais eficiente.

No processo de resolução de situações-problemas, Newell e Simon (*apud* STERNBERG, 2000) observaram que as pessoas devem usar alguns tipos de atalhos mentais, que eles chamam de heurísticos, ou seja, estratégias informais, intuitivas e especulativas, que podem (ou não) levar a uma solução eficaz. A Tabela 1 ilustra alguns heurísticos encontrados na literatura, utilizados com frequência na resolução de problemas:

TABELA 1: Heurísticos encontrados na literatura

HEURÍSTICOS	DEFINIÇÃO DOS HEURÍSTICOS: A pessoa que está solucionando o problema.
Análise, meio e fins (STERNBERG, 2000)	Analisa-o considerando seu objetivo final – a meta a ser buscada - e, então, tenta diminuir a distância entre a posição atual o objetivo final.
Funcionar para frente (STERNBERG, 2000)	Procura resolvê-lo caminhando das etapas preliminares até chegar ao seu final.
Funcionar para trás (STERNBERG, 2000)	Identifica, Identifica, antes de tudo, qual é o final esperado e procede dessa etapa final até alcançar a primeira delas.
Gerar e testar (STERNBERG, 2000)	Levanta cursos de ação alternativos, não necessariamente de forma sistemática, para, depois, verificar, um a um, se o curso de cada ação irá funcionar satisfatoriamente.
Representatividade (TVERSKY; KAHNEMAN et al., 1972 <i>apud</i> STERBERG, 2000)	Julga a probabilidade de chegar a uma solução de acordo com: a) o grau de similaridade a representatividade à luz da população originária; b) o quanto o problema reflete os aspectos proeminentes do processo que o gera (tal como o acaso, por exemplo).
Disponibilidade (TVERSKY; KAHNEMAN et al., 1972 <i>apud</i> STERBERG, 2000)	Faz julgamentos com base na maior ou menor facilidade que se pode ter quanto a se lembrar do que foi percebido como constituindo circunstâncias relevantes para o aparecimento de um fenômeno/problema.
Tentativa e Erro (NUNES; DAVIS; SETÚBAL, 2001)	Age de forma aleatória e cega, fato que caracteriza uma estratégia de pensamento bastante primitiva, além de custosa. Quando ela dá certo e leva à solução do problema se fica, na maioria das vezes, sem clareza sobre a forma de pensar e/ou sobre a estrutura da tarefa. Com isso, torna-se impossível avaliar o resultado encontrado e, conseqüentemente, aprender e transferir conhecimento.
Aproximações sucessivas (NUNES; DAVIS; SETÚBAL, 2001)	Inicia a busca da solução de forma aleatória ou estimada, mas por meio da análise dos resultados alcançados se faz uma ou mais tentativas que se aproximam, paulatinamente, do resultado esperado, até se chegar a ele.
Decomposição do problema (NUNES; DAVIS; SETÚBAL, 2001)	Quebra o objetivo final do problema em submetas, cada uma delas sendo tratada como se fosse um problema em si mesmo. A partir daí, dois procedimentos são possíveis: a) operação “do fim para o início”, quando o objetivo final é identificado e, a partir dele, estabelece-se, por meio de análises, qual é o passo imediatamente anterior e assim sucessivamente, até que o estágio inicial do problema seja identificado, permitindo alcançar uma solução; b) operação “do início para o fim”, que parte dos dados do problema e identifica o passo imediatamente seguinte para resolvê-lo e, como base nos resultados obtidos, identifica-se a próxima etapa e assim sucessivamente.
Procura de problema análogo	Examina os procedimentos já conhecidos e,

(NUNES; DAVIS; SETÚBAL, 2001)	dentre eles, identifica-se aquele que parece adequar-se melhor para que a solução seja obtida, fornecendo indicadores importantes para tal.
Descrição e/ou representação do problema de maneira explícita, tornando-o um documento “público” (NUNES; DAVIS; SETÚBAL, 2001)	Lista, esquematiza e organiza as características centrais do problema em gráficos ou tabelas, permitindo uma representação mais complexa das relações realizadas mentalmente. Isso força, de um lado, o sujeito a explicitar como pretende alcançar os resultados esperados e, também, a perceber quais são os obstáculos a serem enfrentados. De outro lado, permite tornar o pensamento público, possibilitando que outras pessoas se envolvam na resolução da tarefa, seja para orientá-la, seja para dela partilhar.
Aprimoramento da solução: (NUNES; DAVIS; SETÚBAL, 2001)	Revisa e aprimora as soluções encontradas, de modo a tornar os resultados mais elegantes, precisos, concisos e/ou objetivos, incorporando novas ideias ou soluções mais sofisticadas e/ou eliminando noções nebulosas, confusas ou pouco práticas.

Fonte: Elaborada pela autora

Para o gerenciamento de alguns problemas, Kepner e Tregoe (1965 *apud* WAGNER, 1991) propuseram um sistema que emprega uma abordagem racional: os problemas são identificados por comparação a situações reais ou contraposição a um padrão esperado, de forma que os sujeitos estão continuamente avaliando a distância entre o que deveria acontecer e o que está, de fato, acontecendo. A discrepância entre o desejado e o real permite que novos problemas sejam levantados. A abordagem racional em situações de problemas gerenciais é, segundo Wagner (1991), baseada em sete princípios:

1. estabelecer qual é o problema: o primeiro passo é analisar o problema e estabelecer qual é a resolução mais adequada;
2. descrever o problema cuidadosamente, em termos de: quem são as pessoas afetadas, o que está exatamente errado, onde o problema se situa, quando ele começou;
3. identificar diferenças entre o que foi e o que não foi afetado, tendo em vista que isso oferece pistas importantes acerca das causas mais notórias do problema;
4. identificar as mudanças que estão associadas ao problema;

5. levantar causas prováveis do problema, na tentativa de solucioná-lo, alterando os possíveis fatores que o podem ter causado;
6. considerar os motivos mais prováveis, focando como eles explicam o problema e as razões pelas quais ele aparece em algumas situações e não em outras;
7. verificar se os motivos arrolados são efetivamente os motivos reais do problema.

A avaliação de abordagens racionais no gerenciamento de solução de problemas tem servido para criar uma classe de pessoas que gerenciam pessoas ainda no processo de se tornarem hábeis em solucionar problemas. As vantagens da abordagem racional incluem a confiabilidade nos princípios da lógica e do raciocínio científicos, buscando minimizar os efeitos prejudiciais ocasionados pelo problema em estudo.

CAPÍTULO II – REVISITANDO A LITERATURA

No início do ano, um professor de Ensino Fundamental depara-se com 20 a 25 crianças, todas elas diferentes em tamanho, desenvolvimento físico, fisiologia, resistência ao cansaço, capacidades de atenção e de trabalho; em capacidade perceptiva, manual e gestual; em gostos e capacidades criativas; em personalidade, caráter, atitudes, opiniões, interesses, imagens de si, identidade pessoal, confiança em si; em desenvolvimento intelectual; em modos e capacidades de relação e comunicação e comunicação; em linguagem e cultura; em saberes e experiências extra-escolares em hábitos e modo de vida fora da escola; em experiências e aquisições escolares anteriores; em aparência física, postura, higiene corporal, vestimenta, corpulência, forma de se mover; em sexo, origem social, origem religiosa, nacional ou étnica; em sentimentos, projetos, vontades, energias do momento [...]. Em uma classe de ensino fundamental, apesar da relativa proximidade da idade, talvez haja mais diferenças que na maioria dos grupos constituídos em uma sociedade. (PERRENOUD, 2001, p.69).

2.1 EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE

Um ensino voltado à diversidade tem inspirado as pedagogias diferenciadas que representam um movimento contra o fracasso escolar e contra as desigualdades. Tal pedagogia requer uma formação docente adequada, a qual tem sido apontada como um dos principais obstáculos ao processo de inclusão escolar. Falar em diversidade implica referir-se a um ensino que inclua, também, os alunos com deficiência em classes regulares de ensino. Uma posição como esta gera a dúvida: é possível ensinar bem a todos os alunos? Para responder a essa pergunta, a revisão de literatura trilha dois caminhos: 1) resgata as leis que mostram o movimento feito por uma educação a favor de uma inclusão total; 2) aprecia as pesquisas cujos resultados ajudam a compreender os significados de tais leis, a nortear a formação de professores e a indicar pistas para o ensino à diversidade.

2.1.1 A educação para alunos com deficiência no ensino regular

Na Educação Básica, a matrícula de 639.718 alunos com deficiência corresponde a apenas 1,2% da matrícula total da educação básica. (BRASIL, 2009). Do total de alunos com deficiência, 387.031 alunos estudam em classes comuns do ensino regular e na Educação de Jovens e Adultos. Os demais, 252.687, estão matriculados em 5.590 estabelecimentos exclusivamente especializados ou em classes especiais. Os alunos com deficiência atendidos em escolas exclusivas ou em escolas que possuem classes especializadas ainda não têm acesso amplo a uma série de recursos. A sala de recursos multifuncionais para o atendimento educacional especializado já aparece em 31% das escolas e atende a 34% dos alunos.

Com base nos dados do censo escolar¹⁷, a cada ano a matrícula de alunos com deficiência diminui nas escolas especializadas e cresce o número de alunos com algum tipo de deficiência matriculado nas classes comuns do ensino regular. De 2008 para 2009 ocorreu a diminuição de 21% da matrícula na educação especial (67.237) no segmento das escolas especializadas e das classes especiais e um aumento de 3% no número de alunos deficientes incluídos em classes comuns do ensino regular e na Educação de Jovens e Adultos, resultado de políticas que defendem a ideia de um ensino inclusivo para todos. Como já mencionado, vale lembrar que não existe consenso sobre um Ensino Regular aberto a todos os alunos, de modo que duas frentes mais extremistas podem ser identificadas:

- 1) De um lado, os que defendem uma inclusão total para todos no ensino regular, independente de talentos, deficiência, origem socioeconômica ou cultural, em escolas e salas de aulas que satisfaçam às necessidades dos alunos.
- 2) De outro, os adeptos da educação inclusiva que, embora considerem que a situação ideal é a de reunir todos os alunos em classes regulares, admitem a possibilidade de serviços de suporte, ou mesmo ambientes, e a oferta de espaços diferenciados (tais como classes de recursos, classes especiais parciais ou autocontidas, escolas especiais ou residenciais).

As políticas do setor anunciam três situações possíveis para atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais: participação em classes comuns, com recursos, sala especial e escola especial. Todas essas possibilidades têm como objetivo oferecer uma educação de boa qualidade ao conjunto dos estudantes.

¹⁷ O Censo Escolar da Educação Básica é realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep, sendo considerado o mais relevante e abrangente levantamento estatístico sobre a educação básica no País.

2.1.2 Um ensino para todos como força de lei

Tanto as declarações internacionais como as nacionais são referências para o desenvolvimento de políticas de inclusão para alunos com necessidades especiais, anunciando uma educação para todos, independentemente das condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras que a clientela apresente. Isso significa considerar todos aqueles que estão tendo acesso à escola, ou se encontram fora dela por não terem conseguido permanecer, justamente em razão das diferenças que apresentam.

O direito de cada criança à educação foi proclamado na Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948, sendo vigorosamente reafirmado na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtiem, na Tailândia, em 1990. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, publicada pela UNICEF, representa o consenso mundial sobre o papel da educação fundamental, bem como o compromisso em garantir o atendimento às necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos. Nessa mesma linha, a Declaração de Salamanca, de 1994, traduz o resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais quando, sob o patrocínio da UNESCO e do governo da Espanha, adotou-se o princípio orientador de que todas as escolas¹⁸ devem acomodar todas as crianças, independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras.

No documento (BRASIL, 1997), a Educação Inclusiva é o modo mais eficaz para construir a solidariedade entre crianças com necessidades educacionais especiais e seus colegas. O encaminhamento às escolas especiais, às classes especiais ou, ainda, às sessões especiais, dentro da escola e em caráter permanente, deveria constituir exceção, a ser recomendada somente em casos pouco frequentes em que fique claramente demonstrado que a educação na classe regular será: a) incapaz de atender às necessidades educacionais ou sociais da criança; b) a melhor alternativa para o bem-estar da criança ou de outras crianças.

¹⁸ Deveriam incluir crianças com deficiências e superdotadas, crianças de rua, as que trabalham, as de origem remota ou de população nômade, bem como crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, além daquelas vinculadas a outros grupos em desvantagem ou marginalizados.

O termo “*necessidades educacionais especiais*” é definido na Declaração de Salamanca (BRASIL, 1997, p.3) como adequado para se referir “[...] a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem”. Na Declaração de Salamanca, o desafio está no desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança, capaz de, sem exceções, educá-las bem, inclusive aquelas que possuem desvantagens severas. O currículo deve ser adaptado às necessidades das crianças e não vice-versa, cabendo às escolas prover oportunidades curriculares apropriadas aos alunos com habilidades e interesses diferentes.

No Brasil, a Constituição de 1988 elegeu como fundamentos da República a cidadania e a dignidade da pessoa humana, garantindo, no Art. 5, o direito à igualdade e, nos artigos 205 e seguintes, o direito de todos à educação, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Ainda de acordo com a carta Magna de 1988, garante-se a todos o direito à educação e ao acesso à escola, não sendo possível excluir nenhuma criança em razão de sua origem, raça, sexo, cor, idade, deficiência ou ausência dela.

A Convenção de Guatemala, da qual o Brasil é signatário, foi aprovada pelo Congresso Nacional por meio do Decreto 3.956/2001¹⁹. Ela exigiu uma reinterpretção da Lei de Diretrizes de Educação Nacional -LDBEN, Lei n°. 9394/96 nos artigos que estavam em desconformidade com a Constituição²⁰, deixando clara a impossibilidade de tratamento desigual com base na deficiência e definindo como discriminação toda diferenciação, exclusão ou restrição nela baseada. O direito de acesso ao Ensino Fundamental é, portanto, um direito inalienável, o que justifica o acesso de pessoas com deficiência, em idade adequada para frequentá-lo. Ninguém pode, dessa forma, ser privado dele, sob pena de cometer crime previsto na Lei n°. 7.853/89, art. 8²¹.

¹⁹ A Convenção de Guatemala tem o mesmo valor de uma lei ordinária para o Brasil.

²⁰ Art.58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. A crítica se refere ao termo “preferencialmente” usado nesse artigo, o que dá margem para a discriminação ao abrir possibilidade para que nem todas as crianças sejam matriculadas no Ensino Regular.

²¹ Aprovada em 24 de junho de outubro de 1989. No art. 8 constitui crime punível com reclusão de um a quatro anos e multa para quem: (Inc. I) recusar, suspender, procrastinar,

O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº. 10.172/01 tem os seguintes objetivos gerais para a educação brasileira: a) a elevação global do nível de escolaridade da população; b) a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; c) a redução das desigualdades sociais e regionais quanto ao acesso, à permanência e ao sucesso escolar; d) a democratização da gestão do ensino público. As diretrizes do PNE indicam claramente a necessidade de políticas educacionais destinadas à regularização do fluxo escolar, à correção da distorção idade-série em classes de aceleração e à ampliação da jornada escolar para turno integral. Elas mencionam, ainda, a importância de levar adiante melhorias na infraestrutura das escolas, incluindo-se, nesse eixo, a acessibilidade de educandos com necessidades especiais, a conectividade com as redes virtuais de informática e de telecomunicações e a adequação dos espaços escolares ao desenvolvimento de atividades culturais, artísticas, desportivas e recreativas. Destaca-se, também, alguns objetivos e metas do PNE (BRASIL, 2000) para o ensino de crianças com deficiência:

Meta 5. Generalizar, em dez anos, o atendimento dos alunos com necessidades especiais na educação infantil e no ensino fundamental, inclusive através de consórcios entre municípios, quando necessário, provendo-se, nestes casos, o transporte escolar.

[...]

Meta 10. Estabelecer programas para equipar, em cinco anos, as escolas de educação básica e, em dez anos, as de educação superior que atendam educandos surdos e os de visão subnormal, com aparelhos de amplificação sonora e outros equipamentos que facilitem a aprendizagem, atendendo-se, prioritariamente, as classes especiais e salas de recursos.

Meta 11. Implantar, em cinco anos, e generalizar em dez anos, o ensino da Língua Brasileira de Sinais para os alunos surdos e, sempre que possível, para seus familiares e para o pessoal da unidade escolar, mediante um programa de formação de monitores, em parceria com organizações não governamentais.

Meta 12. Em coerência com as metas nº 2, 3 e 4 da educação infantil e com as metas nº 4.d, 5 e 6, do ensino fundamental:

cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que porta. Disponível em: <http://www.trt02.gov.br/geral/tribunal2/Legis/Leis/7853_89.html>. Acesso em: 10 maio 2008.

a) estabelecer, no primeiro ano de vigência deste plano, os padrões mínimos de infra-estrutura das escolas para o recebimento dos alunos especiais;

b) a partir da vigência dos novos padrões, somente autorizar a construção de prédios escolares, públicos ou privados, em conformidade aos já definidos requisitos de infra-estrutura para atendimento dos alunos especiais;

c) adaptar, em cinco anos, os prédios escolares existentes, segundo aqueles padrões.

[...]

Meta 14. Ampliar o fornecimento e uso de equipamentos de informática como apoio à aprendizagem do educando com necessidades especiais, inclusive através de parceria com organizações da sociedade civil voltadas para esse tipo de atendimento.

O documento do Ministério Público Federal – O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular (BRASIL, 2004, p. 42) - reforça os pressupostos da inclusão total, apresentando orientações para o ensino de crianças com e sem deficiências:

- atendimento no contraturno do horário, de modo que o aluno matriculado no ensino comum possa frequentar as instituições para serviços clínicos e/ou serviços de atendimento educacional especializado;
- a eliminação de barreiras arquitetônicas pedagógicas e de comunicação, adotando métodos e práticas de ensino escolar adequados às diferenças dos alunos em geral, bem como o oferecimento de alternativas que contemplem a diversidade dos alunos, além de recursos de ensino e equipamentos especializados, que atendam a todas as necessidades educacionais dos educandos, com e sem deficiências.
- Considerar que as crianças sempre sabem alguma coisa, de que todo o educando pode aprender, mas no tempo e do jeito que lhe são próprios. O professor deve nutrir uma elevada expectativa pelo aluno. O sucesso da aprendizagem está em explorar talentos, atualizar possibilidades, desenvolver pré-disposições naturais de cada aluno.

Os critérios de avaliação e de promoção, com base no aproveitamento escolar, previstos na LDBEN, Lei nº. 9394/96 (art. 24) não podem ser organizados de forma a desrespeitar os princípios constitucionais:

É urgente substituir o caráter classificatório da avaliação escolar, através de notas e provas, por um processo que deverá ser contínuo e qualitativo, visando depurar o ensino e torná-lo cada vez mais adequado e eficiente à aprendizagem de todos os alunos. (BRASIL, 2004, p. 35).

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE²²), de iniciativa do Ministério da Educação, ao eleger a Educação Básica como prioridade para atingir a qualidade de ensino, definiu em 2007, diversas metas para melhorar a qualidade do ensino no país. Dentre elas, existe uma (meta IX) que se refere à garantia de acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais em classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas.

De acordo com as políticas voltadas para um ensino para todos, pode-se observar que a temática da Educação Inclusiva vem ganhando destaque a partir dos anos 90, sendo foco no campo das políticas sociais e educacionais, internacionais²³ e nacionais²⁴, quer seja como palavra-chave de proposições políticas, quer seja como bandeira de propostas pedagógicas inovadoras. Em todas elas, algo em comum: uma educação voltada para todos os alunos, posição esta que não é a mesma nos olhares críticos de pesquisadores que respondem à questão que se coloca a seguir:

2.1.3 É possível um ensino para todos?

Um ensino voltado para atender à diversidade é foco certo de pesquisas científicas a cada ano. Ao se tomar como base as produções dos últimos cinco anos, entre dissertações de mestrado e teses de doutorado, identifica-se um número bastante expressivo de textos nessa área, no banco de teses da CAPES. Isso reflete a presença de múltiplos olhares no ensino às crianças com deficiência em classes regulares. Com o intuito de revisar a literatura, decidi explorar algumas pesquisas defendidas no doutorado, bem como artigos publicados no período de 2005 a 2007 e um artigo inédito (no prelo) de Davis e Figueira, de modo a apreender melhor o que

²²Ver:

<<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=content&task=view&id=593&Itemid=910&systemas=1>>. Acesso em: 28 jul. 2008.

²³ A UNESCO, Banco Mundial, Cepal - Comissão Econômica para a América Latina e Caribe, OCDE- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, divulgaram publicações contendo idéias, princípios e orientações para às políticas de inclusão.

²⁴ Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (Resolução CNE/CEB n. 2/2001), Política Nacional de Educação Especial, Resolução CNE/CEB n. 2/2001, Parecer CNE/CEB n. 17/2001, são algumas das políticas nacionais.

vem sendo mais recentemente discutido nas políticas de inclusão e de formação de professores. Busquei entender, ainda, o posicionamento quanto à viabilidade de se incluir alunos com deficiência em classes regulares de ensino.

No campo das políticas voltadas a um ensino para todos, o trabalho de Garcia (2005) é uma importante contribuição para apreender os sentidos veiculados pelos discursos políticos sobre inclusão. Em seu artigo, intitulado Educação Inclusiva: reflexões a partir das políticas educacionais recentes, a pesquisadora parte de marcos históricos acerca da emergência do conceito e das políticas internacionais e nacionais sobre inclusão, empreendendo um exercício analítico em que identificou três vertentes nos discursos sobre inclusão no âmbito internacional que têm correspondência com a política nacional. São elas:

- 1) gerencial: composta por conceitos que sinalizam mudanças na administração pública, redefinindo a concepção e o papel do Estado e da sociedade civil. Destacam-se, dentre as palavras-chave que identificam esse discurso, as seguintes: “parcerias (participação de ONGs, famílias, voluntários, terceiro setor na execução de serviços públicos); descentralização; direitos sociais (definidos como serviços da comunidade); comunidade; capital social; participação; responsabilidade social; cidadania ativa” (GARCIA, 2005, p.348);
- 2) humanitária: envolve os conceitos que atribuem à inclusão um caráter humanitário, próprio da justiça social, da solidariedade, da coesão, de sentimento de pertencimento. A visão humanitária, por extensão, atinge também as mudanças administrativas que penalizam comunidades com menos recursos. Estes conceitos se encontram presentes nos documentos nacionais que sustentam a política de inclusão;
- 3) pedagogizante: corresponde aos discursos políticos que clamam por métodos ativos, flexíveis, trabalhados com menor custo e de forma comunitária por organizações sociais. Sugerem, ao mesmo tempo, um ensino altamente qualificado para atender aos setores mais especializados da produção.

Garcia (2005, p. 349), ao fazer uma síntese das vertentes que identificou, concluiu que apesar dos debates sobre educação inclusiva ganharem contornos

inovadores na forma de propostas pedagógicas que almejam a promoção da autonomia e do desenvolvimento dos sujeitos, “[...] as políticas de inclusão estão apoiadas em princípios conservadores, adotando um formato compensatório, cujo foco é a administração das desigualdades sociais.”

Com relação às pesquisas sobre formação de professores, destaco os estudos de Sant'Ana (2005), que tornou evidente os obstáculos à proposta de inclusão após ter investigado as concepções de 10 professores e 6 diretores de escolas públicas do Ensino Fundamental de uma cidade do interior paulista. A pesquisadora, por meio de entrevistas submetidas à análise de conteúdo (e análise estatístico-excluída), revelou que os docentes e diretores concebiam a Educação Inclusiva sob diferentes enfoques, com definições que ora se aproximavam dos princípios de integração, ora se referiam à orientação inclusiva. As principais dificuldades indicadas para a realização da inclusão se referiam à falta de formação especializada e de apoio técnico no trabalho com alunos inseridos nas classes regulares. Sant'Ana (2005, p. 7) diz em seus resultados que:

[...] os professores estão cientes de não estarem preparados para a inclusão, não aprenderam as práticas educacionais essenciais à promoção da inclusão e precisariam do apoio de especialistas [...]. As dificuldades apresentadas pelos educadores neste estudo são graves e sugerem que ações governamentais sejam implementadas.

Como sugestões, a autora destaca a necessidade de equipes multidisciplinares orientarem os professores, a oferta de formação continuada, a construção de infraestrutura e recursos pedagógicos adequados, a exigência de experiência prévia junto a alunos com necessidades especiais, a adoção de uma atitude positiva dos agentes, além de apoio da família e da comunidade. Os dados permitiram identificar vários aspectos necessários à efetivação da proposta inclusiva.

Ribeiro (2006) se propôs, também, a descrever e analisar as concepções e práticas de professores do Ensino Fundamental que atuam com crianças que apresentam necessidades educacionais especiais, inseridas no contexto de alfabetização da escola regular. Seu objetivo era o de identificar os significados que estavam regulando as práticas de educação inclusiva por parte de professores de duas escolas do Distrito Federal. Para tanto, o autor tomou como ponto de partida as abordagens teóricas provenientes da Psicologia Cultural e da dimensão dialógica de produção de conhecimentos. A investigação foi realizada, em um primeiro momento,

a partir de um estudo exploratório e, em um segundo momento, por estudos de casos que contaram com a participação de dois professores regentes, duas professoras de apoio e uma professora itinerante.

Na fase de coleta de dados, entrevistas semiestruturadas individuais e coletivas foram empregadas, além da estratégia de gravação em videotape de duas salas de aula inclusivas. Tais gravações foram usadas posteriormente para mediar uma reflexão sobre a prática pedagógica dos professores investigados, por intermédio da auto-observação da prática pedagógica em vídeo. Os resultados indicaram que a inclusão escolar envolvia um conjunto de crenças e valores para os quais os professores das escolas investigadas ainda não estavam totalmente preparados, pois se encontravam em uma etapa de recepção e reflexão crítica. Buscavam, ainda, analisar criativamente as concepções e práticas mais adequadas, sinalizando que havia muito para caminhar no que diz respeito à apropriação teórico-prática do conceito complexo de inclusão escolar.

Já a investigação de Andrade (2005) buscou compreender as relações entre a formação continuada e o projeto político-pedagógico em um sistema de ensino, focalizando e analisando as singularidades necessárias às propostas de formação que se associam à educação inclusiva. O cenário específico investigado foi uma experiência de formação interativa individualizada, vivida sob a forma de cursos de formação continuada para educadores da rede municipal de ensino de uma capital do sul do país. Desse modo, foram estudados os registros dessa experiência de formação que envolveu 37 escolas e 133 docentes, dando prioridade à análise dos processos vividos no curso, que apontavam para as influências mútuas entre formação continuada de educadores e o desenvolvimento dos processos inclusivos na referida rede de ensino; para os aspectos que constituem o *continuum* entre a formação continuada e as políticas educacionais e à identificação das especificidades da formação interativa individualizada como dispositivo de formação continuada.

A análise dos documentos relativos ao curso envolveu os relatórios elaborados pelos docentes em formação, os diários de campo dos tutores, que acompanharam a experiência, e os materiais resultantes do trabalho desenvolvido nas escolas. Houve, também, a realização de entrevistas semiestruturadas com 14 docentes participantes e quatro gestores, as quais se mostraram relevantes para a

busca de possíveis desdobramentos dessa experiência formativa. Destaco, no estudo de Andrade (2005), a formação interativa individualizada que se tornou tanto uma experiência de formação como uma oportunidade de investigação, ao ativar movimentos de mudanças nos sujeitos. A formação se tornou um espaço de sistematização das próprias reflexões e de ativação de um processo de criar oportunidades para ampliar não só o próprio trabalho, mas as relações de colaboração com os colegas.

Na orientação de pesquisas em que se analisavam a inclusão de alunos em classes inclusivas, Cardoso, em 2005, investigou como a inclusão ocorria no meio escolar. Para tanto, acompanhou todos os participantes desse processo em 13 escolas municipais que aderiram ao Projeto de Educação Inclusiva. A pesquisa envolveu a participação de oito profissionais do laboratório de atendimento pedagógico interdisciplinar, 13 profissionais da Secretaria Municipal de Educação de um município e 39 integrantes da equipe diretiva e pedagógica das escolas estudadas. Por meio de uma pesquisa-ação a pesquisadora elucida como se dá o desenvolvimento do projeto de Educação Inclusiva na educação infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, via estruturação de um Laboratório de Atendimento Pedagógico Interdisciplinar (LAPI) e de uma sala de Recursos Pedagógicos (SRP). Incluiu, ainda, registros que iam desde reuniões iniciais com as equipes da Secretaria Municipal de Educação até as assessorias sistemáticas aos professores de apoio, além das reuniões mantidas com as equipes pedagógicas e diretivas das escolas e o trabalho dos profissionais da secretaria municipal²⁵ de educação que atendiam aos alunos com necessidades educativas especiais.

Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, gravadas e transcritas, registros feitos em diário de campo, informações das reuniões de equipe e das assessorias dadas aos professores de apoio e relato de como foram realizados os seminários, os quais foram gravados e transcritos. Por meio das falas dos entrevistados e de todo material registrado no diário de campo, ficou evidente que os alunos com necessidades educativas especiais que participavam, desde a Educação Infantil, de um programa de atendimento com profissionais capacitados, apresentavam significativos progressos em seu

²⁵Fonoaudióloga, psicóloga, orientadora educacional, supervisora pedagógica e psicopedagoga.

desenvolvimento. A autora também destaca que um bom preparo das equipes escolares, realizado durante a própria educação continuada, buscando um acolhimento e acompanhamento desses alunos na escola, mediante assessoria constante, colabora, efetivamente, para a adaptação, a sociabilidade e a construção do conhecimento de sujeitos que estão em um ambiente no qual a diversidade é privilegiada.

Luz (2006) procurou compreender como os docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil vivenciavam a educação inclusiva de alunos com deficiência mental no espaço da escola. Ela entrevistou e observou professoras de vários municípios de um estado sulista, interpretando suas falas em uma perspectiva hermenêutica, ou seja, dialogando com teóricos que abordam a Educação Inclusiva, a Formação de Professores e os Saberes Docentes. A autora conclui que, em muitos casos, a inclusão escolar é ainda mera fachada, constatando que os alunos com deficiência mental enfrentam na escola muitas dificuldades e padecem de um sem número de omissões. Os discursos coletados eram todos politicamente corretos e os alunos estavam efetivamente matriculados no Ensino Regular, no entanto, nenhum deles estava de fato incluído quando se focavam as aprendizagens escolares. A pesquisa permitiu constatar repetidas manifestações de que a falta de formação dos professores é a principal responsável pela não-inclusão escolar, a despeito de existirem professores trabalhando no sentido de incluir de fato e de direito todos os alunos nas aprendizagens escolares. Esses docentes se encontram em melhor posição para sugerir caminhos para a realização de uma escola realmente inclusiva.

Fontes (2007) se propôs a analisar como acontece a inclusão pedagógica de alunos com necessidades educacionais especiais em classes regulares de ensino à luz das políticas públicas de inclusão e da cultura escolar, tentando, também, verificar como o ensino colaborativo, ou bi-docência, pode contribuir para esse processo. Em pesquisa do tipo etnográfico, realizada em duas escolas da Rede Pública Municipal de Educação de Niterói (RJ), utilizou, para coletar seus dados, o levantamento de documentos, a observação participante, as entrevistas semiestruturadas e a fotografia. O modelo de análise se pautou nas três dimensões do Índice proposto por Booth e Ainscow, a partir da triangulação entre políticas públicas, cultura escolar e práticas pedagógicas.

Os dados apontaram que se os professores têm um discurso já pronto e incorporado a respeito da Educação Inclusiva, suas ações, entretanto, ainda não expressam suas ideias. A análise da atividade docente destacou que tanto a falta de planejamento colaborativo - incluindo a participação da equipe técnico-pedagógica da escola - como a ausência de adaptações curriculares constituíam obstáculos ao processo de inclusão. Daí a autora considerar necessária uma política de investimento no trabalho colaborativo, que leve a escola a se repensar a partir de sua própria cultura. Sem esses ingredientes, dificilmente uma efetiva Educação Inclusiva acontecerá.

Com uma posição otimista a favor da inclusão total, Gessinger (2007), em sua pesquisa, narrou a trajetória de reconstrução de uma escola que estava aberta às diferenças de alunos, descrevendo a história de um grupo de professoras. Segundo a pesquisadora, é possível romper, na escola, com a lógica da exclusão, abrindo-se às diferenças. Como caminho para alcançar essa meta, indica dois aspectos como centrais: a) a presença de um movimento de formação continuada, marcado pela inclusão voluntária e compreensiva dos professores, voltado para atender às exigências de uma nova situação e b) a necessidade de mudar algumas concepções pessoais e pedagógicas que fundamentam as práticas educativas, de modo a permitir modificações nas relações interpessoais estabelecidas entre alunos, escola, família e comunidade. A pesquisadora descreve o processo pelo qual uma escola passa para se tornar inclusiva, abrindo-se à possibilidade de se romper com a lógica da exclusão ao acolher a todos os alunos, sem quaisquer condições e/ou restrições.

No ensino de crianças com deficiência, Davis e Figueira (no prelo) promovem uma revisão do pensamento de Vygotsky e suas contribuições para a Educação Inclusiva a partir dos princípios da Defectologia. No entanto, preferem substituir o termo Defectologia, entendido como “[...] ciência que estuda os indivíduos defeituosos”, por “ciência que estuda as ‘pessoas com deficiência’”, seguindo a literatura nacional e internacional e a “*Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*” – CIF. O termo, “*pessoas com deficiências*”, consta também do texto da Convenção Internacional para Proteção e Promoção dos Direitos e Dignidade das Pessoas com Deficiência, o qual foi aprovado pela Assembleia Geral da ONU em 2005 e promulgado, posteriormente, por intermédio de Lei Nacional em todos os países membros.

Com o objetivo de descrever as ideias centrais de Vygotsky sobre a Defectologia e delas retirar subsídios para as propostas atuais de Educação Inclusiva, mostram, inicialmente, como a visão de Vygotsky foi se modificando ao longo do tempo, permitindo identificar nela três momentos distintos: a) Caridade social *versus* Educação social; 2) Compensação e Supercompensação; 3) O esboço de uma teoria sociohistórica acerca da Defectologia. Segundo os autores, ao resgatar as propostas de Vygotsky, lançadas há muitas décadas, é possível verificar que elas ainda não foram seguidas. No entanto, um pedagogo empenhado em se apropriar da proposta vygotkiana pode tirar dela lições valiosas para o ensino, tais como:

- a) focar as possibilidades do aprendiz e não seu nível atual de compreensão ou de desempenho.
- b) criar novas possibilidades de desenvolvimento por meio da participação ativa e colaborativa em atividades conjuntas, as quais implicam negociação de sentidos e significados;
- c) assegurar a transferência paulatina do controle sobre a situação de aprendizagem, passando-o do professor para o aprendiz.
- d) criar um ambiente social favorável, aliado a estratégias compensatórias eficazes, de modo a superar os problemas primários da criança e levá-la a alcançar pleno domínio das funções psicológicas superiores.

Segundo Davis e Figueira (no prelo), se a escola regular não puder oferecer essas condições, é preciso pensar em como favorecer, em outros espaços, a apropriação da cultura: “[...] *ela deixaria de se dar na escola, devendo ocorrer, no entanto, em outros locais e em atividades variadas, desde as de cunho sociocultural até as de caráter eminentemente político*”. Essa forma de interação pode colaborar para a interação simétrica e rica entre indivíduos diferentes, que compartilham das mesmas informações, crenças e valores. Os autores concluem o artigo recomendando aos profissionais das áreas da Psicologia, Educação ou afins que abandonem o foco na deficiência em si mesma, naquilo que falta às pessoas, para tentarem entender melhor como elas aprendem e se desenvolvem.

Nesse sentido, é fundamental ir além do conhecimento das particularidades de cada criança, contando com pesquisadores e profissionais que analisem e compreendam como se dá a interação dessas pessoas com seu mundo, a forma como organizam seus sistemas de compensações e, em especial, as modalidades de mediação que auxiliam a aprendizagem e a intensidade ótima em que devem ser empregadas. No que tange à formação de professores, Davis e Figueira (no prelo) apontam para a necessidade de se investir tanto em estudos quanto em pesquisas sobre crianças com deficiências. Isso permitirá a criação de instrumentos auxiliares potentes, a competência para buscar formas mais eficientes de levar as pessoas com deficiência a se situarem melhor no mundo em que vivem, dele participando ao comunicar suas ideias, planejar suas ações e regular suas condutas.

Em busca de pesquisas voltadas para um ensino que contemple a diversidade, destacam-se alguns estudos, como os de Blum, Lipsett e Yocom (2002), bem como o de Grossman e Williston (2002) e Pacheco (2007), que apresentam práticas inclusivas para alunos com deficiência e oferecem subsídios para políticas de formação de professores. Os primeiros autores realizaram um estudo usando os círculos de literatura como elementos mediadores para facilitar a autodeterminação, algo que tem sido proeminente no campo da educação especial. Entende-se por autodeterminação o reforço das pessoas com poucas habilidades para identificar e atingir objetivos baseados na fundamentação do conhecimento e na valorização de si mesmas. Nesse sentido, o uso dos círculos de literatura pareceu encorajar os alunos a aperfeiçoar: a) a análise de seleções literárias; b) a própria autodeterminação, quando da seleção da literatura a ser lida e c) a leitura e discussão das próprias ideias. Uma análise da variação entre os significados de pré e pós-testes indicou que estudantes com necessidades educacionais especiais avaliaram que os círculos de literatura os ajudaram a ler, a analisar e a discutir obras literárias. Nesse sentido, tais estudantes mostraram um ganho significativo quando comparados com o resto da sala.

Os procedimentos do estudo de sala de aula e temas emergentes são descritos e interpretados no contexto de uma sala de aula inclusiva. Os participantes são estudantes de 8ª e 9ª séries de escolas inclusivas de Ensino Médio, que foram integrados aos círculos de literatura, nos quais se exploravam vários textos, de histórias curtas a romances, durante um semestre escolar. Os alunos selecionados

foram identificados como não apresentando as habilidades de interesse. Às vezes, havia dois especialistas educacionais na sala de aula para que o professor trabalhasse com esses estudantes durante um período de aula. Além disso, foi designado aos especialistas educacionais que atuassem junto a alunos específicos, dentro e fora da sala de aula. Finalmente, aulas particulares adicionais foram dadas para assegurar que a linguagem e as habilidades já desenvolvidas fossem acadêmica e socialmente bem sucedidas na sala de aula.

Os resultados de Blum, Lipsett e Yocom (2002) apontaram para cinco benefícios:

- (1) os membros do grupo alvo foram identificados como tendo falta de habilidades de leitura. Suas dificuldades de leitura foram avaliadas posteriormente, sendo possível constatar que, devido aos círculos literários, elas puderam ser em grande parte superadas;
- (2) professores e especialistas coletaram e compararam gravações de anedotas e concordaram com as percepções do grupo-alvo;
- (3) os estudantes estavam dispostos a correr riscos e a se comunicarem com outros;
- (4) as discussões em pequenos grupos criaram oportunidades para se correr riscos, manter uma comunicação interpessoal e desenvolver as habilidades auditivas, bem como a autoavaliação;
- (5) os encontros propiciaram que os estudantes se engajassem em atividades que promoviam a autodeterminação.

Os autores concluíram que grupos pequenos de discussão entre professores e estudantes somente ajudaram a desenvolver os comportamentos sociais dos últimos. De fato, dar ênfase à autodeterminação requer que os estudantes sejam vistos como participantes ativos no processo educacional, uma vez que envolve metacognição, autopercepção, solução de problemas sociais e tomada de decisão autônoma. O desenvolvimento desses processos ocorre a partir e por meio dos relacionamentos interpessoais, nos quais os professores devem confiar nas suas capacidades de instruir, mesmo tendo salas de aulas com múltiplos desafios, dificuldades culturais, estilos de aprendizagem. (BLUM; LIPSETT; YOCOM, 2002).

O artigo de Grossman e Williston (2002) descreve algumas estratégias que eles consideram importantes para o professor educador e o professor supervisor, encorajando-os a examinar criticamente suas estruturas conceituais, seus métodos e técnicas de ensino para dialogar com os colegas e fazer a tomada de decisões em relação às práticas de ensino. As estratégias para aperfeiçoar as práticas de ensino dos alunos não-graduados envolvem métodos, técnicas e estratégias para ajudá-los a aplicar os princípios do desenvolvimento de crianças e práticas de ensino apropriadas. As práticas de ensino acarretam as ações dos professores, como eles se preparam, empreendem e avaliam seu trabalho na sala de aula e incluem interações com crianças, pais e colegas. As ações consistem nos seguintes procedimentos:

- 1) Observar os professores em ação: no nível inicial os estudantes observam os comportamentos do professor e as características que refletem as melhores práticas. Eles gravam situações nas suas práticas de sala de aula, exatamente como vêem e ouvem. Esse processo os ajuda a focar as maneiras com as quais os professores lidam com as crianças como indivíduos.
- 2) Discutir os cenários de amostra: são discutidas situações envolvendo crianças em grupos de discussões.
- 3) Prover instrução direta: em ambos os níveis são passadas aos estudantes informações a respeito de tais processos/amostras, como os tipos e causas possíveis de agressão as crianças.
- 4) Leituras: em ambos os níveis ocorre o encontro de desafios: estratégias efetivas para comportamentos desafiadores nos ambientes de infância inicial.
- 5) Tarefas de escrita: no início os estudantes escrevem ensaios sobre os seus professores favoritos do passado; nas suas avaliações de comportamento de crianças que refletem a sua compreensão do desenvolvimento cognitivo, afetivo, psicomotor; e no guia professor-criança situações que enfoquem situações de ensino apropriadas.

A estrutura de supervisão desenvolvida é de uma abordagem sistemática para ajudar os alunos a integrarem a teoria à prática e aprenderem a pensar seriamente a respeito das crianças e do ensino. Eles gastam um total de 72 horas

nas avaliações de ensino para pré-estudantes supervisionados em nosso campus de creche. Os estudos revelam que, durante um semestre (15 semanas), os estudantes se tornam construtivamente críticos acerca dos professores que observam e mais sensíveis e conscientes das dificuldades e das complexidades da atividade docente em sala de aula. Grossman e Williston (2002) acreditam que professores competentes são também habilidosos em observar as crianças, em com elas interagir e em empregar uma variedade de estratégias para estabelecer um bom diálogo professor/aluno, além do gerenciamento na sala de aula. Para acrescentar, professores excelentes podem elaborar, planejar e implementar espaços para realçar a aprendizagem das crianças. Podem, também, planejar as atividades, contemplando as diferenças existentes entre as crianças, e desenvolver os objetivos propostos de acordo com métodos específicos.

Os estudos de casos de Pacheco et.al. (2007) colaboram para o desenvolvimento do projeto chamado “*Melhoramento da Habilidade dos Professores quanto à Inclusão*” (ETAI), contribuindo para o desenvolvimento de habilidades dos professores de escolas integradoras no que concerne às práticas inclusivas. Para elaborar esse projeto, foram realizados estudos de caso em várias escolas de quatro países europeus²⁶, entre os anos de 1998 e 2001. A pesquisa foi realizada pela equipe do projeto em cada país, passando por três fases: 1) análise de dados, a qual permitiu aos pesquisadores selecionarem escolas que, nos quatro países, apresentavam experiências de inclusão bem-sucedidas²⁷, de forma que vários temas importantes foram identificados, cotejando os estudos de caso na análise. 2) Os resultados dos quatro estudos de caso foram comparados entre si e com base nos mesmos temas, os quais foram selecionados e registrados em relatório técnico. 3) As conclusões foram usadas para escrever um guia sobre práticas úteis à educação escolar inclusiva.

²⁶ Islândia, Austrália, Portugal e Espanha.

²⁷ Na Islândia, a escola recebeu o Prêmio Hélios II por seu trabalho exemplar na educação inclusiva, em 1996. Na Áustria, a escola selecionada fazia parte de um instituto para educação de docentes e para o desenvolvimento de práticas inclusivas, baseadas em teorias progressistas sobre educação. Em Portugal, a escola tinha sido reconhecida durante 25 anos como a pioneira no país em práticas inclusivas. Na Espanha, as três escolas selecionadas estiveram envolvidas em um projeto na Universidade Aberta da Catalunha, em direção a uma escola efetiva para todos os alunos. O projeto foi promovido pela Autoridade Educacional da Catalunha e realizado sob o patrocínio da UNESCO e a supervisão do Dr. Mel Ainscow, do Instituto de Educação de Cambridge, na Inglaterra.

Na coleta de dados foi utilizada a observação em sala de aula e, em algumas outras escolas, a análise de documentos e entrevistas com os membros da comunidade. Foram utilizadas, nas observações em sala de aula, gravações em vídeo que cobriram uma ampla amostragem da vida diária, as quais levaram à adoção de um protocolo semiestruturado, contendo uma série de categorias que incluíram as diferentes situações de uma lição em comum, a saber: condição dos alunos com necessidades especiais; agrupamentos dos alunos (em turma, pequenos grupos ou como indivíduos); áreas ou conteúdos temáticos estudados; avaliação das atividades dos professores; interação formal entre o professor e os alunos e entre os próprios alunos; interação informal entre o professor e os alunos e os próprios alunos. Os principais resultados dos estudos de caso nos países participantes deram origem a nove temas:

- (1) preparação para a educação escolar;
- (2) planejamento curricular;
- (3) prática em sala de aula;
- (4) colaboração e coordenação;
- (5) interação social dos alunos;
- (6) colaboração lar-escola;
- (7) avaliação e preparação;
- (8) serviços de apoio;
- (9) desenvolvimento de pessoal;
- (10) algumas implicações do estudo.

Na busca por compreender a formação profissional dos professores, destaco o tema referente ao desenvolvimento de pessoal, compreendido como “[...] a obtenção, por parte dos professores, de conhecimento, de habilidades e de compreensão adicionais ao seu trabalho.” (PACHECO et.al., 2007, p. 71). Vale ressaltar que um resultado importante do projeto foi a indicação de que “[...] é perfeitamente possível para os professores de classes comuns lecionarem para classes inclusivas.” (PACHECO et.al., 2007, p. 75). Observou-se que os docentes contaram, em todos os casos, com um parceiro, compartilhando suas responsabilidades com um segundo professor. Quanto à natureza do treinamento, há uma mistura de modalidades de formação: orientação, treinamento, consultoria, treinamento de pares, negociação e estudo individual. Destacam-se as ações de

autotreinamento do pessoal como um todo ou em grupo de professores, nas quais cada um deles compartilha seus conhecimentos e habilidades, de modo que o treinamento interno na escola é caracterizado pela experiência, pela reflexão, pelo compartilhamento e pela resolução de problemas diários, mantendo a responsabilidade pelo processo.

Os resultados advertem para a necessidade de: a) apoio na aquisição de conhecimentos e de habilidades suficientes e necessários por meio de treinamentos; b) o acesso à especialização externa, como poder fazer consulta aos especialistas quando surge alguma necessidade. Nas implicações dos estudos, salientou-se que: a preparação cuidadosa antes de ingressar na escola, o planejamento do currículo, o trabalho cooperativo nas salas de aula e o relacionamento social de uma maneira informal, a avaliação do trabalho, a colaboração com outros profissionais e com os pais eram aspectos centrais para se ter sucesso.

Após um percurso pela literatura no que se refere a um ensino para a diversidade, é possível perceber que, do ponto de vista legal, a inclusão deve ser total. No entanto, de acordo com alguns pesquisadores, a inclusão pode ser parcial se a escola não propiciar as condições necessárias para criar as possibilidades de desenvolvimento e abandonar o foco da deficiência. Vale estar atento para as limitações trazidas pelas pesquisas, que sinalizam a importância de se oferecer apoio técnico, formações aos professores que promovam a apropriação teórico-prática do conceito de inclusão escolar e confrontem concepções pessoais e pedagógicas que fundamentem as práticas educativas. Iniciativas na escola, como planejamento colaborativo, planejamento do currículo com foco nas possibilidades de desenvolvimento, trabalho cooperativo com outros profissionais e com os pais são aspectos considerados vitais para um trabalho bem sucedido junto aos alunos que estudam em escolas inclusivas.

2.2 METACOGNIÇÃO: UMA ABORDAGEM INOVADORA PARA MELHORAR O DESEMPENHO

A metacognição, como um campo de investigação, tem sido, nos últimos anos, utilizada em uma variedade de áreas: psicologia do desenvolvimento, psicologia cognitiva, neuropsicologia, psicologia social, psicologia forense, entre outras. As áreas incluem pesquisas sobre a solução de problemas, a formação e desenvolvimento da consciência, do julgamento, do processo decisório, da razão e, ainda, as de testagem educacional. Tais estudos envolvem desde crianças pré-escolares até adultos. Algumas pesquisas estrangeiras e nacionais foram selecionadas para ilustrar essas áreas e mostrar de que forma a metacognição tem sido empregada na cultura do pensar. A resolução de problemas, para Lambert (2000), é uma habilidade crítica, uma vez que ela integra diferentes processos cognitivos: memória, percepção, transferência, razão, indução e dedução, automonitoramento, podendo, também, envolver, frequentemente, interações complexas entre as bases de conhecimento declarativas e as estratégias empregadas junto a elas.

No ensino voltado para a diversidade, o currículo deve ser mais articulado aos interesses da criança, priorizando-se suas experiências e sua motivação para aprender. Nesse sentido, Lambert (2000) assume que existem largas diferenças entre situações de solucionar problemas de crianças, tais como são dadas em escolas (as quais tendem a ser de natureza intradomínio porque se relacionam às áreas de currículo) e as que ocorrem na vida real (tipos gerais de solução de problemas por parte das crianças, que são, de fato, mais experienciados com interdomínio). Em seu estudo com estudantes dos primeiros anos escolares, Lambert (2000) apresenta um exemplo de resolução de situação problema na vida real que não serve como estudo nem como pesquisa, mas que ilustra a abordagem interdomínio. Trata-se de uma experiência em que, contando com colaboração de adulto, foi possível para S. aprender sobre uma experiência não relacionada com a aprendizagem escolar. Na tarefa de S. – a de fazer um *pot-pourri*²⁸ de estratégias

²⁸ Mistura de pétalas secas e especiarias colocadas em uma vasilha para perfumar roupas ou uma sala.

para solucionar o problema - Lambert (2000) identificou as seguintes forças cognitivas:

- Força do aprendiz: S. estabeleceu seus próprios objetivos, definiu seus próprios parâmetros, ativamente buscou os recursos de que precisaria, tomou suas próprias decisões depois da consideração de fontes variadas de informação, explorou opções alternativas e constantemente autoavaliativas.
- Aprendizagem automotivada: S. persistiu com esse projeto por 11 semanas e ativamente buscou mais informações quando foram necessárias. Apresentou perguntas, seguiu ideias e, então, ajustou as suas próprias decisões às conclusões obtidas. Durante todo o processo a criança avaliou os resultados.
- Raciocínio de interdomínio: a solução de problemas para S. consistiu da interrelações de diferentes tipos de saber e, portanto, incluiu a oportunidade de raciocínio interdomínio. O conhecimento usado foi utilizado para criar, investigar e comunicar, todos os elementos naturais do brincar das crianças, e não o conhecimento de domínio específico de fazer um *pot-pourri*. As brincadeiras espontâneas das crianças não consistem em segmentos diferentes funcionalmente, tais como o brincar de alfabetizar ou o brincar de matemática, nem o pensar delas separa em diferentes áreas de conhecimento, como os currículos escolares frequentemente assumem.
- Tempo para solução de problemas: a solução de problemas de experiências de vida, como o exemplo com S., desencadeia motivação intrínseca, significando que uma criança genuinamente quer se tornar envolvida nela. Por causa disso, o tempo é necessário para que, como a experiência da aprendizagem, aprofundem-se novas redes de trabalho de conhecimento coesivos e possam ser construídas nos níveis mais altos de compreensão.

Os resultados indicam que o bom pensar descrito nos primeiros dois pontos - força e automotivação na aprendizagem - são ilustrações finas de pensamento metacognitivo e ilustram como os aprendizes mais jovens podem ser metacognitivos quando a aprendizagem está contextualizada e sensivelmente apoiada pela

assistência do adulto. Para promover a autorreflexão e a metacognição, Baldwin (2002) afirma que ao ensinar o que se quer que seja, cada pessoa deve ter definido um problema presente, circundado pela emoção. Confirma, ainda, que os livros sobre inteligência emocional chamam essa experiência de metacognição. O método por ele proposto consiste nas seguintes etapas: a) análise de um problema presente; b) uso de uma metáfora mental; c) emprego de um diagrama; d) utilização de um diagrama com múltiplas camadas. Segundo Baldwin (2002), o emprego de metáforas mentais pode ser um bom caminho para ensinar conceitos, pois permite uma compreensão rápida ao lidar com o profundo bem da experiência, transferindo-a para outro grau, tornando-se um bom instrumento de ensino.

Para ensinar uma habilidade de pensar, faz-se necessário empregar diferentes diagramas que descrevem os sistemas de pensar, permitindo que se visualize melhor a estrutura dos mundos elaborados pelos seres humanos. Daniels (2002), ao revisar algumas pesquisas atuais, sugere os benefícios advindos do emprego de um currículo e de estratégias que ajudem os estudantes e professores a incorporarem práticas metacognitivas e reflexivas em seus próprios processos de aprendizagem. De acordo com esse autor, a metacognição e a reflexão são ambas consideradas nos textos de psicologia da educação, em especial, no que diz respeito aos processos de monitoramento, regulação e controle do pensamento individual. Ele considera as características de reflexão e metacognição como termos relacionados ao aprendiz e menciona diferentes tipos de conhecimento e aprendizagem, bem como a metacognição e o pensamento reflexivo podem ser empregados para descrever aspectos do progresso do aprendiz, de modo a se alcançar uma maior compreensão acerca dele.

Na visão de Daniels (2002) a consciência metacognitiva pressupõe intervenção ativa em três tipos de conhecimento: declarativo, procedural e condicional. Esses tipos de conhecimentos podem ser caracterizados como incidindo sobre coisas, sobre como fazer tais coisas e porque e quando elas devem ser feitas, respectivamente. Essa consciência dá ao indivíduo a habilidade de discriminar entre estratégias de aprendizagem baseadas na eficiência e na efetividade para resolver os problemas que tem em mãos. Os proponentes da metacognição usam verbos como gostar, compreender, adquirir, reter, aplicar e descrever padrão de *feedback* circular. O objetivo da metacognição é aumentar a

consciência do estudante acerca de seu próprio pensamento e, assim, aumentar a eficiência da própria aprendizagem, do pensamento crítico e da transferência para outros domínios das habilidades utilizadas na solução de problemas.

Ainda de acordo com o autor, a reflexão pode ser empregada para descrever como produzir e promover um inventário de estratégias, enquanto a metacognição auxilia na tomada de decisão a respeito de qual dessas estratégias devem ser utilizadas. Existem estudos que sugerem a promoção de práticas reflexivas e formas de facilitar o emprego da metacognição via questionários de *check-up* simples e regulares ou de diários reflexivos. O uso da comunicação tecnológica mostra que isso é efetivo, dado que a aprendizagem reflexiva e a metacognição constituem, de fato, práticas de comunicação de alguém consigo mesmo. Um recente estudo mostrou que os professores profissionais podem ser mais eficientes em termos de aprofundamento e de abrangência na compreensão ou em suas reflexões em uma rede de trabalho baseada mais no meio-ambiente do que na interação face a face do parceiro.

Para Daniels (2000) a integração das práticas metacognitivas e reflexivas na sala de aula por estudantes, bem como por praticantes profissionalizados, é vista como uma grande promessa para a obtenção de habilidades mais elevadas de aprendizagem. Novos instrumentos estão sendo construídos com base nos princípios de assistência ao indivíduo para a autorregulação, monitoramento e controle do pensar, apontando para as possibilidades de se vir a contar, no futuro, com tutores cognitivos automatizados. Essas habilidades estão sempre em alta demanda, e com um pouco de treinamento e prática na reflexão e metacognição, podem ser conquistadas tanto pelo estudante quanto pelo professor.

No âmbito da metacognição, o Grupo de Trabalho Psicologia da Educação (SCHLINDWEIN et al., 2006), ao fazer uma análise da produção acadêmica no período de 1998 a 2004 (sobre o conjunto de trabalhos encomendados, comunicações, pôsteres e minicursos apresentados na ANPED), destaca, dentre os trabalhos encomendados no GT de Psicologia da Educação, aquele apresentado por Davis, Nunes e Nunes (2004), intitulado Metacognição e sucesso escolar: articulando teoria e prática. Tal trabalho parte de conceitos da Psicologia para referenciar-se à metacognição, para compreender as “dificuldades no processo de

aprendizagem”, focando, ainda, possibilidades de superá-las, por meio da resolução de problemas.

Segundo a advertência dos autores, embora este trabalho procure romper com a dicotomia teoria e prática no campo educacional, tem ainda pela frente o grande desafio de como apresentar esse conhecimento, advindo do campo da Psicologia, sem que ele seja apropriado mais uma vez como um modelo psicológico a ser seguido pelos educadores. O trabalho apresentado na ANPED, em 2004, foi publicado por Davis, Nunes e Nunes em 2005, defendendo a ideia de que é possível construir na escola uma cultura do pensar que, ao aliar conteúdos, raciocínios e valores, forme pessoas aptas a tomarem decisões acertadas, por terem aprendido que não é suficiente apenas saber e/ou fazer. De fato, a chave está em saber como se faz para saber e como se sabe para fazer. Nesse sentido, a metacognição é:

O aspecto central na implementação de uma cultura do pensamento, uma vez que é por seu intermédio que se pode: construir conhecimentos e habilidades que tenham maior possibilidade de sucesso e de transferência; aprender estratégias de solução de problemas que sejam passíveis de serem auto-reguladas; adquirir autonomia na gestão das tarefas e nas aprendizagens, auto-regulando-se e se auto-ajudando; construir uma auto-imagem de aprendiz produtivo e, com isso, obter motivação para aprender. (DAVIS; NUNES; NUNES, 2005, p. 212).

Para promover a cultura do pensar na escola, o Laboratório Didático Virtual – LabVirt²⁹ – implementou projetos para o ensino de Física no Ensino Médio, convidando os alunos de escolas públicas, durante o período normal de aulas e dentro dos assuntos curriculares, a criarem situações-problemas. Essas situações deveriam ser formuladas no formato de um roteiro que, fazendo uso dos conceitos da Física, nortearia a elaboração de uma situação-problema, a ser programada em forma de simulação para uso em computador. A atividade requer a construção de situações que envolvam a compreensão dos conceitos da física e seu emprego, bem como o planejamento da ação, que vai desde a elaboração de estratégias de pensamentos até o monitoramento do próprio processo de resolução da tarefa.

É possível constatar que a sequência didática permite espaço para que ideias e exemplos dos alunos sejam trabalhados, possibilitando o uso da criatividade e, em

²⁹ O projeto Laboratório Didático Virtual é desenvolvido na Escola do Futuro da USP-SP e conta com a participação de diversos institutos dessa universidade.

especial, motivando a classe para conhecer mais a respeito da teoria. A prática pedagógica permite identificar os andaimes necessários para que os alunos ultrapassem as barreiras que se impõem à criação e à resolução de problemas abertos, bem como valoriza o aprender quando promove o orgulho do que se foi capaz de produzir.

Murad (2005), por sua vez, desenvolveu pesquisa sobre metacognição com o objetivo de verificar se a autoavaliação e/ou a avaliação do parceiro eram instrumentos eficazes para a construção e desenvolvimento da metacognição, algo que a pesquisadora considerava central para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola particular, em São Luís do Maranhão, tendo como sujeitos da pesquisa 24 alunos da 6ª série do Ensino Fundamental e sua professora de matemática. Os alunos deveriam fazer autoavaliação do próprio desempenho em uma determinada tarefa, como também avaliar seu parceiro, o qual poderia ser do mesmo sexo ou do sexo oposto. A coleta de dados envolveu as opiniões dos alunos sobre como foi realizar esse tipo de atividade e as apreciações da professora a respeito dessa proposta. Para a análise dos resultados foram construídas cinco categorias de uso da metacognição que mostraram que quando os alunos são colocados em situação na qual devem realizar uma autoavaliação ou avaliação do parceiro passam a fazer uso da metacognição, aprimorando-a na medida em que vão exercitando-a. Com base nos resultados, Murad (2005) enfatizou a possibilidade de se perceber quais são os aspectos positivos e negativos de si e do outro, promovendo, em alguns casos, a regulação da conduta, melhorando, assim, o processo de aprendizagem.

O uso da metacognição na formação de professores é algo inovador e são poucos os estudos empreendidos sobre esse tema. Segundo Davis (2006), ainda são poucas, senão inexistentes, as propostas de capacitação docente, inicial ou continuada que dediquem uma parte de seu tempo para fazer os professores reconhecerem a importância da cultura do pensamento para a construção de cidadãos capazes de raciocinar por si mesmos e de tomar decisões pautadas em

seus julgamentos. Em seus estudos³⁰ sobre o uso da metacognição com foco voltado na formação de professores, Davis (2006, p. 3) justifica a importância da metacognição da seguinte forma:

A importância de estudá-la reside justamente em conhecer como o sujeito monitora seus processos de pensamento, regulando-os de forma a alcançar um determinado objetivo [...]. Entender a metacognição é, ainda, algo relevante no processo de escolarização na medida em que, por seu intermédio, se torna possível alcançar várias metas intelectuais (que nunca se desvencilham das afetivas), como construir conhecimentos e habilidades que tenham maior possibilidade de sucesso e de transferência; aprender estratégias de solução de problemas passíveis de serem auto-reguladas; adquirir autonomia na gestão das tarefas e nas aprendizagens, auto-regulando-se e auto-ajudando-se; construir uma auto-imagem de aprendiz produtivo e, com isso, obter motivação para aprender.

De acordo com Davis, Nunes e Nunes (2005), gerir uma tarefa é poder guiá-la, avaliá-la, corrigi-la e regulá-la, caminhando em direção ao pretendido. A gestão do pensamento ou a metacognição deve permitir a compreensão e a explicitação das relações entre os procedimentos adotados, o objetivo e o desempenho obtido. Nessa perspectiva, se o professor souber como o problema foi resolvido e se foi resolvido da melhor maneira, possibilitará que tenha uma visão mais ampla da situação problema e ganhará muito em termos de compreensão dos próprios processos cognitivos e metacognitivos, que podem, então, ser formulados em termos generalizáveis e, portanto, transferíveis, passíveis de serem ensinados.

Os estudos de Placco e Souza (2006, p. 57) sobre metacognição correspondem a “[...] *uma atividade mental em contínuo processo de construção, que permite ampliar as possibilidades de autocompreensão e de compreensão do outro*”. Na formação de professores, segundo as autoras, é importante considerar o desenvolvimento de atividades metacognitivas que têm início com pessoas mais experientes, a exemplo do formador, que ajudam o adulto-professor a regular sua aprendizagem, chegando, com a experiência, à autorregulação. De acordo com elas, o sujeito adulto-professor consegue dirigir e regular sua cognição quando:

- conhece a si próprio como processador de informação, isto é, tem consciência de suas características;

³⁰Que são feitos pelo grupo de pesquisa sobre Avaliação Educacional e Estudos da Metacognição do Instituto Carlos Chagas, do qual fazem parte as pesquisadoras Espósito, Davis, Bizzocchi e Nunes.

- conhece as finalidades e exigências específicas da tarefa a realizar;
- escolhe procedimentos de acordo com suas características e as da tarefa;
- supera dificuldades e consolida conquistas em seu processo de aprendizagem, tornando-se mais autoconfiante. Logo, não teme seus erros.

Alguns benefícios da metacognição na formação dos professores são identificados nos trabalhos de Placco e Souza (2006):

- a atividade metacognitiva possibilita a professora regular, controlar e planejar sua ação à medida que toma consciência;
- amplia as possibilidades de melhoria no desempenho profissional;
- gera confiança nas próprias ações;
- motivação – ajuda a regular e gerir os próprios processos mentais, tanto nas atividades cotidianas quanto nos processos de aprendizagem;
- o conhecimento metacognitivo exige do sujeito uma constante auto-observação, uma atenção consciente e o exercício de certas habilidades cognitivas para identificar o que sabe e distinguir o que sabe do que não sabe;
- organiza ações formadoras;
- serve para explicitar as intencionalidades.

Almeida e Seminério (2007), em seus estudos, apresentam a dicotomia existente entre a cognição, a emoção e as descobertas realizadas em várias áreas do conhecimento que comprovam a inseparabilidade de tais aspectos, discutindo a importância do conceito de imaginário em uma perspectiva junguiana para o processo de metacognição. Ao explorar as descobertas realizadas em várias áreas do conhecimento, concluem que o que sabemos e pensamos é inseparável das emoções, interagindo de maneira substancial e significativa com nossa personalidade, em que cada processo tem importância vital na operação e desenvolvimento de outros processos, afetando-os e sendo afetado por eles. Nessa perspectiva, a metacognição envolve um processo recursivo que não pode ser

apartado do processo imaginário³¹, pois as imagens subjazem a qualquer processo mental. Para eles, “[...] *refletir, planejar, organizar estratégias, usar o conhecimento previamente adquirido, acessar informações relevantes, tudo isto está impregnado de imagens que levam a um processo criativo.*” (ALMEIDA; SEMINÉRIO, 2007, p. 2).

Um estudo que incentivou, recentemente, o trabalho com a metacognição no ambiente escolar foi proposto por Nunes (2008). O objetivo da pesquisadora era identificar se a interferência dos *feedbacks* fornecidos aos alunos durante a resolução de problemas provocavam alterações que levavam à utilização de estratégias de resolução mais eficientes e proporcionavam um maior domínio dos processos metacognitivos. Os resultados apontaram que os *feedbacks* apresentados durante a resolução do problema levavam ao monitoramento da conduta cognitiva e promoviam, quando necessário, o ajuste das estratégias utilizadas, nas situações-problema enfrentadas que solicitavam algo que incidisse na Zona de Desenvolvimento Próximo. As contribuições deste estudo mostram ser possível promover um reconhecimento de estratégias como primeira etapa para um maior domínio dos processos metacognitivos. No entanto, a pesquisadora deixa claro que os resultados não permitiram afirmar que o trabalho com *feedbacks* metacognitivos levava a um uso mais eficiente dos processos metacognitivos. Esta questão para Nunes permanece em aberto, merecendo novos estudos.

As pesquisas desenvolvidas acerca da metacognição mostram os resultados benéficos quando se investe na cultura do pensar, tanto em estudantes quanto em professores. Os estudos sobre o uso da metacognição têm sido explorados com mais frequência a cada ano. No entanto, não há registro de pesquisas que mostrem o uso da metacognição com professores para melhorar a atividade docente no que se refere ao ensino voltado para a diversidade³², considerando a inclusão de crianças com deficiência.

³¹ Define o imaginário como sendo uma estrutura fundamental sobre a qual todas as atividades simbólicas, as imagens, seriam geradas.

³² Em consulta ao banco de teses da CAPES no período compreendido entre 2000 a 2008, constatei que dos 85 trabalhos cadastrados quanto ao uso da metacognição, 62 são dissertações de mestrado e 23 são teses de doutorado. Em nenhum desses estudos o foco está no uso da metacognição na formação de professores para o ensino a diversidade.

CAPÍTULO III

O MÉTODO DE ESTUDO DE CASO-INTERVENÇÃO

É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo ao que já conhece sobre o assunto. Para isso terá que recorrer aos fundamentos teóricos do estudo e às pesquisas correlacionadas, estabelecer conexões e relações que lhe permitam apontar descobertas, os achados do estudo.

(ANDRÉ, 2005, p.56)

3.1 AS ESCOLHAS QUE DESENHARAM O MÉTODO

A pesquisa trilhou o caminho da abordagem qualitativa para estudar o fenômeno em seu acontecer natural, indicando a postura teórico-metodológica da pesquisadora ao discutir os fundamentos do estudo realizado. (ANDRÉ, 2005a). Neste estudo, o método empregado é uma modalidade dos estudos de caso, nos quais: a) exploram-se as características significantes do caso; b) criam-se interpretações plausíveis acerca do que é encontrado; c) verifica-se se essas interpretações são de alguma maneira confiáveis; d) constroem-se argumentos ou a história; e) relacionam-se os argumentos ou a história às pesquisas relevantes na literatura; f) transmite-se convincentemente, para sua audiência, tais argumentos ou história; g) submete-se à pesquisa ao julgamento público a fim de validar ou desafiar os seus achados ou, ainda, elaborar outros argumentos alternativos. (BASSEY, 2003). Nos estudos de caso, em geral, não são feitas intervenções de qualquer tipo: pretende-se, essencialmente, compreender o evento tal como ele se manifesta para poder explicá-lo. Não é comum, portanto, que ocorram intervenções em estudos de caso “regulares”. Essa prática foi, no entanto, mencionada por Stenhouse (apud BASSEY, 2003) quando classificou quatro grandes grupos de estudos de caso, dentre eles o estudo de caso-ação:

1. Estudo de caso etnográfico: adota a observação participante, apoiada pela entrevista, nos mesmos moldes adotados na antropologia social ou cultural para compreender os atores do caso e oferecer explicações sobre padrões causais ou estruturais.
2. Estudo de caso avaliativo: tem o propósito de fornecer aos atores educacionais informações que os auxiliem no julgamento do mérito ou do valor das políticas, dos programas e das instituições.
3. Estudo de caso educacional: envolve um conjunto de pesquisadores que, usando estudo de caso, pretendem compreender a ação educativa.
4. Estudo de caso-ação: busca contribuir para o desenvolvimento do caso em estudo por meio do *feedback* ou informação que possa guiar a revisão ou aperfeiçoamento da ação.

No entanto, como a natureza da ação desenvolvida nesse estudo se aproxima mais de uma intervenção deliberada da pesquisadora - que investigou a atividade docente em uma sala de aula inclusiva e, por meio de intervenção planejada, procurou aumentar a sua eficiência pela promoção de novas ideias e propostas - considerou-se mais conveniente denominá-lo de “estudo de caso intervenção”.

3.2. OBJETIVOS

3.2.1. Objetivo geral:

- Verificar se o uso da metacognição melhora o desempenho profissional de uma professora do Ensino Regular no ensino à diversidade, incluindo crianças com deficiência.

3.2.2 Objetivos específicos

- Analisar os sentidos e significados da atividade docente construídos pelo sujeito, de modo a apreender melhor seu modo de ser, pensar e sentir, podendo, assim, identificar suas principais necessidades e motivos.

- Averiguar se aprender a planejar, executar e, ainda, monitorar o realizado implica maior autonomia do professor na atividade docente.

- Identificar se a estratégia formativa empregada promove o uso da metacognição.

3.3 CRITÉRIOS DE ESCOLHA DO CASO

O caso escolhido foi constituído por um único sujeito, uma professora efetiva que atuava no 3º Ano do Ensino Fundamental de Nove Anos, da Rede Municipal de Ensino de um município do litoral Catarinense.

Para selecioná-la, os seguintes critérios foram considerados:

- Lecionar junto a alunos que apresentam perfis cognitivos diferenciados, incluindo alunos com deficiência.
- Possuir vínculo junto a rede municipal pública de ensino.
- Ser indicada por uma Diretora de Escola como professora que apresenta características como motivação para aprender, persistência e busca de estratégias alternativas para ensinar. Estes são critérios, segundo Lambert (2000), fundamentais para que se faça uso do pensamento metacognitivo.
- Ser formada em Pedagogia com habilitação em Anos Iniciais.
- Assinar o Termo de Livre e Esclarecido de acordo com a Resolução CNS Nº 196/96 (BRASIL, 2003), autorizando a sua participação na pesquisa, garantindo o sigilo quanto à identidade da participante e aos princípios éticos na realização da pesquisa³³.

3.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa de estudo de caso intervenção não seguiu um método específico na coleta de seus dados, fez uso exclusivo de um método eclético (BASSEY, 2003), empregando fontes e instrumentos variados, utilizados em diferentes momentos da pesquisa e em situações diversificadas, compreendendo as seguintes etapas:

³³ Esta pesquisa possui aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- PUC-SP, registrada no Protocolo de Pesquisa nº189/2009.

1ª Etapa: Seleção da professora

A professora que participou do estudo de caso intervenção foi selecionada de acordo com os critérios citados no item 3.3. Sua escolha se deu na última semana do mês de fevereiro, com base na indicação da Diretora da Escola. Ela me contou sobre uma turma, tida como difícil pelos profissionais da escola por apresentar crianças com defasagem idade-série, com deficiências e com dificuldades de aprendizagem. Disse-me que, mais surpreendente, era a professora que, tendo lecionado para essas crianças durante um ano, tinha escolhido com elas permanecer no ano seguinte. Essa professora era efetiva na Rede Municipal de Ensino do município há 20 anos e possuía habilitação em Pedagogia, concluída antes dos anos 90 (quando se habilitava em várias áreas), além de ser especializada em Orientação Educacional e Didática. A persistência em continuar com os mesmos alunos, embora conhecedora das dificuldades que enfrentaria e a vontade de ensinar alunos tão diversos foram aspectos que, somados aos demais, atenderam ao perfil que a pesquisa almejava encontrar. Esse era, assim, algo inusitado, podendo-se dizer, então, que se tratava de uma situação complexa e intrigante que mereceria o esforço de compreensão, justamente por ser, como menciona Mazzotti (2006), realmente “um caso”.

2ª Etapa: Caracterização da escola e seu entorno

Para compreender o contexto mais amplo de trabalho da professora, foi elaborado um roteiro para coleta de dados que se encontra no Apêndice A. As informações colhidas se referiam as observações da organização do espaço e do tempo escolar, dos encontros dos professores durante o intervalo, na sala dos professores; à maneira como afixavam os trabalhos nas paredes da escola e, ainda, à consulta a documentos pertinentes. Conversas informais foram feitas junto a diversas pessoas (engenheiros da Prefeitura Municipal, diretora da escola, técnicos da SME, etc.) para uma caracterização completa e literal da situação investigada.

3ª Etapa: Levantamento da história de vida da professora

A História de Vida da professora Cecília foi coletada para apreender o entrelaçador da vida individual e do contexto social mais amplo, tal como pontua Queiroz (1987). Foram necessários dois momentos para conhecer a história de vida da professora. O primeiro encontro ocorreu no dia 06 de março de 2009. Um segundo encontro foi marcado para a semana seguinte para uma entrevista recorrente para evitar interferências equivocadas e desnecessárias. Segundo Aguiar e Ozella (2006) a entrevista é “recorrente” justamente porque permite voltar, após uma primeira leitura, ao informante para eliminar dúvidas, completar dados e obter a aceitação do sujeito sobre aquilo que informou. O instrumento empregado (ver Apêndice B) foi valioso para acessar os processos psíquicos e apreender os sentidos e significados atribuídos a diferentes fenômenos do real.

4ª Etapa: Coleta de Depoimento

O depoimento³⁴ da professora (Apêndice C) sobre as atividades docentes também foi colhido em duas ocasiões, sendo a primeira delas em abril. Conversamos durante quase uma hora, mas não esgotamos o assunto. Agendei um novo encontro, que ocorreu na semana seguinte. Tanto a história de vida quanto o depoimento foram gravados em MP3 e, depois, transcritos para fins de análise.

5ª Etapa: Aplicação de instrumento de avaliação diagnóstica

Para identificar os problemas apresentados pelos alunos em Língua Portuguesa, adotei a Provinha Brasil para avaliar o desempenho dos alunos na leitura e escrita. Esse instrumento de avaliação foi aplicado e corrigido pela professora, sob a orientação da supervisão escolar. Os dados também foram

³⁴ Significa o relato de algo que o informante efetivamente presenciou, experimentou ou de alguma forma conheceu, podendo, assim, certificar. (QUEIROZ, 1987).

conferidos pela Comissão Própria de Avaliação – CPAI da Secretaria Municipal de Educação.

6ª Etapa: Observações em sala de aula

Foram observadas as aulas da professora nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática³⁵ (ver Apêndice D) para confirmar se os problemas encontrados eram efetivamente os relatados em seu depoimento e, ainda, para identificar outros que, por um ou outro motivo, não tinham sido mencionados em seu depoimento, mas requeriam, não obstante, atenção por parte da pesquisadora. As observações realizadas foram gravadas em áudio e transcritas para análise.

7ª Etapa: Planejamento e Aplicação de um modelo de formação

Foi planejado e aplicado um modelo de formação que levou em conta os problemas identificados pela professora e/ou por mim e os resultados da avaliação diagnóstica. Essa formação foi organizada em duas partes distintas: a) uma parte teórica, com aulas dialogadas sobre as contribuições da abordagem histórico-cultural para o ensino de crianças com deficiência, empregando situações que levavam a professora a fazer uso da metacognição; b) uma parte prática, quando a professora aplicou os conhecimentos adquiridos na parte teórica em três situações, com e sem a minha ajuda. Foram elas: 1ª) planejamento de uma aula de Língua Portuguesa; 2ª) aplicação da aula planejada, com registro em vídeo³⁶; 3ª) monitoramento, feito pela professora, da sua própria atividade docente, ao assistir à aula registrada em vídeo. A parte teórica e prática do modelo de formação proposto se encontram disponíveis no Apêndice E, e os registros dos encontros das

³⁵Observei, também, como planejado, as aulas de Matemática. No entanto, como a professora informou que essa não era a sua prioridade e, em uma rápida análise, problemas de vulto não foram encontrados, optei por me concentrar, nesse trabalho, apenas em Língua Portuguesa. Vale mencionar, ainda, que se a formação dada naquela disciplina tivesse sido aqui relatada, teria extrapolado, em muito, o tempo previsto para a entrega da tese de doutorado.

³⁶ As filmagens foram feitas por um profissional, que usou equipamentos tecnológicos de ponta.

formações de natureza teórica e prática, no Apêndice F. A professora foi incentivada a fazer o registro cursivo dos encontros de natureza teórica e prática para levá-la a fazer uso da metacognição. Para garantir a fidedignidade das informações, os encontros também foram gravados em áudio e todos, transcritos para fins de análise.

3.5 REFERENCIAL DE ANÁLISE

Os focos de análise consistiram nos seguintes dados:

- Informações obtidas no roteiro de coleta para caracterização da escola e de seu entorno;
- história de vida;
- concepções iniciais da professora, coletadas via depoimento;
- observações das aulas de Língua Portuguesa,
- avaliação diagnóstica aplicada aos alunos pela professora;
- relatos escritos, feitos pela professora, a respeito da formação teórica e prática que recebeu;
- material gravado e transcrito referente ao planejamento das aulas que desenvolveu, a aplicação da aula e ao monitoramento de sua atuação na disciplina de Língua Portuguesa, com e sem ajuda.

A análise, em um primeiro momento, procurou mapear as condições concretas da Escola onde se desenvolveu a pesquisa, buscando compreender a atividade docente da professora Cecília e as relações que estabelece com o contexto da Escola e seu entorno. Em seguida, o foco passou para a narrativa da história de vida e o depoimento da professora, na tentativa de apreender, seguindo os procedimentos metodológicos propostos por Aguiar e Ozella (2006), os sentidos e significados que construíra a respeito da atividade docente, descritos a seguir:

Organização dos Pré-Indicadores

Com o material organizado (gravado e transcrito), o processo de análise iniciou com várias leituras flutuantes acerca da história de vida e do depoimento, o que permitiu familiarizar-me com as narrativas do sujeito e as condições histórico-sociais que a constituem. Para organizar os pré-indicadores, tomou-se a palavra inserida no contexto que lhe atribui significado como primeira unidade de análise, que se destaca no momento empírico da pesquisa. A partir de leituras flutuantes, diversos temas foram emergindo em função de sua maior frequência na narrativa, seja pela repetição ou reiteração, pela ênfase dada, ou pela carga emocional que pareciam carregar. Como os pré-indicadores tendem a ser numerosos, adotei, como critério para filtrá-los, sua importância para a compreensão do objetivo da investigação. Para efeito de exemplificar a análise empreendida, apresento três deles abaixo, bem como o trecho do discurso de Cecília que me permitiu postular sua presença.

PRÉ-INDICADORES	TRECHOS DO DISCURSO DA PROFESSORA
Todos tem capacidade de aprender	Eu acho que todos são capazes de aprender dentro da medida do possível, no caso assim, cada um tem a sua etapa, eles vencem, tem alunos que vão vencendo aos poucos, certo? Mesmo aquele que tem laudo ele não sabia fazer o nome hoje ele já sabe, ele não reconhecia as letras do alfabeto hoje já reconhece. Então, eu acho que TODOS têm a capacidade de aprender, todos têm capacidade de aprender , mas acho que cada um tem uma etapa, né? Uns aprendem mais rápido, outros mais devagar
Eles (os alunos) não são iguais	Acho que cada criança Márcia tem uma etapa a vencer, eles demoram para aprender, eles não aprendem tudo igual, ELES NÃO SÃO IGUAIS . São 15 cabeças e cada uma pensa de uma maneira diferente. Eu tenho que atender um por um. Eu tenho que compreender um por um! Eles não aprendem por igual, eles não aprendem por igual. Não consegue, não adianta.
Eles (os alunos) não aprendem	Eles não aprendem assim. Não tem criança que logo aprendeu hoje e vai entender logo. Ele vai entender amanhã, vai aprender depois tem outros que não, que entenderam tudo naquele dia, que fazem tudo que resolvem tudo, solucionam tudo, agora tem crianças que não consegue, que se torna mais difícil de aprender mesmo e é essa a minha preocupação com eles em sala,

Os Indicadores e conteúdos temáticos

Cumprida essa tarefa, empreendi uma leitura mais atenta, cujo intuito era aglutinar os pré-indicadores, levando em conta similaridades, complementaridade, contraposições e/ou contradições, o que resultou em uma menor diversidade de conteúdos temáticos. Os indicadores apresentam significados diferentes dentro de condições específicas, ou seja, um indicador como “aluno” pode ter potências e coloridos diferentes em condições diversas, como ilustra o indicador que resultou no conteúdo temático: “*Aluno nível de terceiro ano*”:

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
1. Aluno maravilhoso 2. Aluna linda perfeita 3. Aluno que é um amor, lindo, perfeito 4. Cinco são os bons 5. Aluna chata	Alunos nível de terceiro ano

Construção e análise dos Núcleos de Significação

O conjunto de indicadores e de seus conteúdos temáticos serve para iluminar o início de nuclearização, que avança para o processo de articulação e organização dos núcleos de significação, que devem ser, então, nomeados. Segundo Aguiar e Ozella (2006, p. 15), os critérios empregados na organização dos núcleos decorrem de um processo de articulação de conteúdos semelhantes, que incluem, também, aqueles que, tratando do mesmo tema, são contraditórios entre si:

[...] possível verificar as transformações e contradições que ocorrem no processo de construção dos sentidos e significado. Isso possibilita uma análise mais consistente que permita ir além do aparente e considerar tanto as condições subjetivas, quanto as contextuais e as históricas.

Nesta fase, a análise é um processo construtivo/interpretativo, que vai além do empírico, que permite expressar os pontos centrais e fundamentais tidos como

determinantes na constituição do sujeito. Os indicadores aqui obtidos, ao serem articulados, resultaram em três núcleos de significação, todos eles nomeados com expressões utilizadas por Cecília. Foram assim identificados, com base nos indicadores, os seguintes núcleos de significação:

INDICADORES	NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO
<ol style="list-style-type: none"> 1. Contexto familiar 2. Influência da família 3. Identidade Pessoal 4. Valorização da Experiência 5. Fases da Vida 6. Identidade Profissional 7. A doença e o trabalho 8. Valor da Formação 	<p>Núcleo I <i>“Sou uma Praga que Cura!”</i></p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Crianças que têm laudo 2. Crianças com encaminhamento 3. Alunos que chegam de fora e são criados pela avó, madrasta 4. Problemas relacionados a atributos comportamentais 5. Dificuldades relacionadas à alfabetização 6. Alunos nível de terceiro-ano 7. Perfil da turma 8. Bons em Matemática 9. Alunos da Sala Multifuncional 10. Alunos que frequentam apoio pedagógico 	<p>Núcleo II <i>“Matemática eles são bons, o meu problema é alfabetização”:</i></p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Atividade docente 2. Concepção de Desenvolvimento e Aprendizagem 3. Relação com a supervisora 4. Limitações e Oportunidades na Escola 5. Relação com os pais 6. Solidão como professora 	<p>Núcleo III <i>“Sou só eu de segunda-série, só eu e mais eu”:</i></p>

A análise Intra-Núcleos e Inter-Núcleos

A análise dos núcleos de significação iniciou com a tentativa de articular os temas que fazem parte de cada núcleo, recorrendo-se a uma análise interpretativa que resgatava a fala e/ou as expressões utilizadas pela professora para mencionar a atividade docente. A etapa seguinte consistiu em realizar uma articulação dos núcleos, explicitando semelhanças e/ou contradições que revelem os modos de ser, pensar e sentir do sujeito.

Análise da Avaliação Diagnóstica

A utilização da Provinha Brasil serviu para avaliar o desempenho obtido pelos alunos na leitura e na escrita, tomando como referência o Guia de Correção e Interpretação de Resultados³⁷.

Análise das Observações em Sala de aula

As observações em sala de aula tiveram como foco a atuação da professora quando ministrava as aulas de Língua Portuguesa e Matemática. Na primeira delas, busquei identificar se os problemas encontrados pela professora eram efetivamente os mesmos relatados em seu depoimento. Foram feitas outras duas observações, necessárias para avaliar o impacto das formações teóricas na atividade docente de Cecília. Os temas que surgiram nessas observações contribuíram para delinear o modelo de formação utilizado junto à professora.

Análise do Movimento da Professora para Uso da Metacognição

Foram promovidas três formações teóricas e quatro partes práticas para a professora. A meta foi a de contrapor o desempenho docente na Situação 1 (a qual contou com a ajuda da pesquisadora/formadora) com aquele alcançado na Situação 4 (realizada sem nenhuma ajuda) para verificar eventuais progressos, problemas e/ou contradições, conforme esquema abaixo:

³⁷

Disponível em:
<http://provinhabrasil.inep.gov.br/images/stories/downloads/2_kit_2008/guia_de_correcao_2-2008.pdf>. Acesso em 01 abr. 2009.

Quadro 1: Comparações entre a Situação 1, 2,3 e 4.

DISCIPLINA LÍNGUA PORTUGUESA			
PARTE PRÁTICA			
Situação 1	Situação 2	Situação 3	Situação 4
Com ajuda	Com ajuda	Com ajuda	Sem ajuda

A comparação da atuação da professora em Língua Portuguesa possibilitaria saber se ela havia se apropriado daquilo que tinha sido alvo das formações teóricas e práticas ganhando maior independência e autonomia em relação à ajuda fornecida até então pela pesquisadora. Tudo isso, por sua vez, serviria para iluminar a atuação da professora em sala de aula, nas quatro situações acima descritas. De fato, ao confrontá-las, deveria ser possível identificar se houve mudanças em relação à situação inicial que sinalizassem a superação de uma atividade docente que não contemplava a diversidade de alunos e suas necessidades. Nessa fase, ao articular todos os dados analisados, a tentativa seria a de identificar melhorias no desempenho da professora, pelo uso da metacognição, junto a alunos com diversos níveis de conhecimento e experiência, alguns deles com laudo de deficiência. Isso, por sua vez, permitiria apontar as eventuais contribuições deste estudo para a formação de professores que atuam em salas de aula inclusivas.

CAPÍTULO IV

ACHADOS DO ESTUDO DE CASO-INTERVENÇÃO

Ninguém queria dar um ovo por essa turma. Fiquei com essa turma porque eu conheço os meus alunos, as dificuldades, as feridas. Eu tenho que curar as feridas. É cansativo, é desgastante, mas eu tenho necessidade de curar. (Fala de Cecília em Março de 2009).

O professor tem que ficar preparado para o imprevisto. O professor precisa solucionar o problema na hora. Colocando o aluno no grupo que lhe convém (para o aluno). Meus alunos são 10! (Fala de Cecília em Novembro de 2009).

4.1 A ESCOLA E SEU ENTORNO: O CONTEXTO MAIS AMPLO DA PESQUISA

Numa planície à beira-mar, entrecortada por alguns poucos morros, com vegetação típica da Mata-Atlântica, localiza-se em um município catarinense a Escola em que a pesquisa ocorreu³⁸. Ela é a preferida pela comunidade por suas características, que a tornam ímpar em relação às outras: o monumento que representa o prédio escolar, a tradição em inclusão escolar³⁹ e a localização estratégica em um dos bairros tradicionais da cidade.

Sucessora da primeira escola pública municipal, a unidade escolar investigada foi fundada no bairro, na década de 1940. A primeira sede da escola funcionava numa casinha velha, com apenas duas salas, localizada próxima à igreja do Padroeiro do bairro. Com o passar do tempo, o número de habitantes foi aumentando e, no final dos anos 60, a escola ganhou um novo endereço, na rua principal de bairro, atendendo da primeira à quarta-série. Seis anos mais tarde, para atender a comunidade uma nova sede foi construída.

O prédio novo, obra do Governo do Estado, foi construído no final da década de 70, época em que não se pensava na acessibilidade arquitetônica. Foi adotada uma estrutura de Concreto Armado, feita *in loco* a semelhança de uma caixa, influência do estilo modernista dos anos 50 e 60, que priorizava linhas retas e o uso de vidros. Entretanto, o emprego de faixas nas janelas e de tijolos à vista foge desse estilo. A vedação é de alvenaria, com cobertura de telha de fibrocimento. A área do terreno onde se situa a escola é de 5.303,94 m², dos quais apenas 393 m² são de área construída⁴⁰.

A inauguração desse empreendimento educacional se deu no ano de 1978. Com o passar dos anos, o número de alunos cresceu velozmente, dando-se, então, a criação do curso noturno, atendendo a clientela de quinta à oitava-série em 1.981.

³⁸ A Escola não está sendo identificada, seguindo os princípios éticos que garantem o sigilo aos participantes quanto a sua identidade. Os nomes citados neste estudo são fictícios.

³⁹ Essa escola tem uma história na Educação Especial, tendo sido, inclusive, sede de um Centro de Educação Especial, quando, por essa razão, o Bloco II foi construído.

⁴⁰ Na época em que o prédio foi inaugurado.

Passados 28 anos, a Escola hoje acolhe 1070 alunos de classe alta, média e, em especial, baixa, distribuídos em 38 turmas, atendidas nos turnos da manhã, tarde e noite. É uma Escola inclusiva, tem 57 alunos com necessidades educacionais especiais que estão incluídos nas salas de aula. Em 2009, iniciou o ano letivo de forma atípica. A mudança de gestão de governo e, conseqüentemente, de toda a equipe de gestores da Secretaria Municipal de Educação e das escolas, somada aos prejuízos causados pelas inundações que assolaram a cidade (em situação de Calamidade Pública), resultou em adiamento da data prevista para o começo das aulas, algo que só ocorreu na última semana de fevereiro.

O cenário atual da escola pode ser assim descrito: o prédio central é de dois pavimentos. A entrada principal é exclusiva para profissionais da escola, pais, comunidade e alunos da Educação de Jovens e Adultos – EJA -, que estudam no período noturno. Todos eles podem entrar diretamente no Hall e ter contato direto com a secretária da Escola. Após dar satisfação a um guarda patrimonial, postado na entrada do acesso principal da escola, é a secretária quem autoriza a entrada, acionando um controle para que uma segunda porta de vidro se abra, permitindo acesso aos demais ambientes internos. O guarda também tem como função abrir e fechar o portão, controlando a entrada de carros que param em um estacionamento arborizado, logo em frente ao prédio central. Sua função principal função, no entanto, é zelar para que nenhuma criança saia da escola durante o período de aula.

Na parede central do Hall de Entrada, a cor Terracota com um quadro artístico chama a atenção, marcando, também, outros pontos estratégicos da escola, como a sala da diretora, sala dos professores, sala de orientação. Os quadros, de estilos geométricos, feitos de material acrílico, valorizam o potencial criador de um professor efetivo da escola, ministrante da disciplina de Geografia. No térreo, após passar pelo crivo da secretária, acessa-se o ambiente interno. Do lado direito está a sala da diretora geral, compartilhada pela diretora adjunta, os banheiros dos professores, a sala multifuncional, a sala de leitura e a sala de vídeo. Do lado esquerdo, tendo como ponto de referência a sala multifuncional, à frente se situam a sala de orientação, o laboratório de informática e a Sala da Classe de Apoio Pedagógico.

Os corredores amplos, em tons de verde escuro, contrastando com os de verde claros, levam, em seus dois extremos, às 10 salas de aula do piso superior.

Bem diante do Hall de entrada se encontra a sala da supervisão, separada com divisórias da sala dos professores. Entre este espaço e a sala da Orientação, existe uma área central, o saguão, que não apresenta, porém, propriamente as características que dele se espera. É nesse espaço que se localiza a entrada do elevador para pessoas com necessidades educacionais especiais, além de permitir a entrada ao ambiente externo e ao Bloco II. Nele, em seu primeiro piso, há bebedouros, dois banheiros (masculino e feminino, ambos com adaptações para alunos com necessidades educacionais especiais), bem como a cantina, duas salas de aula, o refeitório, a cozinha, a lavanderia e o depósito. No segundo piso, há quatro salas de aula. O terceiro Bloco é sede da Banda Filarmônica, que ocupa cinco salas no térreo, bem como um banheiro e uma sala do segundo piso. A Banda reúne crianças da escola e de outras da rede municipal no contraturno do Ensino Regular.

Entre o Bloco II e o Bloco III se localiza a quadra poliesportiva que, no momento da pesquisa, estava sendo reformada. Segundo a diretora, ela não estava disponível para os alunos porque havia pontos que ofereciam riscos. De um lado da quadra existe um pequeno palco, utilizado, na maior parte, para apresentações dos alunos; do outro, está a arquibancada, sob a qual, no centro, estão dois banheiros, com vestiários masculino e feminino. Do lado direito, há duas salas amplas, uma para jogar xadrez e a outra para outros jogos de mesa. À esquerda se situa a sala de Educação Física, na qual ficam guardados os materiais esportivos. Os espaços são interessantes, ainda que ofereçam pouca ventilação.

Na parede do prédio central, do lado contrário ao do Bloco II, os alunos têm acesso a um banheiro masculino e ao parquinho. Embora a escola possua um parque infantil, o muro esconde esse espaço que proporcionaria tantos momentos de prazer às crianças dos anos iniciais, tornando-se um privilégio somente para os alunos de seis anos. Ao lado do parque se localiza o portão secundário que dá acesso à rua principal de São Vicente, local de entrada e saída dos alunos do Ensino Fundamental.

No ambiente externo, o espaço é enorme: duas árvores fazem sombra aos bancos que estão próximos a elas e há uma quadra de esportes feita de asfalto, utilizada pelas crianças nas aulas de Educação Física e também no recreio. Nos

dias de muito sol, o asfalto aquece e compõe um cenário árido, que poderia ser mais bem aproveitado com áreas verdes, quiosques e outros espaços para brincar.

Todas as salas de aula são pintadas nos tons mostarda e palha e contam com ventiladores, um armário para acomodação de livros e materiais dos docentes, uma mesa para o professor, quadro negro, carteiras e cadeiras. Não há recursos tecnológicos fixos nas salas e cada professor organiza a sua de acordo com seu estilo pedagógico. Nesse sentido, há os que preferem expor os trabalhos dos alunos no interior da sala, há os que os colocam na parede externa. Há os que decoram o ambiente e os que não se preocupam com esses detalhes. Observa-se que os trabalhos dos alunos são expostos com frequência nas paredes dos corredores, indicando diferentes concepções de aprendizagem.

O corpo docente se compõe de 19 professores efetivos nos anos Iniciais. A relação é a de um professor de 20 horas para cada turma. Destes, 12 estão exercendo outra função nessa ou em outra escola, de modo que é um exagero o número de professores contratados. São 13 professores admitidos em caráter temporário – ACT, atuando nos anos iniciais. Nos anos finais, a situação não é diferente. São 18 professores efetivos e 10 ACTs. O fato de contar com maior número de professores ACTs do que efetivos pode contribuir para que a Proposta Pedagógica da Escola acabe não sendo realizada totalmente e impedindo a formação de um vínculo forte com a comunidade, uma vez que, a todo ano, o quadro docente sofre alterações.

A sala dos professores é um espaço amplo e um ponto de encontro dos docentes, que se sentam em bancos ao redor de duas mesas de madeira para trocar experiências e conversar. No mesmo espaço, foi criado um ambiente mais aconchegante, com sofás e um televisor. Há murais com informações oficiais e informativos de eventos que ocorrem na cidade. Também existem folhagens. No intervalo, há sempre café e um lanche, o mesmo cardápio da merenda dos alunos. A Sala de leitura, por sua vez, ganhou, no início do ano, um novo espaço, com a derrubada de algumas paredes. Uma professora readaptada foi destinada para aí atuar como auxiliar de biblioteca, de modo que o local, com tapetes, almofadas e livros, tem por meta incentivar à leitura. Quando chove, o saguão é empregado para esse fim.

O laboratório de informática conta com 10 computadores ligados a um servidor. Há uma mesa no centro, para que sejam desenvolvidas atividades relacionadas aos objetivos das aulas, enquanto outro grupo utiliza as máquinas. Os professores podem contar com a ajuda de um Professor de Informática que, sabendo quais são suas intenções, prepara o ambiente e oferece a ajuda necessária para a utilização dos recursos disponíveis. A sala multifuncional é exclusiva para o atendimento de alunos com deficiência, realizado por uma psicopedagoga. Trata-se de um projeto do MEC, implantado na Escola em 2005, mediante o qual foram recebidos equipamentos tecnológicos e materiais didático-pedagógicos para apoiar os sistemas de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado, fortalecendo, desse modo, o processo de inclusão nas classes comuns de ensino regular.

A sala do apoio pedagógico atende, no contraturno, alunos dos anos iniciais e encaminhados pelas professoras por apresentar dificuldades de aprendizagem em sala de aula. A professora do apoio pedagógico, em suas quarenta horas semanais de trabalho, está à disposição para trabalhar com grupos de até seis crianças e com materiais alternativos, a fim de evitar o fracasso escolar. A sala de vídeo conta com uma televisão de 29 polegadas, formato da tela convencional, cadeiras (as mesmas das salas de aula), uma mesa e um armário onde ficam guardadas as chaves, os controles da TV, os dos DVD e seus fios. As chaves ficam em poder da auxiliar de biblioteca. A cantina, também acessível aos alunos com necessidades educacionais especiais, é uma fonte de recursos para que a escola faça investimentos pequenos. A administradora é responsável pela cantina. Na sala de supervisão, há duas profissionais responsáveis pela orientação das professoras dos anos iniciais e anos finais. Da mesma forma, duas orientadoras e duas administradoras escolares estão lá para atuar junto aos alunos. No total, são seis especialistas nesta Unidade Escolar.

A secretaria conta com um espaço interno pequeno, tomado por mesas, com acesso ao público, com arquivos e computadores. Os dados pertinentes são informatizados e informados em um programa, chamado I-Educar, da própria Prefeitura Municipal, bem como no SIASI, do Sistema Auge Tecnologias em Informação. A diretora geral, o diretor adjunto e as quatro secretárias da Escola foram nomeados por Decreto pelo Prefeito, pois exercem cargos de confiança. Com

relação aos outros profissionais, registra-se, ainda, a presença de duas monitoras nas salas de alunos com deficiência e de 15 profissionais agentes de atividades em educação.

A dinâmica escolar segue um mesmo ritual: de segunda a sexta-feira: o sino da Escola toca às 7h30min para entrada e às 11h45min para a saída. No período vespertino, as crianças entram às 13h30min e saem às 17h45min. Já no noturno, além de os alunos poderem entrar pelo acesso principal, o sino toca às 19h30min para dar início às aulas e às 22h, indicando que chegou a hora da saída.

Observei que as crianças menores chegam, em geral, acompanhadas de seus familiares. Os alunos de anos iniciais e finais entram e saem juntos pelo acesso secundário, rigorosamente uniformizados. Quando o sino toca, todos eles se posicionam no espaço externo em frente ao saguão, com cada turma formando uma fila para aguardar que seus professores os conduzam até as salas de aula. O mesmo ritual não se aplica à saída. O sino bate e as crianças podem, então, sair pelo portão secundário. Lá, as famílias aguardam seus filhos, bem como veículos que fazem o transporte escolar. Esse procedimento de organização da entrada e saída de alunos consta do Contrato Didático dos Professores e Funcionários (PLANO DE DESENVOLVIMENTO ESCOLAR) com a seguinte redação: *“Ao bater o sino, o professor deve dirigir-se para as suas respectivas turmas. Observar a organização das subidas e descidas (filas). Os alunos deverão encaminhar em fila organizada, respeitando uma distância mínima”*.

As crianças são conduzidas ao refeitório, meia-hora depois do horário de início da aula, por uma pessoa responsável. A merenda é oferecida a todos, mas é consumida somente pelos alunos que desejem se alimentar, evitando-se, assim, o desperdício. O cardápio é elaborado e os alimentos oferecidos por uma empresa terceirizada da Secretaria Municipal de Educação, com seus próprios recursos humanos. Entretanto, muitas crianças preferem os lanches da cantina. No período matutino, o recreio ocorre durante 15 minutos - das 9h30min às 9h45min - para alunos dos anos iniciais e finais. É no intervalo que as crianças brincam de correr no espaço externo, dadas as poucas opções que lhes são oferecidas. Há aquelas que se sentam nos bancos e conversam.

O serviço de limpeza também é terceirizado, oferecendo tanto os recursos humanos como os materiais da faxina. Os espaços são limpos, porém há algumas dificuldades no que se refere à disponibilização de mais agentes de serviços gerais,

muito importantes caso se queira, efetivamente, atender às necessidades da escola. Recipientes para coleta seletiva do lixo ainda não foram instalados.

A Escola implantou, em 2007, o Ensino Fundamental de 9 anos e, durante o ano de 2009, teve que mudar a nomenclatura da organização seriada. O Conselho Municipal de Educação aprovou nova Resolução modificando a nomenclatura das turmas. Assim, a pesquisa se iniciou junto à turma do 2º Ano da Professora Cecília e terminou com os alunos do 3º ano. É importante deixar registrado que neste ano foi implantado o 3º ano do Ensino Fundamental de nove anos, constituindo, assim, o último ano em que a 3ª série do Ensino Fundamental de oito anos existiu. A Figura 1 ilustra como se encontrava a organização por anos e como ela passou a ser chamada:

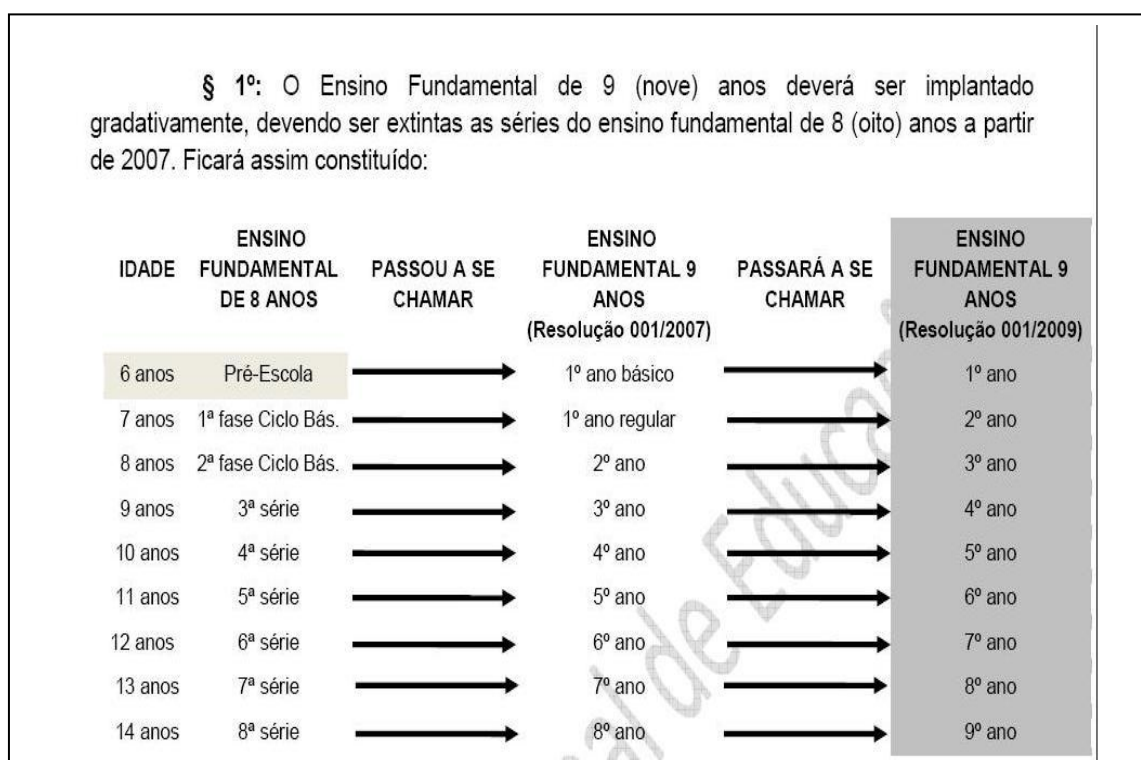


Figura 3 – Organização por anos do Ensino Fundamental

Fonte: Conselho Municipal de Educação.

No que se refere às taxas de aprovação, dados da Movimentação Anual das Escolas, referentes ao ano de 2008, revelam que a taxa varia de 90% no 1º Ano Regular a 97,4% de aprovação na 4ª série. No 1º Ano Básico não há reprovação, de acordo com a Resolução do Conselho Municipal de Educação. Isso mostra que o fluxo escolar vai retendo os alunos já aos sete anos de idade, ao final do 1º ano

Regular, colaborando para que o fracasso da aprendizagem chegue mais cedo e se perpetue nas séries seguintes.

O IDEB da Escola mostra que os Anos Iniciais possuem melhor desempenho do que os anos finais. Esse índice, publicado no ano de 2007, revela que os alunos dos Anos Iniciais superaram as metas projetadas⁴¹ e evoluíram de 4,2 (IDEB, 2005) para 5,0. Já nos anos finais, o IDEB não atingiu a meta projetada de 4,2. Pelo contrário, o índice 4,0, inferior ao observado em 2005, constituiu alerta para uma intervenção mais atenta, focada num minucioso acompanhamento desses alunos pela direção e de especialistas em torno dos índices de abandono, evasão e reprovação escolar. Ações mais pontuais foram feitas junto aos docentes para avaliar falhas no processo de ensino. O resultado obtido no IDEB pela escola a coloca no foco das atenções da Secretaria Municipal de Educação, uma vez que ela, nos anos iniciais, está dentro do percentual de 36,6% de escolas que superaram as meta postas também pelo município⁴², sendo uma das cinco escolas que apresentaram índices abaixo da meta da unidade escolar para os anos finais. Isso revela que a qualidade oferecida nos início da escolaridade não se mantém, apesar de se contar com uma boa infraestrutura, equipe técnica, insumos e profissionais qualificados.

Com relação aos documentos gerenciais, verifica-se a existência do Plano de Desenvolvimento Escolar- PDE, elaborado em 2007, que está sendo revisado e atualizado, uma vez que simplifica teorias e, além disso, faz delas uma leitura equivocada. Esse é o caso da concepção de Vygotsky:

[...] a Escola tem como concepção de Ensino Aprendizagem o sócio-interacionismo, fundamentado por Vigostsky. Optamos por esta concepção de aprendizagem, pois acreditamos que o indivíduo se desenvolve e aprende a partir das trocas entre os seres (as inter-relações). Toda aprendizagem implica nas relações de crença e confiança na capacidade dos alunos professores em aprender e ensinar. (PLANO DE DESENVOLVIMENTO ESCOLAR).

O planejamento é anual, construído no início do ano, na Unidade Escolar, em consonância com as Diretrizes Curriculares da Secretaria Municipal de Educação,

⁴¹ A meta projetada para o ano de 2007 era de 4,8.

⁴² Projeção do IDEB para o município em 2007: 4,6 nos Anos Iniciais e 4 para os Anos Finais.

sob a coordenação da supervisão escolar. O planejamento de aula é realizado diariamente ou semanalmente, conforme acordo entre a Supervisão Escolar, Direção e Corpo Docente, desde que esteja em consonância com os conteúdos programáticos da série. A Escola oferece, também, os seguintes programas: Programa de Tecnologias Educacionais: Informática na Educação e TV – Vídeo Escola, Programa de Leitura, Capoeira, Xadrez, Banda, Karatê e Voleibol.

A Proposta Pedagógica e o Regimento Interno foram construídos em 2001 e de forma coletiva. Além desses documentos, registra-se a existência de um Contrato Didático em que se explicitam alguns acordos que os professores e funcionários devem seguir. Dentre eles, destacam-se algumas regras interessantes para compreender a atividade docente da professora investigada:

6- Se possível, antes de iniciar a sua aula, preparar o aluno com uma técnica de motivação, oração, relaxamento, algo com intuito de acalmá-los e de prepará-los para uma melhor concentração.

“7- Ao preparar sua aula promover atividades diversificadas que vão ao encontro das necessidades específicas de cada aluno (com laudo ou não).

21. Agendar previamente as aulas de informática com o professor responsável 1ª a 4ª série (1ª e 3ª semana do mês).

23. Aulas passeio deverão ser agendadas junto à administradora no início do ano, prevendo data festiva, tais como a semana do município, semana do meio-ambiente, semana da literatura, semana da informática, clube da água.

25-Valorizar os trabalhos realizados pelos alunos, expondo-os nos corredores da escola. Antes de colocá-los, verificar se os mesmos não contêm erros ortográficos, a estética para não haver poluição visual.

27- Procurar visar os cadernos dos alunos, sempre que possível, observando se os mesmos estão com os conteúdos em dia e principalmente se estão trabalhando realmente e incentivá-los sempre.

31-Procurar ocupar constantemente os alunos, para que não haja ociosidade e indisciplina por parte dos mesmos, mantendo sempre uma postura firme, para obter desde o primeiro momento, o melhor manejo de classe. (PLANO DE DESENVOLVIMENTO ESCOLAR).

Formações continuadas são oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação durante o ano. Além disso, a própria escola oferece, atendendo aos pedidos dos professores, momentos para aprofundamento de determinados temas. A Escola, segundo o que se lê em seu Plano de Desenvolvimento Escolar almeja

“proporcionar uma educação comprometida com o desenvolvimento de competências e habilidades através de práticas pedagógicas, que visem a formação de um cidadão crítico, consciente e ativo, na comunidade local e escolar”. Com esse propósito, investe na ideia de: *“ser referência de qualidade em educação, onde o respeito às diferenças e a preocupação quanto à inclusão seja uma realidade vivenciada, preparando o educando para desafios (da transformação) de seu convívio social”*. (PDE).

Esse é o cenário, ou melhor dizendo, o contexto mais amplo desse estudo, o qual foi desenvolvido junto à turma do 3º ano do Ensino Fundamental de nove anos, capitaneada pela Professora Cecília.

4.2 NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

Cada pessoa é, em maior ou menor grau, o modelo de sociedade, ou melhor, da classe a que pertence, já que nela se reflete a totalidade das relações sociais.

(VYGÓTSKY, 1927/1999, p. 368).

Cecília é uma professora de 43 anos, de pele bem branca, cabelos negros sempre amarrados atrás da cabeça, olhos pretos em um rosto delicado e suave, sem qualquer maquiagem. Baixinha, com 1, 50 m de altura e em um corpo de estrutura pequena, que comporta seus 48 kg, é casada e tem um único filho, Leonardo, de doze anos. Ela leciona para uma turma composta de 15 crianças alegres e espevitadas, seis meninas e nove meninos, de famílias predominantemente de classe baixa, evangélicas. Já tinham sido alunos de Cecília antes, no ano anterior. Como essas crianças não obtiveram o esperado rendimento escolar, muitas vezes, porque, segundo a professora, apresentavam problemas de diferentes naturezas, comprovados por laudos médicos; em outras ocasiões, conforme informou Cecília, os alunos lá estavam em função da defasagem idade-série.

O fato é que a professora, ao ver que esses seus alunos cairiam nas mãos de outros docentes não familiarizados com suas dificuldades, decidiu com eles permanecer, acreditando ser capaz de mudar o rumo de suas histórias. Foi junto a essa professora que a pesquisa aqui relatada foi conduzida e, para melhor conhecê-la, optou-se por tentar apreender a forma como ela entendia sua história e sua profissão. Daí o trabalho com núcleos de significação, quando recortes são feitos na história de vida e nos depoimentos dados por Cecília. De acordo com a análise realizada, três núcleos de significação ganharam destaque, a saber:

- I) “*Eu sou uma Praga que Cura!*”, que salienta a constituição da identidade pessoal e profissional da professora, bem como sua forma de encarar o trabalho que realiza.
- II) “*Matemática, eles são bons; o meu problema é alfabetização*”, no qual o foco está nas dificuldades de aprendizagem encontradas nos alunos que formam sua turma.
- III) “*Sou só eu, de segunda série; só eu e mais eu*”, que explicita a solidão vivida pela professora, ao desempenhar suas atividades no contexto escolar.

4.2.1 Núcleo I: “Eu sou uma Praga que Cura!”

Cecília é uma pessoa cuja singularidade foi constituída em um grupo sociocultural específico que, apresentando-lhe formas peculiares de ser, pensar e agir, permitem que ela se aproprie delas, constituindo-as de maneira singular, idiossincrática. (PINO, 2000). Filha de uma operária da fábrica de papel e de um caminhoneiro internacional, Cecília teve uma mãe presente e um pai nem tanto⁴³, situação que marcou sua vida definitivamente, em função do peso que ela mesma dava às palavras, expectativas e conselhos do pai:

⁴³ O pai nas suas viagens chegava a permanecer até seis meses longe da família, principalmente quando ele ia para o Chile, para as Cordilheiras.

Meu pai era caminhoneiro e ele queria que eu me tornasse professora. Ele tinha muita expectativa sobre mim. Cresci com ele me dizendo para ser uma pessoa responsável e com os pés no chão, pois minha mãe teve uma vida muito difícil como operária.

As circunstâncias da vida familiar revelam ter sido a mãe quem acompanhou mais de perto o crescimento do casal de filhos, incentivou a filha nos estudos e comemorou as datas mais importantes de sua vida. O pai está sempre presente nas lembranças e foi dele o pedido para que a filha fosse: “*responsável, humana*”, não se casasse com um embarcado ou caminhoneiro, pois “*o estudo ocupa o primeiro lugar*”.

As expectativas, os pedidos do pai colaboraram para que Cecília fosse fiel aos ditames deles: “*Eu casei com 24 anos, tinha que ser como eles queriam*”. E complementa, tentando ser, agora, justa com o marido, que essa foi uma escolha sua, que se casou porque quis: “*mas foi por opção minha*”. Essa fala endossa a ideia anteriormente apresentada: revela que ao se casar com um homem, técnico em refrigeração e dono da sua própria oficina, Cecília realizou as expectativas do pai e da mãe que eram, inegavelmente, também suas. Ao mesmo tempo, revela a preferência dada aos estudos, pois ainda antes de se casar ela já era formada na faculdade de pedagogia, com duas especializações concluídas. Estudos em primeiro lugar, essa era a opção de Cecília, que escutava os pais e com eles aprendia.

É verdade que a decisão de se tornar professora não veio deles. Mas os pais tiveram, sem dúvida, um papel importante nessa definição, em especial, quando se considera que, dos nove irmãos do pai, seis se tornaram professores, possivelmente por ser profissão valorizada na família ou por ser a única passível de ser por eles alcançada.

De qualquer forma, permanece no ideário familiar a noção de que ser professor era um sonho há muito sonhado também pela avó materna de Cecília, que queria essa profissão para sua filha, tia da professora. Mas ela escolheu tornar-se policial, contrariando a vontade de todos. A neta vai, então, concretizar esse sonho, um pouco pela admiração sentida por essa avó, que acabou constituindo uma família de mulheres guerreiras, ainda que solitárias. Foram elas, na verdade, que ensinaram Cecília a se valorizar como mulher:

Na minha família existem mulheres guerreiras. [...] ficaram quatro mulheres dentro de uma casa: minha bisavó, minha avó, minha mãe e minha tia [...] Passava, assim, aquela questão de ser mulher, de se gostar, se respeitar. De não se deixar ir pela cabeça dos outros, não é os outros que mandam na tua vida, é você. Não (vai ser) aquela Maria vai com as outras.

Cecília conseguiu romper com este ciclo de mulheres operárias, espelhando-se nas tias maternas e paternas e, em especial, nos laços de compadrio, que muito a ajudaram no início de sua carreira:

Quando comecei a dar aula, com os meus 14 anos, eu ganhei incentivo de toda a família do meu pai, as irmãs dele, minhas primas, todas eram professoras [...]. Eu estava na oitava-série; eu fui para a FUCABEM por causa da irmã do meu tio, meu tio por parte de mãe. No caso, o esposo (já é falecido) da minha tia, por parte da minha mãe. Ela trabalhava na Prefeitura na época e tudo era ligado. Eu queria muito, daí minha tia falou com ela e ela disse que daria um jeitinho.

Indubitavelmente, a identificação com as tias professoras colaborou para que Cecília construísse uma primeira identidade como docente. A primeira experiência profissional, levada a cabo na Educação Infantil, aconteceu ainda na adolescência. Os estudos não foram impedimento para que ela realizasse esse trabalho, o qual, naquela época, não requeria habilitação superior. Quem a ajudava, na ausência dos conhecimentos didáticos que a formação específica supostamente lhe daria, eram as tias e as primas, parceiras mais experientes que, estimulando-a a vencer os primeiros obstáculos, promoveram seu desenvolvimento.

Cecília, em sua trajetória docente, vivenciou diferentes situações. Trabalhou “na Escola Isolada que fica em um sítio” e aprendeu, com este grupo cultural específico, que “quem manda é o professor”. Fez auxílios pedagógicos junto às crianças com dificuldades de aprendizagem no SESC⁴⁴, para que elas pudessem ser bem sucedidas na escola. E foi realizando esse ofício que obteve reconhecimento profissional: foi convidada a trabalhar no Colégio de Aplicação da Universidade, para atuar como professora de primeira-série: “*Eu fiz alguns auxílios pedagógicos no SESC e eu fui indicada dali para o Colégio de Aplicação onde trabalhei durante doze anos. Sempre na sala da primeira série do Ensino Fundamental [...]*”.

⁴⁴ O Serviço Social do Comércio é uma entidade mantida pelos empresários do comércio de bens e serviços com atuação nas áreas da Educação, Saúde, Lazer, Cultura e Assistência.

A estabilidade na carreira veio com a efetivação, por concurso público, na rede municipal de ensino nos anos noventa. Como professora, lecionou sete anos em uma escola de bairro nobre e, por outros dois, exerceu a função de orientadora educacional na mesma escola. Sua habilitação em orientação educacional foi-lhe útil: não existia, nessa época, a opção de se diplomar em magistério das séries iniciais e, por isso, seu diploma foi validado pelo MEC, que a considerou habilitada para tal. Seu diploma transformou-se, portanto, em uma varinha de condão, um tesouro a ser guardado a sete chaves:

A minha mãe é que diz: meu diploma tem que ser guardado a sete chaves, dentro de um cofre, porque ele me dá o direito de exercer a minha profissão como orientadora educacional e de lecionar; tem tudo ali autorizado pelo MEC, carimbado. Ninguém pode dizer pra mim que não tem validade! Eu sou capaz de fazer uma briga, né Didática, Sociologia e Psicologia eu poderia lecionar no segundo grau, no caso, e lecionar de primeira a quarta-série no Magistério.

No ano de 2000, Cecília foi trabalhar em uma escola de periferia e ficou por lá durante uma década. Foi aí que enfrentou a pior experiência da sua carreira. Segundo a professora:

Fui para um campo de batalha. [...] por que lá as crianças tinham problemas emocionais e de aprendizagem. Tinha filhos de pais viciados, drogados, filhas de prostitutas, pais presos. Eu acompanhei eles da primeira-série até a terceira-série. Comecei com 38 alunos e terminei com 35 alunos. Eu era amiga, confidente deles.

É possível constatar que este tempo, de triste lembrança, fez com que Cecília permanecesse com a mesma turma nos anos seguintes. Mesmo enfrentando dificuldades, tornou-se amiga e confidente dos alunos. No ano de 2008, optou por sair desse “campo de batalha”, passando a lecionar em uma escola localizada no mesmo bairro em que residia. Voltou a ser professora alfabetizadora. Com quarenta e três anos⁴⁵, Cecília encontra-se na quarta fase do ciclo vital (SIKES, apud GARCIA, 1995) e valoriza mais a sua experiência do que a formação inicial: “[...] *Eu não acho certo que eu tenho que jogar fora a minha experiência, que ela deva ser jogada fora e ter que começar tudo de novo*”. Apesar de valorizar os saberes provenientes de sua vivência na profissão, admite que a formação inicial foi um

⁴⁵ Completados no início de março de 2009.

alicerce em sua vida: “*O magistério, a faculdade, me fez refletir, me deu um alicerce. Ajudou, auxiliou demais*”.

Para manter-se atualizada, o recurso de frequentar cursos de formação continuada tem sido utilizado. No entanto, eles poderiam ajudá-la mais se tratassem de temas referentes à sala de aula. Nesse sentido, Cecília critica as formações dessa natureza por negligenciarem as necessidades dos docentes e dos alunos, mesmo ocorrendo na escola. Em sua visão, temas por demais complexos, como é o caso da avaliação, não devem ser aí tratados, pois são inesgotáveis:

A formação continuada, o nome já diz “é continuada”, ela tem que ser contínua, eu não penso que deveria ser uma vez no mês e a formação continuada tem que trazer assuntos dentro da realidade da tua sala, porque, muitas vezes, o conteúdo não está de acordo com a tua sala. Então, eu acho que na formação continuada tens que trazer assuntos referentes a problemas da tua sala, dentro da tua sala de aula. Ah... Não pode ser avaliação. Avaliação é um tema complexo. Não é um assunto que termina. Não é aquilo que eu quero, não é mesmo.

Esta fala oferece pistas para se repensar a formação continuada que desconsidera, segundo Garcia (1995), as necessidades e os saberes dos docentes, essenciais para ajudá-los a enfrentar os desafios que podem surgir na atividade pedagógica. Importante seria se a formação continuada dos docentes considerasse as necessidades de aprendizagem dos alunos para os quais os professores lecionam. Nas palavras de Cecília, o ideal de formação seria: “[...] eu acho que deveria ser diferente: uma formação continuada só pra segunda-série, uma só pra terceira-série, uma só pro quarto. E aí você vai levar (para discutir) o problema da turma”.

Cecília revela ser uma professora que está em busca de autoformação (DEBESSE, 1982 *apud* GARCIA, 1995), na qual a sua participação pode se dar de maneira mais independente, controlando e definindo os objetivos, processos, instrumentos e resultados a serem alcançados. As interações sociais que estabeleceu e que contribuíram para sua singularidade como pessoa fizeram dela uma pessoa tenaz, que nunca desiste, que não se dá o direito de falhar, que se valoriza no exercício da sua profissão. Ela se percebe, portanto, como uma professora muito esforçada, que mesmo não sabendo se está certa, tenta fazer o melhor por seus alunos, levando em conta, para isso, suas experiências e conselhos

recebidos, quando sozinha não consegue superar os obstáculos da docência. Cecília reconhece que pode “*aprender todos os dias*”, que se errar e, com isso, vir a causar problemas, cabe-lhe pensar em novas estratégias, novos métodos, novas leituras - fonte inesgotável de novas descobertas: “*todo dia tenho que aprender [...] eu posso estar dentro do problema, mas eu procuro aprender*”.

Se algo deixa Cecília transtornada é não conseguir atingir seus objetivos, nessa profissão que diz tanto amar: “[...] *Pra mim todos (os alunos) têm que sair alfabetizados. Eu fico mais doente que as mães deles, se eles não conseguirem ler, se eu não conseguir alfabetizar um aluno*”. Logo compreendo, em virtude de seu depoimento, que a associação da frustração à doença se vincula diretamente a um episódio triste de sua vida: a perda do primeiro filho, por erro médico. Foi um período de chumbo, uma tristeza e uma revolta ímpar, lidar com o “*erro imperdoável*”, do qual parece ter trazido para a profissão a vivência de ser deixada nas mãos de um profissional que não a conhecia:

Ele faleceu em 94, no parto (fica em silêncio por alguns instantes). Eu jamais iria ter um parto normal e o meu médico me deixou nas mãos dos médicos que estavam de plantão. Quem estava de plantão não me conhecia, não sabia nada do meu pré-natal, não sabia. Ele me pegou na pior situação. O que me revoltou mais foi que ele sempre foi meu médico. Me revoltei muito, entrei em depressão, tudo porque eu não aceitava, eu não aceitava, o ERRO MÉDICO.

Esta dura experiência não a fez desanimar de ter um segundo filho. A persistência é incorporada à lista de atributos valorizados na docência e, por empatia com os “*deixados na mão*”, passa a cuidar da “*ferida*” alheia como queria que tivessem cuidado da sua. Quando consegue, sente-se vitoriosa, porque o sucesso do aluno é visto como um troféu:

Eu não posso desistir deles [...] Eu começo um trabalho e depois quando chega ali agora na segunda série, eu estou dando a continuidade desse trabalho. Porque quem vai ver o problema da Rita, olha a ferida. [...] Porque sou teimosa. Porque tenho que consertar. O aluno problema, se ele passa a ir bem, é um troféu.

A presença, na relação de trabalho, da metáfora da doença, faz com que Cecília recorra a outra: percebe-se como uma “*praga*”, empregando a palavra em um sentido diferente daquele da agricultura. Em seu contexto, a praga se refere à sua tenacidade porque é ela que insiste na aprendizagem, é ela que “*cura*” as

dificuldades enfrentadas pelos alunos: “*eu sou uma praga!*” *Foi um aluno que disse, foi a fala de um aluno. Sou exigente, tem que pensar!*. “*Sou uma praga que cura*”. O sentido empregado à palavra subverte o significado usual e remete às necessidades que, muitas vezes, mobilizam o sujeito e constituem seus modos de ser, engendrando formas de colocá-lo em atividade. (GONZALEZ REY, 2003). A ação de “*desistir*” não faz parte da conduta de Cecília nem como mulher, nem como mãe, nem como professora. Daí o pedido para continuar com a mesma turma que tinha no ano passado, evidenciando, mais uma vez, sua insistência em ensinar, em levar os alunos a aprenderem, a “*curar a ferida dos alunos*”.

Vygotsky (2004), citando Spinoza, destaca o aspecto fundamental e constitutivo dos afetos: estados corporais que podem aumentar ou diminuir a capacidade para a ação. Nos últimos minutos da entrevista, ao ser questionada sobre ser apenas ela e não outra pessoa que poderia curar seus alunos, a resposta é carregada de afetividade e aponta a origem de sua motivação: “*porque eu amo meus alunos*”, diz a professora, com os olhos cheios de lágrimas, em uma fala emocionada. Cecília diz o seguinte: “*eu curo porque amo...*” Fica a pergunta: mas quem ensina?

4.2.2 Núcleo II: “Matemática, eles são bons; o meu problema é alfabetização”

É tal como Vygotsky (2001) ensina que Cecília expressa seu pensamento sobre os modos de ser, pensar e sentir de sua turma de 15 alunos do 3º ano do Ensino Fundamental: emocionada. E essa emoção ajuda a compreendê-la na sua ação como sujeito professor, na tentativa de satisfazer as necessidades de aprendizagem de seus alunos, expressas por ela de forma peculiar, usando a metáfora de tentar “*curar*” as feridas que, para a escola, são de difícil cicatrização. A professora descreve as crianças com as quais convive diariamente:

[...] Os alunos são muito divertidos, eles são alegres, são felizes. Acho que isso é muito importante numa criança, né? São bem felizes... Os 15 são espreitados, são alegres, são comunicativos, têm bom humor! Eles são cooperativos, eles gostam muito de ajudar. Eles me abraçam, beijam, eles são muito carinhosos...

Essa maneira de apresentar as crianças indica que as vê de forma positiva, que os percebe por meio do filtro da relação afetiva que mantêm entre si e a professora. A comunicação é fluente, vigora em sala de aula um clima de cooperação. Mas Cecília também os vê como “*briguentos, muito fofoqueiros [...] Compram briga de um e de outro*”. Marcelo é a criança que mais dá trabalho por conta da hiperatividade e João é excessivamente ansioso:

Marcelo é bem agitado. Ele não consegue se concentrar, é bem agitado e ele fala até sozinho. Ele é agressivo: ele bate, empurra, cospe nos amigos. Ele se destaca pelo tamanho dele, é bem grandão [...] O João é ansioso, porque ele é um menino muito inteligente, tem um cálculo mental rápido, ele pensa rápido, ele resolve tudo rapidamente.

Ao analisar os alunos de forma individual, Cecília se atém aos seus diferentes atributos, sendo possível apreender, em seu depoimento, que na turma de 15 alunos se encontram presentes três grupos distintos de crianças: a) os que apresentam dificuldades de aprendizagem e frequentam a classe de apoio pedagógico (sete alunos); b) os com “deficiência” que padecem de muitas dificuldades de aprendizagem e frequentam a sala multifuncional (três alunos); c) os “*cinco que são os bons*”, que estão já em nível de terceiro ano. Essa classificação permitiu mapear o foco dos problemas que ela identifica na disciplina de Língua Portuguesa:

O primeiro grupo é formado por aqueles considerados “*lentos na leitura e escrita*”, que trocam as letras ao escrever por não se concentrarem nas atividades e enfrentarem problemas de memorização. Essas crianças são encaminhadas para uma pedagoga que as atende no contraturno, em uma classe que oferece apoio pedagógico e uma proposta centrada no aluno e na superação das suas dificuldades específicas, algo que, no entender da professora, permite um ritmo de aprendizagem mais rápido. Alguns trechos do seu depoimento são trazidos para ilustrar as dificuldades que diz encontrar na sala de aula:

O Mário tem bastante dificuldade de leitura, de memorização também, ele não consegue, assim, se concentrar pra fazer as atividades dele. A Dariely vai para a classe de apoio pedagógico, aluna de aprendizagem lenta, ela leva horas pra pensar, pra identificar uma letra, uma palavra. Tem bastante dificuldade de dicção, ela faz muita troca de letras, ela troca o F pelo V, o P pelo B, o D pelo T, o M pelo N. Ela faz muitas trocas.

Além dos problemas com a leitura e a escrita, percebi que Cecília justifica o insucesso destas crianças na escola atribuindo a culpa ao meio-familiar: são alunos que “*vieram de fora*”, “*são criados pela avó ou pela madrasta*” e, por isso, são percebidos como “*sem vontade, faltosos e imaturos*”. Sua apreensão dos problemas percebidos nos alunos do primeiro grupo revela que Cecília desconsidera os conhecimentos prévios que as crianças podem trazer do seu grupo cultural específico, sinalizando a adoção de uma concepção inatista de desenvolvimento, na qual o conhecimento só é construído na escola mediante a presença de características próprias de cada um: o esforço, a memória, a concentração, todos prerequisites para a aprendizagem da leitura e da escrita.

No segundo grupo estão os alunos medicalizados, que apresentam problemas diagnosticados por um neurologista que, fazendo uso do poder médico e da ótica da biologia, reduz questões sociais e problemas escolares a sintomas de patologias variadas, colaborando para que a professora decreta que: “*quem tem laudo custa mais a aprender mesmo*”. As crianças “*com deficiência*” frequentam a sala multifuncional e são descritas como alunos bi-repetentes, cujo laudos médicos atestam déficit de atenção e hiperatividade. São percebidos por Cecília como sendo “*os piores*”: aqueles que não se comportam em sala de aula, não sabem ler e, muito menos, escrever convencionalmente. Em suas palavras:

Marcelo: ele não sabe lê, ele não tá alfabetizado, então tem que ir na alfabetização. Ele não aprende! O nome (próprio) ele já sabe fazer, ele aprendeu o nome e reconhece as letras do alfabeto. Nos numerais, ele só vai até 100, até 100 ele consegue, ele identifica, ele encontra. Mas ele não escreve, não consegue formar frases, só se for oral. Juliano e Kamily, eles têm déficit de atenção e de memorização. Eles não conseguem memorizar. Ela leu a palavra Páscoa, e daqui a 5, 10 minutos, você manda ela ler, ela não se lembra mais de nada! Ela não sabe mais o que é o P-Á-S-C-O-A. Não escreve uma frase sozinha... Ela enche de letras (as linhas da página), uma grudada na outra.

Para Cecília, dos três alunos “com deficiência”, Marcelo é quem apresenta o problema mais sério: “*O problema dele é mais complicado: tem laudo de hiperatividade e não está tomando remédio. Isso tudo está atrapalhando! Hiperativo, agressivo, bem agressivo mesmo!*”. Verifiquei que ela justifica a não-aprendizagem de Marcelo, paradoxalmente, pelo fato de ele não fazer uso dos medicamentos. Nesse sentido, há forte crença no poder dos remédios enquanto construtores das

possibilidades de aprendizagem: os alunos passarão a prestar atenção não por se sentirem motivados e/ou por perceberem o valor dos novos conhecimentos, mas, sim porque o medicamento agirá diretamente no déficit de atenção ou na agitação das crianças. Em seu depoimento, observei que há alunos com queixas de hiperatividade, dificuldades na dicção, candidatos à medicalização⁴⁶. Segundo a professora, o trâmite para receber um laudo médico se processa da seguinte forma:

Ela (a mãe) veio aqui falar com a orientadora, porque primeiro eles [os alunos] têm que passar pelo pediatra. Então, primeiro, tem que levar um papel no Postinho, que o Postinho encaminha primeiro para o pediatra. E o pediatra, depois, encaminha para o Neurologista.

Esse procedimento, de acordo com o Conselho Regional de Psicologia de SP (2008), representa a expansão da medicalização, fato que gera uma demanda de encaminhamento a especialistas por parte da escola. Esses últimos, por sua vez, identificam as crianças-problema e as tratam fazendo uso de medicamentos, sem levar em conta o contexto no qual a dificuldade se apresenta. Com isso, é atribuída aos alunos a responsabilidade por sua situação escolar. A ênfase que a professora dá ao uso de remédios e sua busca por laudos médicos remete às tentativas que estão sendo adotadas para explicar o fracasso no século XXI e que ganham, no Brasil, uma nova dimensão – a denominada medicalização - por meio da qual fica explícita a ideia de que seja possível superar os problemas escolares por meio de remédios. Cecília, ao localizar as origens das dificuldades dos seus alunos, endossa explicações dessa natureza. Com isso, ignora um fenômeno socialmente produzido, sobretudo, porque conta com o aval de médicos e psicólogos que tratam as vicissitudes do aprender de forma patológica, naturalizada e a-histórica. Essa situação já se encontra por demais discutida na literatura (PATTO, 1996; GOMES; SENA, 2000) e, por isso, não será aqui aprofundada.

O terceiro grupo é formado pelos cinco alunos que “são os *bons*” e que poderiam estar cursando o terceiro ano. De acordo com Cecília, eles são “*maravilhosos, perfeitos, lindos*”, com exceção de Rita, considerada “*chata*” pela maneira como se comporta em sala. Estes alunos atendem às expectativas que ela,

⁴⁶ Refere-se à utilização do modelo biomédico, sustentado no método clínico, para abordar problemas de ordem social-econômico-cultural. Tal modelo, se aplicado à compreensão do comportamento humano, conduz a uma visão individualizada e biologizante.

professora, admira: são caprichosos, educados, fazem as tarefas sem ajuda e já sabem ler e escrever!

O João é aquele aluno realmente nível de segunda-série⁴⁷. Você se apaixona pela leitura dele. Ele é um aluno maravilhoso, muito educado, caprichoso até de mais. Aquela morena [Manoela] que te mostrei, linda, perfeita também, uma aluna alfabetizada, nível de segunda série, caprichosa demais, eu estou até com o caderno dela, está até ali. Joel é ótimo [...] ele é um amor (risos), além dele ser lindo, ele é perfeito, ele é ótimo, ótimo, perfeito, não tem o que reclamar dele: é aquele aluno nível de segunda-série mesmo, que faz tudo, resolve tudo, calcula tudo, questiona e participa das aulas.

Os atributos valorizados por Cecília nos alunos com nível de terceiro-ano revelam que ela dá mais valor ao capricho nas lições, ao cuidado com os cadernos do que à aprendizagem. São crianças que já sabem o que delas se espera, de modo que Cecília não precisa a eles se dedicar. Daí a valorização da autonomia demonstrada por tais crianças, que a libera para atender os que apresentam reais dificuldades. Conforme mostram as pesquisas de Donaduzzi e Cordeiro (2003), Cecília parece compartilhar exatamente da representação social do bom aluno, que salienta mais os aspectos atitudinais do que os cognitivos.

As características utilizadas pela professora para definir sua turma - alunos felizes, briguentos, cooperativos, não-alfabetizados e alfabetizados, com e sem laudo médicos - mostram a presença de uma contradição: se, por um lado, os alunos são péssimos em memorização, desatentos e hiperativos, há, por outro lado, algo positivo por meio do qual se destacam na visão da professora: “*eles são bons na parte oral e bons em matemática*”:

Matemática, eles são bons, não tem nenhum problema, não tem! O problema é o seguinte: aquela criança que não está alfabetizada [...] O meu problema é alfabetização! Aquela criança que está alfabetizada, ela lê, ela lê os problemas, ela interpreta, ela é perfeita! Agora, aqueles alunos que têm problemas, dificuldades na parte de alfabetização, ele não consegue interpretar... Eu passo por isso: a maior parte é (problema de) interpretação. Eu estou trabalhando muito com texto, porque a parte oral deles é ótima!

De acordo com o pensamento de Cecília, é possível inferir que a oralidade de sua turma está bem desenvolvida, inclusive nas crianças “*com deficiência*”. Mas

⁴⁷ A professora adota nomenclatura do Ensino Fundamental de oito anos, que não é mais utilizada na Rede Municipal.

esse aspecto não é valorizado na aquisição da linguagem escrita, provavelmente pelo fato de serem crianças diagnosticadas como apresentando déficit de atenção e hiperatividade. Nesse sentido, passam a ser vistas como incapazes de memorizar as pautas sonoras da língua escrita que, para elas, diz a professora, são desprovidas de sentido. Smolka (2008) explica que escrever implica interagir com o outro pelo trabalho da escritura, já que a escrita precisa estar permeada por um sentido, um desejo que se constrói em um espaço de trocas, pressupondo diálogo para que se possa incorporar, contestar, produzir sentidos e significados.

Para Vygotsky (2001), o indivíduo não é uma criação ou uma invenção pessoal: ele é, nos dizeres de Rivière (1985), um destilado do social, na medida em que existe nele, sempre, a colaboração anônima dos Outros. De fato, indivíduo e sociedade mantêm uma relação mutuamente constitutiva, algo que Cecília não percebe e que se evidencia no modo como avalia seus alunos. Ela não se dá conta de que mesmo com déficit de atenção, hiperatividade e uma péssima memorização, todas as crianças conseguem não só um bom desempenho oral, como também alcançam sucesso na matemática, disciplina que exige atenção, memorização e concentração.

4.2.3 Núcleo III: “Sou só eu, de segunda série; só eu e mais eu”

Cecília é uma professora que procura tratar seus alunos *“como se fossem seus filhos”*, que se compara a um padre, que sabe escutar seus fiéis: *“eu sou com eles, como se fosse um padre! Eles me contam tudo (risos)”*. A professora valoriza o cuidar dos materiais e faz brincadeiras para advertir os alunos acerca de como proceder para manter o capricho com os cadernos: *“Eu não brigo, mais eu digo quando o caderno tá muito pintado: É CARNAVAL? (risos). Seu caderno vai pro baile?”* e que acredita que *“todos podem aprender”* e que *“cada um tem uma etapa... Uns aprendem mais rápido, outros mais devagar”*.

O modo como a professora pensa, sente-se e age possibilita apreender sua concepção de desenvolvimento e aprendizagem. Sua hipótese primeira é a de que todas as crianças têm capacidade para aprender e é necessário passar por etapas

que, acredita, podem ser vencidas. Porém, contradiz-se quando afirma que “*eles não aprendem por igual. Não conseguem [aprender], não adianta*”, aspecto que torna difícil compreendê-los em suas dificuldades e na forma de atendê-los em sala de aula.

Para lecionar para uma turma em que cada um de seus alunos se encontra em uma etapa diferente - alguns são independentes, outros não - Cecília adota estratégias nas aulas de Língua Portuguesa, a seguir identificadas:

- Permite aos alunos com ritmo rápido que, ao concluírem suas atividades, peguem livros para ler de modo a não ficarem ociosos “[...] *como ele terminou a atividade, eu lanço um livro pra ele ler*”. Isso leva a crer que aqueles que nunca concluem a atividade no tempo estabelecido ficam sem poder manusear, a não ser em atividades estruturadas, materiais impressos, perdendo ocasiões ricas para manuseá-los e explorá-los.
- Adota o sistema de “monitoria”, recorrendo aos alunos mais experientes para auxiliar os que ainda enfrentam problemas na compreensão da leitura e no domínio da escrita. Segundo ela, “*eu tenho aqueles cinco pra ajudar [...] eu sempre coloco os que têm mais dificuldades para sentar perto de quem está em nível de segunda-série. Eles ficam juntos*”.
- Prepara para os alunos “com deficiência”, que ainda não estão alfabetizados, “*atividades de primeiro ano*”, seguindo um livro para auxiliá-los.
- Trabalha, junto aos alunos que trocam muitas letras, as questões de ortografia, fazendo-os recortar palavras, completar cruzadinhas, escrever listas temáticas: lista de compras, de materiais de limpeza, etc.
- Constrói com toda a turma, oralmente, textos, momentos descritos pela professora como “*super divertidos, porque todos querem falar, todos querem colocar uma palavra*”. Entretanto, Cecília admite que “*trabalho individual não fiz ainda*”.

Apesar de ser possível perceber que as atividades acima são realizadas de diferentes maneiras - individualmente, em grupo e pelo conjunto da classe - algo que poderia ser caracterizado como emprego de trabalho diversificado, que se pauta por valorizar o que os alunos já sabem, dar-lhes uma atenção tanto quanto possível customizada e recorrer, com relativa frequência, à tutoria (deixando em seu lugar outros alunos, mais experientes do que os demais, justamente para poder dedicar-se aos que dela mais precisam) não acontece. Não é o que Cecília faz: “*eu sento ao lado do aluno que precisa de mim. Trabalho recorte, palavras. Com os demais, eu trabalho conteúdo*”. Esta fala permite inferir que trabalho diversificado refere-se, tal como fala a professora, a atividades apenas de primeiro-ano.

Para Cecília, promover trabalho diversificado “*é água com açúcar*”, ou seja, algo muito simples para quem já está mais adiantado, em nível de terceiro-ano. Por isso, concentra-se em elaborar atividades variadas apenas para os do primeiro-ano, alunos com dificuldades, na certeza de que os demais, assim, “*não vão aprender*”. Daí é que surge a necessidade, para ela, como professora, de “*lançar desafios*”, “*mexer com essa mente deles*”. Aponta que não consegue “*ficar parada*”, ou seja, ficar todos os dias insistindo no “*OVO- VA-VE-VI-VO-VU*”. Cecília parece focar o ensino da silabação como método de alfabetização junto às crianças que não sabem ler e escrever, sem mencionar situações em que a criança faça uso da leitura e da escrita como função social. (SMOLKA, 2008).

Ao analisar as estratégias empregadas por Cecília no trabalho diversificado, percebi que ela faz confusão entre “atividades” e “trabalho diversificado”. Talvez seja por isso que os esforços empreendidos no sentido de atender aos diferentes níveis de conhecimento, experiência e ritmos presentes na sala de aula façam a professora ser “*uma barata tonta dentro da sala de aula*”, explicitando como essa é, para ela, uma tarefa difícil:

[...] eu me vejo assim: como uma barata tonta dentro de uma sala de aula, porque tens que atender aqui, atender ali, fora aquele que já acabou e quer outra atividade. Eu tenho que suprir aquela necessidade dele, enquanto aquele coitadinho, ele não está dando conta de fazer nem o trabalho diversificado.

Este sentimento se soma às restrições encontradas no contexto escolar no que concerne ao trabalho que poderia ser desenvolvido na sala de leitura, que “*não tem livrinhos [de literatura] para as crianças*”; que possui um espaço físico pequeno

e não acomoda bem todos os alunos, além de contar apenas formalmente com uma auxiliar de biblioteca, uma vez que ela se encontra em licença para tratamento de saúde. O ambiente dedicado às leituras é a sala ou o hall de entrada.

A professora também faz uma avaliação do trabalho realizado na classe de apoio pedagógico: *“O CAP pra eles [alunos] não é solução: eles precisam de uma outra profissional, de uma outra profissional”*, dando a entender que um especialista da área da saúde poderia complementar o trabalho da pedagoga que atende somente alunos com dificuldades de aprendizagem. Cecília reclama, ainda, dos pais que não comparecem às reuniões: *“quem veio na reunião, foram aqueles pais dos alunos que não têm dificuldades, entendesse? Que são alunos bons de média, que fazem tudo sozinho, que trabalham e são bem independentes, que não dependem de ti pra nada.”* A ausência dos pais daqueles que considera com muitas dificuldades de aprendizagem contribui para que continue pensando que os alunos não aprendem porque lhes falta motivação vinda da família, que pouco valoriza a escola. A origem familiar, aliada às condições maturacionais e às qualidades inatas das crianças, é um sério agravante das dificuldades de aprendizagem que marcam boa parte de seus alunos: *“[...] muitos pais não estão presente na escola, não vêm em reunião, não assina caderno dos filhos. As crianças vêm sem as tarefas feitas, é tudo isso.”* Novamente, a professora se questiona e responde a si mesma construindo algumas hipóteses de senso comum: *“Então esses pais vieram. Por quê? Porque esses pais estão preocupados com a aprendizagem dos seus filhos, eles querem mais e mais, como as crianças também. E quem eu queria conversar, não apareceu na reunião!”* As lamúrias não acabam por aí: Cecília relata como é complicado precisar de materiais:

[...] eu procuro expor trabalho (dos alunos) dentro da medida do possível, uma data cívica, um trabalho diferente do corpo, como foi o que a Lúcia veio me ajudar, que a Lúcia tirou foto, a Lúcia digitou no computador, tá? Então, por quê? Que horas eu ia fazer isso aí? Eu não tinha como. Pra mim, o acesso (ao computador) é ruim. Eu não tenho computador, eu não tenho computador. Eu tenho um mimeógrafo! Eu comprei um mimeógrafo pra mim, porque a escola só tem um mimeógrafo e o mimeógrafo vive escondido. NUNCA SE ACHA O MIMEÓGRAFO! e então, eu já prefiro fazer em casa, trazer tudo passado e já trazer pronto para os alunos. Folha? NUNCA TEM FOLHA SULFITE, sempre folha tá em falta, tem sempre uma cota pra ti. E, muitas vezes, tu precisa mesmo, pra fazer uma atividade diferente. Xerox, eu pago do meu bolso! E são essas dificuldades

que eu encontro, que sou eu que tenho que resolver, ninguém tá resolvendo pra mim.

Tudo isso lhe traz um sentimento de frustração, cansaço, que se soma ao sentimento de impotência junto às crianças que, segundo a professora, não se desenvolvem, não saem do mesmo lugar, a despeito de seus esforços: “*porque eu observo que tem crianças que eu não consigo atingir problemas*”. Confessa que a morosidade no aprender de seus alunos a está “*deixando doente*”. Cecília conta que o único apoio recebido é da supervisora escolar - profissional responsável por fazer o acompanhamento pedagógico numa relação assimétrica - orientando a docente, muitas vezes, como ensinar seus alunos e diagnosticar seus problemas:

Eu e a supervisora Linda fizemos aqueles testes, aquelas sondagens pra encaminhar pra CAP e ele está no CAP, a maioria está na CAP. E ele é até estranho, porque qualquer palavra que se dita pra ele - casa, ovo - ele joga qualquer letra, mas não consegue escrever aquela palavra; ele não consegue.

Cecília acredita que faz o possível para superar as limitações presentes na escola e, diante de tantos empecilhos, sente-se sozinha como professora, solitária, sem alguém como ela que esteja em sala de aula para que possa dividir as agruras e medos que enfrenta, nem trocar ideias, nem comparar situações:

[...] só eu da aula de 1ª de 2ª (risos). Sou só eu de segunda-série, só eu e mais eu (risos). Eu posso pegar uma atividade de primeira série... eu converso com as outras (professoras), trocamos e conversamos: oh “por que as crianças de hoje estão vindo com tantos problemas, são problemas? São problemas hereditários? tem algum fundamento?” A gente faz esses questionamentos.

O isolamento profissional, segundo Morgado (2005, p. 83), é uma característica frequente da profissão docente, favorecida “[...] *quer pela arquitetura das escolas-salas de aula individuais, ausência de espaços letivos e polivalentes - quer pela própria organização curricular- especificamente a disciplinarização do conhecimento*”. Se isso permite, de um lado, privacidade aos docentes, de outro, representa um obstáculo ao acesso e à partilha de novas ideias e soluções para os problemas que se enfrenta. Diante do sentimento de solidão, Cecília busca suas respostas praticamente sozinha, comprando revistas e procurando nelas atividades para a aprendizagem bem sucedida da leitura e da escrita. Da Matemática, não faz

comentários: essa disciplina, em seu entender, não é prioritária porque os alunos estão aprendendo. O foco de seus problemas não está aí:

[...] eu gosto muito de ler a Revista da NOVA ESCOLA. Eu compro muito pra mim. Tem vários assuntos. Veio uma edição especial, nova, que é como você fazer o diagnóstico da sua turma, da parte da alfabetização, mesmo; como você vai detectar os problemas de alfabetização. Eu li a revista, emprestei pra Linda [supervisora]. Não tenho outra (professora) de segunda (série) pra conversar comigo, pra discutir: sou eu que tenho que ir atrás, ir atrás de atividade, atrás de texto pra eles, ir atrás de conteúdo... Eu tenho que ir sozinha, não tenho com quem dividir!

Das revistas que compra, ela aproveita basicamente para a sala de aula os cartazes: “*são todos meus (cartazes), da revista que eu compro (risos)*”. Fixados nas paredes da classe, eles vão se tornando tão familiares que, em sua opinião, acabam sendo cansativos. Daí eles serem retirados logo após se ter trabalhado o conteúdo que abordam:

[...] e algumas coisas que já foram tiradas, tipo assim: a sala tem cartazes, só que aqui eu já tirei. Eu não costumo deixar muito tempo; fica muito cansativo, eu me canso. EU ME CANSO de ver o cartaz! e então, eu acho que eles (os alunos) também se cansaram e foi, assim, então: eu já resolvi aquela etapa, vamos supor assim, eu já expus aquele assunto, a gente já trabalhou, a gente já fez atividade! e então, eu tiro ele fora.

O que aprende com as leituras da revista NOVA ESCOLA desperta, no entanto, desejo de fazer coisas diferentes: “[...] *se eu pudesse ir, eu poderia ir todo o bimestre com eles fazer uma pesquisa de campo para observar as plantas, observar animais, observar o universo com eles, tá, porque é um tema que eu gosto muito, eu gosto de ciências.*” Por outro lado, esse desejo é sufocado pelas limitações que encontra na escola e em seu entorno: “*nunca tem ônibus pra gente, a gente não consegue o ônibus, o ônibus a gente tem que pagar.*”

Ao confrontar-se com a tarefa de lidar com alunos de perfis diferenciados, a vontade é a de fazer atividades diferentes, que atendam às dificuldades específicas dos seus alunos. Cecília, no entanto, sente-se na obrigação de seguir as normas do Regimento Escolar da escola justamente para não ser cobrada sobre o que deixou de fazer e o que dela se esperava como professora. A decisão de mudar cabe a ela, mas diante da possibilidade de ser vista como alguém que não cumpre com suas obrigações, a escolha recai em adotar “*o mesmo sistema*”, o que se encontra

prescrito nos documentos gerenciais da Escola: Regimento Escolar, Proposta Pedagógica e Contrato Didático. Os professores avaliam os outros e a si mesmos e, nesse movimento de julgar o real, buscam, muitas vezes, oportunidades para fazer o que deveria ser efetivamente feito. As atividades que Cecília propôs (e que não foram realizadas) têm, portanto, impacto na atividade que realiza. Nesse sentido, o que a professora gostaria de fazer representa a limitação real ou suposta que é enfrentada sozinha, no contexto escolar.

4.2.4 Análise Inter-núcleos: “O Movimento de Cecília como sujeito na Constituição dos Sentidos atribuídos a Atividade Docente”

A análise dos núcleos de significação revelou, com base no empírico e mediante um processo construtivo-interpretativo, as determinações constitutivas da professora Cecília. A próxima meta foi realizar uma análise inter-núcleos, que permitisse melhor compreender esse específico sujeito-professor. Efetivamente, a articulação tecida permitiu configurar uma nova realidade, mais complexa, mais integrada e mais reveladora das contradições encontradas no discurso da professora, indicando, ao mesmo tempo, como se constituem e se articulam para ela os sentidos da atividade docente.

O Núcleo de Significação I: “*Eu sou uma Praga que Cura!*” é chave para compreender como Cecília se constituiu como pessoa nas e pelas relações estabelecidas junto à família de mulheres guerreiras e em suas múltiplas experiências como professora. Esse núcleo apresenta uma docente que se vê como uma alfabetizadora empenhada, imagem com a qual as pessoas do seu contexto familiar parecem ter colaborado fortemente. Cecília faz de si a imagem de uma pessoa “*responsável, humana, que se valoriza como mulher, que é guerreira e, por isso, nunca desiste*”. As seis tias professoras e a admiração pela avó tiveram um peso na escolha da profissão, em especial, porque também apoiada pela mãe. Entretanto, vale notar, aparece na fala da professora, quase em oposição a essa constatação, algo muito determinado, um desejo de tomar sozinha as decisões que importam. E ela fez isso pautando-se sempre nos valores e nas expectativas de um

pai que, se provedor, era muito ausente. Nesse sentido, ganham espaço e tempo os estudos e a profissão, ambos a serem realizados com empenho, seriedade e responsabilidade. Na lista de prioridades de Cecília estudar e ter uma profissão sempre ocuparam lugares destacados.

A profissionalidade iniciou quando ainda adolescente, durante o término do Ensino Fundamental, apoiada pelas tias professoras, parceiras mais experientes e exemplos a serem seguidos. Cecília acreditava, ao admirar as estantes abalroadas de livros das casas das tias, que neles e nas revistas encontraria a solução para seus problemas da época e para os que eventualmente viesse a encontrar ao longo da vida. Exercendo a profissão, buscou construir saberes retirados da experiência em diferentes contextos sociais, nos quais se sentia valorizada, especialmente como professora alfabetizadora. Essa é, talvez, a principal razão do prazer que sente em estar em sala de aula: a necessidade de ensinar a ler e a escrever. As experiências empíricas acabaram sendo, portanto, mais valorizadas do que os saberes advindos da universidade e dos cursos de formação continuada.

Quando se casou e perdeu o primeiro bebê por erro médico, abandonada a mercê de seu sofrimento, ressignificou sua forma de pensar, sentir e agir como professora, algo que parece ter ocasionado forte impacto em sua atividade docente. Rey (2003) explica que as emoções estão estritamente ligadas às ações que caracterizam o sujeito no espaço das suas relações sociais. Segundo este autor, a vivência da pessoa, constituída historicamente, gera um conjunto de emoções que, por sua vez, engendra necessidades, ou seja, estados que, associados à atuação do sujeito numa atividade concreta, são produtores de sentido. Dessa forma, as necessidades promovem motivos e motivos levam o sujeito a atuar de uma maneira peculiar no mundo. Nesse sentido, o mau exemplo de seu médico parece ter levado Cecília a perceber a importância de ser um profissional capaz de curar, consertar, sanar os males que assolam seus alunos. Isso, por sua vez, levou-a a tentar permanecer com uma mesma turma por mais anos, quando seus objetivos, cujo foco principal estava na alfabetização, não foram alcançados.

As mazelas dos alunos aparecem com maior clareza no segundo núcleo de significação - "*Matemática, eles são bons; o meu problema é alfabetização*" - no qual relata, com muitos detalhes, quem são seus alunos, dando ênfase àquilo que lhes falta e mencionando, em especial, as características daqueles que se encontram

agora no terceiro-ano. Torna-se possível, então, apreender sua visão acerca de sua turma, aquilo que percebe nela de bom e, notadamente, aquilo em que deixa a desejar, frustrando as expectativas da professora. Para Cecília, os piores alunos são as crianças que contam com laudos médicos e as que se encontram na fila de espera para serem medicadas. As dificuldades das crianças são atribuídas ao contexto familiar e à própria criança, que “vem sem vontade” para a escola, que tem ritmo lento, que não memoriza, que não se concentra e que não aprende. Ao narrar os problemas relacionados à alfabetização, uma primeira contradição pode ser percebida: se as mesmas crianças são, como afirma Cecília, boas em Matemática, disciplina que exige raciocínio lógico e atenção, como podem ser ruins na memorização e em concentração?

O núcleo III - “Sou só eu de segunda-série, só eu e mais eu” - traz à tona as condições de uma professora que continuou com a mesma turma, buscando superar suas dificuldades, sem que tenha alcançado efetivamente essa meta. Cecília, aqui, questiona-se por que razão as crianças não aprendem e, pior, por que não conseguem nem mesmo memorizar as letras e suas combinações quando têm uma professora que tenta, de diferentes formas, realizar as tarefas planejadas com base no que divulga a Revista Nova Escola. Mostra-se pasmada diante desse fracasso e relata os impasses e restrições que o próprio contexto escolar lhe coloca: uma sala de leitura sem livros; uma auxiliar de biblioteca que raramente se faz presente; a inoperância da sala do apoio pedagógico que não conta com profissional especializado, as faltas dos alunos e a negligência dos pais, sempre ausentes das reuniões da escola e a falta de materiais que poderiam melhorar a eficácia de suas aulas. Todas essas condições se somam ao desalento de não ter outros professores de sala de aula com quem compartilhar suas angústias. A solidão pesa forte em Cecília, que almeja trocas nas discussões sobre experiências, problemas e formas de superá-los com seus pares. Na atividade real, ela está sozinha.

Mas esse isolamento não a impediu de tomar algumas iniciativas em prol de seus alunos: comprou seu próprio mimeógrafo; trouxe de casa folhas preparadas com desafios que considera importantes para as crianças, levando-as a “*arriscar a mente deles*”. Tudo isso revela um processo sofrido de tentativa e erro que, ao longo do trabalho docente, não a ajuda muito na identificação do que auxilia e do que não faz diferença no desempenho escolar das crianças de sua classe. Se algo dá certo,

Cecília segue em frente, continua fazendo uso da estratégia adotada, mas sem entender bem as razões pelas quais está obtendo sucesso. Se as coisas não saem conforme planejado, o espanto a paralisa. Vão se desvelando, assim, os conflitos de uma professora em face ao seu saber e ao seu fazer pedagógico, aspectos que acabam por causar um “*mal estar docente*”⁴⁸, manifestado em sentimentos ambivalentes, advindos, de um lado, da impotência em promover a aprendizagem da leitura e da escrita e, de outro, de conseguir sentir-se recompensada com aqueles alunos que apresentam nível equivalente ao de um terceiro-ano.

A professora Cecília que, aos quarenta e três anos, se dirige para o final da carreira, considera seus alunos como se fossem seus filhos. Para ela, uma professora, tal como uma mãe, nunca abandona seus filhos. E, por isso, ela persiste com a turma, revelando, assim, a afetividade implicada na tarefa de ser professora: a tentativa de levar os alunos a superarem seus problemas de aprendizagem. Decorre daí o sentido que aloca a si mesma: uma praga (pelas exigências que coloca às crianças) que, não obstante, fortalece o que está enfraquecido. Os afetos assumem papel preponderante na docência e servem, muitas vezes, como forma de ocultar sua precariedade no ofício de ensinar.

De fato, a afetividade, sem se aliar a uma sólida formação, encobre os desastres da docência e, de modo algum, pode garantir sucesso em termos de aprendizagem de alunos, e, tampouco, assegurar a boa qualidade do ensino. Cecília também busca camuflar suas dificuldades, responsabilizando, em seu lugar, os alunos e seus pais. Vê-se em termos elogiosos: é “*guerreira*”, por insistir em ensinar seus alunos, batalhadora e, ainda, empenhada em lutar, mesmo que sozinha, contra as adversidades do ensinar. Essa visão positiva de si, paradoxalmente, não é de todo falsa. Há algo muito positivo na persistência de Cecília e ela efetivamente não conta com os apoios que a escola deveria fornecer-lhe: não há, assim, ninguém para solapar a crença, tão arraigada em Cecília, de que existem limites ao aprender, de que esses limites estão localizados nas próprias crianças e em suas famílias, a quem faltam interesse, motivação, “*capacidades*” e, em especial, exemplos que

⁴⁸ Expressão utilizada por Nóvoa (1995a). Dentre as causas desse mal-estar docente está um sentimento generalizado de desconfiança em relação às competências e à qualidade do trabalho dos professores, somadas à ausência de uma reflexão crítica sobre a ação profissional, à desmotivação pessoal, à insatisfação profissional face ao Sistema, à Escola, aos colegas, aos alunos, entre outros.

mostrem como a escola faz diferença na vida de quem a frequenta. É nesse sentido que a participação nesta pesquisa é vista por ela como extremamente salutar: fornece-lhe condições de expor seu ponto de vista, explicitar suas hipóteses e discuti-las com alguém que, tal como ela, conhece a função docente de perto e, diferente dela, não compartilha de suas crenças. Na diferença, a expectativa é a de que se possa construir, de maneira colaborativa, novas formas de pensar, sentir e agir.

4.3 A PROVINHA BRASIL E O DESEMPENHO DA TURMA DE CECÍLIA NA ALFABETIZAÇÃO

No segundo núcleo de significação, “*Matemática, eles são bons; o meu problema é alfabetização*”, Cecília revelou que, em sua visão, os problemas da turma se centram na alfabetização. Conforme proposto como um dos procedimentos metodológicos desta pesquisa para avaliar o desempenho dos alunos na leitura e na escrita, tomei como parâmetro os resultados da Comissão Própria de Avaliação Institucional - CPAI⁴⁹, da Secretaria Municipal de Educação, que disponibilizou as informações da Provinha Brasil, aplicada em março de 2009, na sala da professora. Antes de apresentar esses resultados, contudo, julgo necessário explicitar as intenções da Provinha Brasil e o contexto em que se deu a aplicação do Teste 2, instrumento que deveria ter sido aplicado no final de 2008, aos alunos do 2º Ano do Ensino Fundamental de Nove Anos.

⁴⁹ Grupo de técnicos na área de avaliação que presta assessoria à Secretária Municipal de Educação e tem como uma das suas atribuições a aplicação, a análise e a divulgação dos resultados das avaliações nacionais do MEC.

4.3.1 A Provinha Brasil

A Provinha Brasil é uma iniciativa do Ministério de Educação⁵⁰, que desenvolveu um conjunto de instrumentos para diagnosticar o desempenho de alunos em processo de alfabetização, matriculados no segundo ano de escolarização do Ensino Fundamental. Essa modalidade de avaliação é aplicada em dois momentos estratégicos: Teste 1, no início do ano, e Teste 2, ao seu final. Na Rede Municipal, o Teste 2, que deveria ter sido aplicado no fim de 2008, não se realizou em razão do fato de a cidade onde se localiza a escola encontrar-se, na ocasião, em estado de calamidade pública. Com isso, o ano letivo foi encerrado mais cedo. O *Kit* teste da Provinha Brasil, do 2º semestre de 2008⁵¹, mantido sob os cuidados da Secretaria de Educação, foi aplicado em março do ano seguinte, em caráter excepcional, nas turmas do 3º Ano do Ensino Fundamental de Nove Anos, frequentada por alunos que, em 2008, estavam no 2º Ano do Ensino Fundamental de Nove Anos.

No Caderno do Aluno, no Teste 2⁵² da Provinha Brasil, as questões de 1 a 24 avaliam a compreensão da leitura a partir de 5 níveis, aferidos com base no número de acertos, conforme quadro a seguir:

QUADRO 2 - Nível de Desempenho na Leitura

Níveis	Acertos	Descrição das Habilidades dos níveis de desempenho
Nível 1	Até 9 acertos	Os alunos estão começando a apropriar-se das habilidades referentes ao domínio das regras que orientam o uso do sistema alfabético para ler e escrever.
Nível 2	de 10 a 15 acertos	Os alunos já associam letras e sons, são capazes de ler palavras com vários tipos de

⁵⁰ Por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) e do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal da Minas Gerais (Ceale/UFMG), com apoio da Secretaria da Educação Básica.

⁵¹ O Kit de teste da Provinha Brasil é de domínio público e pode ser consultado no site: <http://provinhabrasil.inep.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=19&Itemid=28>.

⁵² O teste 2 contém 27 questões que estão disponíveis para consulta no site: <http://provinhabrasil.inep.gov.br/images/stories/downloads/2_kit_2008/caderno_do_aluno_2-2008.pdf>

		estruturas silábicas.
Nível 3	de 16 a 17 acertos	São os alunos que consolidaram a capacidade de ler palavras de diferentes tamanhos e padrões silábicos, são os que conseguem ler frases com sintaxe simples e utilizam estratégias que permitem ler textos de curta extensão.
Nível 4	de 18 a 21 acertos	Os alunos leem textos na ordem direta (início, meio e fim), de estrutura sintática simples (sujeito+verbo+objeto) e de vocabulário explorado comumente na escola. São capazes de localizar informações, realizar algumas inferências e compreender qual é o seu assunto.
Nível 5	de 22 a 24 acertos	São alunos que demonstraram ter alcançado o domínio da escrita e a compreensão do princípio alfabético, apresentando um excelente desempenho, desejável para o fim do segundo ano de escolarização.

Fonte: Provinha Brasil- Passo a Passo (2008).

Segundo o MEC, cada nível de 1 a 5 na avaliação da aquisição da leitura apresenta novas habilidades e engloba as anteriores. Por exemplo, uma criança que alcançou o nível 3 já desenvolveu as habilidades dos níveis 1 e 2. Já com relação à compreensão da escrita, as questões 25, 26 e 27 do Teste 2 foram classificadas em quatro conceitos: "A" e "B" para escritas "CORRETAS" e conceitos "C" e "D", para as escritas "INCORRETAS". Para cada uma das três questões, há uma proposta de análise conforme os quadros 3, 4 e 5.

QUADRO 3 – Proposta de Análise Questão 25

Questão 25	
Proposta de Análise da palavra: BANANA	
A (correta)	A palavra foi grafada sem erros ortográficos, acompanhada ou não de ponto final. Considerar como correto se o aluno repetiu a escrita da palavra.
B (correta)	A palavra foi grafada com erros ortográficos, mas é possível identificar a palavra escrita.
C (incorreta)	A escrita é apresentada com omissões, acréscimos ou troca de sílabas ou de letras em algumas sílabas, dificultando a identificação da palavra escrita.
D (incorreta)	O registro foi apresentado por meio de desenhos,

	garatujas ou a criança usou letras que não apresentavam relação com a escrita da palavra, ou ainda não escreveu nada.
--	---

Fonte: Guia de Correção e Interpretação de Resultados. (BRASIL, 2008, p.13).

QUADRO 4 - Proposta de Análise Questão 26

Questão 26 Proposta de Análise da palavra: TARTARUGA	
A (correta)	A palavra foi grafada sem erros ortográficos, acompanhada ou não de ponto final. Considerar como correto se o aluno repetiu a escrita da palavra.
B (correta)	A palavra foi grafada com erros ortográficos, mas é possível identificar a palavra escrita.
C (incorreta)	A escrita é apresentada com omissões, acréscimos ou troca de sílabas ou de letras em algumas sílabas, dificultando a identificação da palavra escrita.
D (incorreta)	O registro foi apresentado por meio de desenhos, garatujas ou a criança usou letras que não apresentavam relação com a escrita da palavra, ou ainda não escreveu nada.

Fonte: Guia de Correção e Interpretação de Resultados. (BRASIL, 2008, p.13).

QUADRO 5 - Proposta de Análise Questão 27

Questão 27 Proposta de Análise da escrita da frase: A GAROTA PERDEU O SEU GATO	
A (correta)	Escreveu a frase SEM ERROS ORTOGRÁFICOS, com segmentação correta entre as palavras, inicial maiúscula e uso de pontuação adequada.
B (correta)	Escreveu a frase com segmentação correta entre as palavras, entretanto, com até 2 erros ortográficos ou sem observar o uso inicial maiúscula e /ou pontuação.
C (incorreta)	Escreveu a frase sem segmentação correta entre as palavras, e/ou com mais de três erros ortográficos ou sem observar a inicial maiúscula e a pontuação. Ainda, se escreveu a frase de modo que a sua identificação é difícil.
D (incorreta)	Se o aluno escreveu uma frase com escrita silábica ou silábico alfabética. Ainda, se fez desenho ou não escreveu nada.

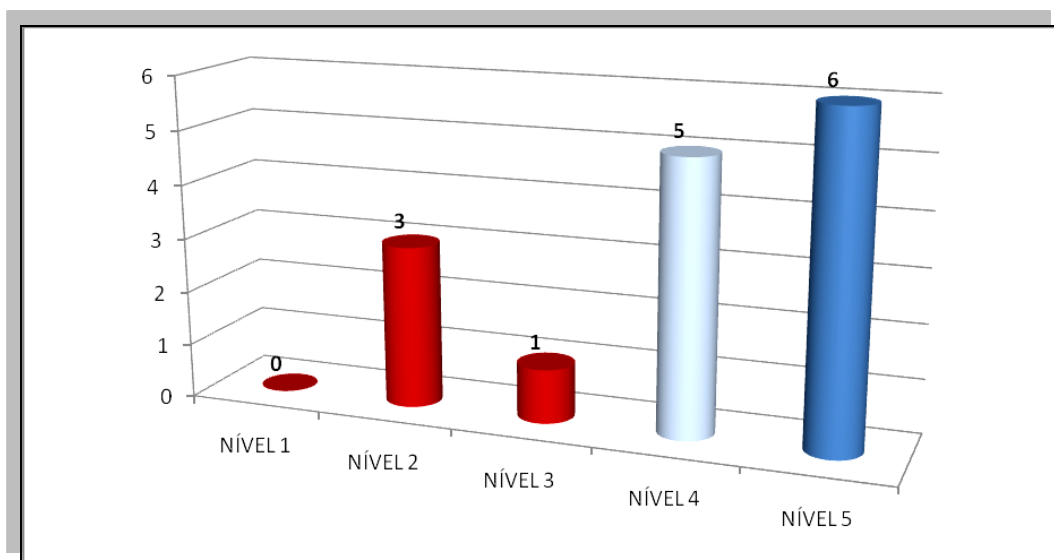
Fonte: Guia de Correção e Interpretação de Resultados. (BRASIL, 2008, p.14).

No Guia de Correção e Interpretação dos Resultados⁵³, os professores encontram exemplos para utilizar como base na avaliação das escritas produzidas por seus alunos e para interpretar os resultados. O desempenho dos alunos na aquisição da leitura e da língua escrita é analisado com base na Matriz de Referência⁵⁴ para Avaliação da Alfabetização e do Letramento Inicial.

4.3.2 Os Resultados da Provinha Brasil da Turma da Professora Cecília

O teste 2 foi aplicado na turma, pela professora Cecília, que estudou o conjunto de instrumentos e, com o auxílio da Supervisora, corrigiu os resultados no dia sete de março, procedendo às análises conforme as orientações do Guia de Correção e Interpretação dos Resultados. No dia acordado para a realização da Provinha Brasil, a turma da professora Cecília obteve 100% de frequência. Seu desempenho na compreensão da leitura está ilustrado no Gráfico 1:

GRÁFICO 1 - Desempenho da turma na Leitura



Fonte: Resultados da Provinha Brasil da turma do 3º Ano (2009).

⁵³

Disponível

em:

<http://provinhabrasil.inep.gov.br/images/stories/downloads/2_kit_2008/guia_de_corracao_2-2008.pdf>

⁵⁴A Matriz de Referência pode ser consultada no documento Passo a Passo disponível em <http://provinhabrasil.inep.gov.br/images/stories/downloads/2_kit_2008/passo_a_passo_2-2008.pdf> pág.17. Ela apresenta descritores que avaliam as habilidades de apropriação do sistema da escrita; Leitura e Escrita.

Como já foi dito, os níveis indicam as habilidades desenvolvidas na compreensão da leitura e servem para mostrar o ponto do processo de aprendizagem em que as crianças se encontram quando da aplicação da Provinha Brasil. Sendo assim, dos 15 alunos investigados:

- Somente dois se encontravam no nível 2. Essa indicação demonstra, portanto, que desenvolveram as seguintes habilidades: reconheciam as letras do alfabeto, diferenciando-as de desenhos e outros sinais gráficos; estabeleciam relação entre (grafemas) e sons (fonemas); liam palavras compostas por sílabas formadas por consoante e vogal (sílabas canônicas); liam algumas palavras compostas por sílabas formadas por consoante/vogal/consoante ou por consoante/consoante/vogal (sílabas não canônicas); identificavam palavras como unidades gráficas num texto e compreendiam o valor da ordem alfabética, bem como seu uso funcional.
- Um aluno estava no nível 3, o que demonstra que consolidou a capacidade de ler palavras de diferentes tamanhos e padrões silábicos, conseguia ler frases com sintaxe simples (sujeito+ verbo +objeto) e utilizava algumas estratégias que permitem ler textos de curta extensão.
- Cinco alunos se encontravam no nível 4, sendo capazes de ler textos de aproximadamente 8 a 10 linhas, na ordem direta (início, meio e fim), de estrutura sintática simples (sujeito+verbo+objeto) e de vocabulário explorado na escola. Localizavam, ainda, nos textos, a informação pedida, realizavam inferências e compreendiam qual era o assunto tratado.
- Seis alunos demonstravam ter alcançado o domínio do sistema de escrita e a compreensão do princípio alfabético, apresentando um excelente desempenho nas habilidades desejadas para o fim do segundo ano de escolarização.

Com base nos resultados obtidos, nove alunos não atingiram o nível 5 na leitura, que seria a expectativa desejável para o fim do segundo ano de escolarização. Como a turma de Cecília estava no início do terceiro ano, os alunos que sinalizaram uma atenção especial pertenciam ao Nível 2 e 3, necessitando, conseqüentemente, de ações pontuais para que pudessem avançar para os níveis 4

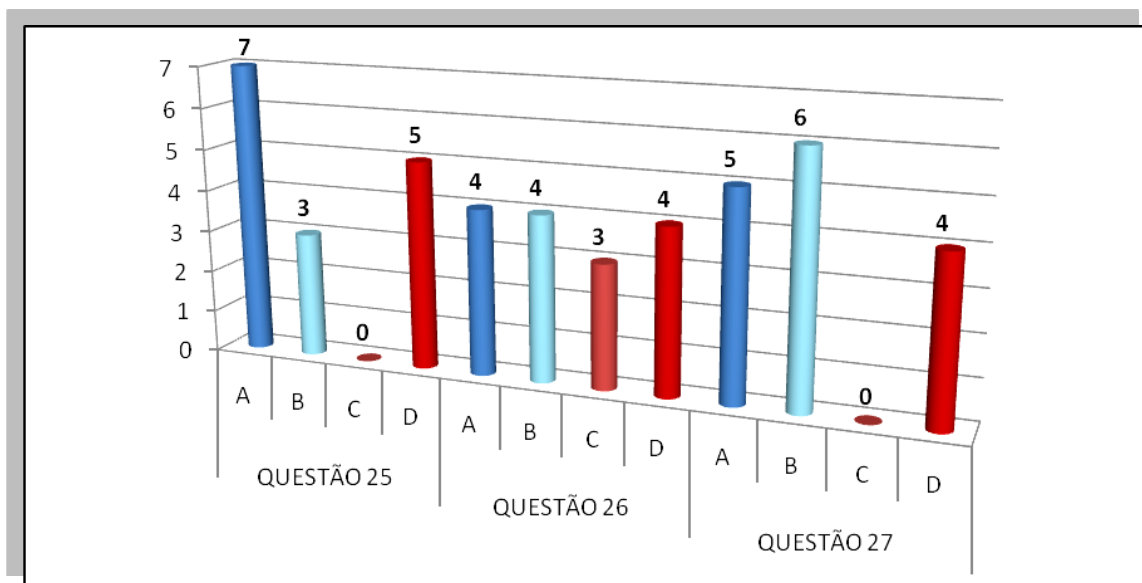
e 5, respectivamente. Em consulta aos relatórios da CPAI (2009, p.3-4), ⁵⁵a partir da descrição das habilidades de desempenho na Provinha Brasil, entende-se que:

[...] **para vencer os níveis 1 e 2** (os mais elementares no processo de alfabetização) **e chegar-se pelo menos ao nível 4**, é preciso expor o aluno – por meio da valorização da variedade textual – a atividades que o ajudem a compreender o valor funcional das letras na composição das palavras; que lhe possibilitem reconhecer que as unidades menores da fala são representadas por letras; que o façam dominar progressivamente as regularidades e irregularidades ortográficas da língua portuguesa e, ao mesmo tempo, interagir com os diferenciados gêneros. Daí se avança para o domínio de estratégias de leitura diversificadas, o que só é possível com a intensificação do trabalho com textos de diferentes gêneros.

Com base nas orientações prescritas tanto no Relatório da CPAI quanto no do MEC pelo uso de diferentes textos e pela exposição aos diferentes gêneros, alguns conhecimentos centrais podem vir a ser adquiridos, a saber: a relação entre o som e a letra das palavras; as sílabas canônicas e não canônicas; a palavra; a ortografia das palavras, tal como a de textos curtos e simples e, inclusive, daqueles menos familiares. Esse trabalho deve ser empreendido junto aos alunos dos níveis 2 e 3, para que conquistem o nível 4. As questões de escrita complementam a correção das questões de múltipla escolha e, juntas, definem os níveis de alfabetização. O resultado obtido na compreensão da escrita, ilustrado no Gráfico 2, mostra que dez crianças escreveram corretamente, recebendo “A ou B”, e cinco receberam “C ou D”, porque suas respostas na proposta de escrita foram consideradas incorretas:

⁵⁵ O relatório da CPAI é um dos documentos consultados na caracterização da escola e seu entorno e não constará nas referências para preservar a identidade da escola investigada.

GRÁFICO 2 - Desempenho da turma na Língua Escrita.



Fonte: Resultados da Provinha Brasil da turma do 3º Ano (2009).

Das cinco crianças que escreveram as palavras incorretas, tendo recebido “C” e “D”, pode-se dizer que:

Questão 25:

- Cinco crianças escreveram de forma incorreta a palavra BANANA, recebendo conceito “D”, que se caracteriza pelo uso de letras sem relação com a escrita da palavra.

Questão 26:

- Três crianças receberam conceito “C” porque escreveram a palavra TATARTARUGA com omissões, acréscimos ou troca de sílabas ou de letras, dificultando sua identificação na palavra escrita.
- Quatro crianças receberam conceito “D”, porque utilizaram uma forma de registro que emprega letras que não mantêm relação com a palavra.

Questão 27:

- Quatro crianças escreveram a frase “A GAROTA PERDEU O SEU GATO” com escrita silábica (GT PD GO) ou silábico-alfabética (PDEO, ATO).

Os resultados da Provinha Brasil também foram comparados com o desempenho dos alunos no I Bimestre em Língua Portuguesa, recorrendo ao sistema de dados informatizados [I - Educar] da Secretaria Municipal de Educação. Observei que, dos seis alunos com a média abaixo de 5,0, quatro deles são as mesmas crianças que atingiram níveis inferiores (nível 2 e 3) na compreensão da leitura na Provinha Brasil. A exceção foi um único aluno (Juliano), que alcançou o nível 5 na leitura e, no entanto, na compreensão da escrita escreveu de forma incorreta a palavra mais simples (Banana). Veja a Tabela 2:

TABELA 2: Posição dos alunos com média abaixo de cinco no I Bimestre, 2009 e seus resultados na Provinha Brasil.

Desempenho dos Alunos I Bimestre	Provinha Brasil - Teste 2	
Alunos abaixo da Média 5,0 em Língua Portuguesa	Compreensão da Leitura Nível 2 e 3	Compreensão da Escrita: Questão 25 (D - Incorreta)
6 alunos	4 alunos	5 alunos

Fonte: Programa I-Educar, 2009. Provinha Brasil (2009).

Ao analisar os dados obtidos na Provinha Brasil, verifiquei que quatro alunos se posicionaram em seus níveis mais baixos (níveis 2 e 3) em relação à leitura e cinco obtiveram conceito “D” na escrita. Por outro lado, na Educar I, seis alunos obtiveram médias abaixo de 5,0. De imediato, cabe esclarecer que os seis alunos de Cecília que obtiveram médias abaixo de 5,0 eram justamente as cinco crianças que apresentavam também mais dificuldades na escrita. Na leitura, não foram identificados dois alunos. Quem eram eles? Conhecendo melhor as crianças, fiquei sabendo que elas eram Juliano e Kamily. Ambos sabiam ler, mas escreviam com bastante dificuldade. Essa informação permitiu identificar que Cecília valorizava mais a escrita do que a leitura, tendo em vista que a avaliação desses dois alunos se pautou notadamente pela escrita, desconsiderando sua relativa fluência na leitura (nível 4 e 5). Se os alunos alcançaram o perfil desejável, segundo os critérios do MEC, mas erravam a escrita de palavras simples, foi porque a língua escrita em sala

de aula não se articulava à oralidade, colocando-se a serviço da primeira. Esse fato remete-nos às discussões de Soares (2004), para quem o conceito de letramento refere-se ao processo em que vive o indivíduo em sociedades letradas, que fazem uso de práticas sociais de leitura e de escrita. De acordo com esse conceito, na escola, o aluno que sabe ler deveria ler jornais e livros; se sabe escrever, deveria redigir cartas, bilhetes, receitas, etc. sem dificuldade. Alfabetização deveria, assim, ser entendida como uma prática escolar das sociedades letradas, que têm por meta promover o domínio do código e de sua função social e não, como parece ser o caso, como um componente do letramento. Nessa situação, pode-se ponderar que os professores continuam a alfabetizar dando ênfase ao domínio do código e negligenciando sua função social: permitir a comunicação com interlocutores não presentes, atuar como extensão da memória, estabelecer a mediação entre dois ou mais sujeitos.

4.3.3 Uma síntese das dificuldades da turma em Língua Portuguesa

Os problemas relatados por Cecília em seu depoimento, identificados no II Núcleo de Significação, bem como a análise feita do desempenho obtido na Provinha Brasil, tanto na leitura quanto na escrita, ajudaram a mapear as dificuldades de cada aluno.

As crianças do nível 2 e 3, de acordo com as orientações o Guia de Correção e Interpretação dos Resultados, já possuíam conhecimentos do uso do sistema de escrita, bem como associavam adequadamente letras e sons e liam palavras com vários tipos de estrutura silábica, habilidades que a professora não percebia, tanto é que afirmou que Marcelo e Marlon apenas reconheciam as letras do alfabeto. Nos registros escritos, o conceito “D” deve-se ao fato de usarem letras que não indicavam relação com a escrita convencional da palavra. Dariely, mesmo sendo considerada lenta pela professora, atingiu o nível 3 na leitura e, na escrita, escreveu corretamente duas palavras e a frase, recebendo, por isso, conceito “A” e “B”,

respectivamente. Com intervenções adequadas, ela poderia avançar para o nível 4 e 5 em pouco tempo.

As crianças que atingiram o nível 4 são aquelas que a professora considerava lentas na leitura, esquecidas, as que não memorizavam e que trocavam letras. Cecília considerava-as alfabetizadas, com exceção de José, que tinha laudo de “Dislexia” e de Kamily, cujo laudo apontava déficit de atenção e hiperatividade.

Dessas cinco crianças, quatro receberam conceito “B” e “C” na proposta de escrita e uma (Sandro) conceito “A e B”, o que aponta para a necessidade de serem promovidas intervenções adequadas com relação às questões ortográficas e de pontuação. Kamily, aluna que a professora afirmou que não sabia ler, chamava a atenção pelo fato de, ao atingir o nível 4 na leitura, ter se mostrado uma criança que já sabia ler. No entanto, seu resultado na escrita foi insatisfatório, pois recebeu conceito “D” em suas três questões, obtendo, assim, o mesmo resultado dos alunos do Nível 2.

Dos seis alunos que atingiram o nível 5, cinco já eram considerados “os bons” pela professora. Juliano, aluno com laudo de déficit cognitivo leve, foi a grande revelação: contrariando a certeza da professora de que ele não sabia ler, atingiu o Nível 5.

É possível dizer, portanto, que os seis alunos que atingiram o Nível 5 mostravam o perfil desejável para o segundo ano de escolarização. Na escrita, a ampla maioria recebeu conceitos “A” e “B”. A exceção foi Juliano, que ficou com conceito “B” e “D”, indicando que precisaria de ajuda, notadamente no que dizia respeito à ortografia. Embora estes alunos já tivessem vencido o processo inicial de aquisição da leitura e da escrita, eram crianças que precisavam continuar progredindo em sua aprendizagem, situação idêntica à das crianças com nível 2, 3 e 4. De fato, a possibilidade de contar com uma professora que fosse capaz de promover uma mediação efetiva no curso da aprendizagem dos conteúdos tratados em Língua Portuguesa é condição importante para que avanços ocorram no processo de alfabetização. Eis o desafio de Cecília!

4.4 A PRIMEIRA OBSERVAÇÃO DA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA – ABRIL DE 2009

O sinal sonoro toca às 07h30min da manhã do dia 16 de abril. Todos os alunos se dirigem para o pátio externo da escola, defronte ao saguão, e cada turma forma uma fila, para aguardar sua professora. Os alunos do terceiro ano da Professora Cecília esperam por ela em fila. Ela chega e os encaminha em direção à sala de aula, que fica no primeiro andar do Bloco II. Durante o percurso, dois alunos ficam para trás, lavando as mãos. Atrasam-se e chegam depois. Em sala, Cecília inicia a aula dando um sonoro “BOM DIA”. Em seguida, propõe uma oração individual, pedindo a cada criança que agradeça pelas coisas boas em sua vida. João chega atrasado, entra e senta-se em seu lugar. A professora aguarda alguns instantes e dá início à primeira atividade da manhã, recuperando oralmente e com a ajuda da classe, por meio de perguntas, o conteúdo do texto “Órgãos do Sentido”, trabalhado no dia anterior. A aula de Língua Portuguesa pega carona no conteúdo da disciplina de Ciências, que fornece o episódio escolhido para ilustrar um dos problemas identificados no ensino da leitura e da escrita.

Episódio I: Vamos produzir um texto coletivo?

Após fazer uma série de perguntas sobre o texto de Ciências que explorava os órgãos do sentido e de os alunos participarem comentando oralmente o assunto, a professora Cecília convida-os para elaborar um texto coletivo. Antes, contudo, relembra, ainda oralmente, os detalhes referentes ao registro da data, ao emprego de letras maiúsculas e minúsculas, a necessidade de deixar espaço entre as linhas. A professora registra no quadro negro aquilo que os alunos devem escrever no caderno: “Primeiro a data. Que dia é hoje?”. Avisa-os que devem marcar a linha seguinte com X e pulá-la. Conforme os alunos abrem o caderno e começam a escrever a data, a professora vai passando entre as carteiras, observando se não deixaram de pular a linha. Questiona: “Que título vamos dar?” Uma aluna responde: “Higiene”. Outro aluno diz: “Pessoal”. A professora confirma: “Isso mesmo: Higiene Pessoal”, parabenizando os alunos pela ideia. Chama a atenção de algumas crianças, pedindo que cheguem mais à frente, próximo ao quadro. “Ah, meu Deus, Indianara, trabalha com esse lápis... Anda. Vamos... Anda... Vamos”. Elogia Marcelo: “Ótimo, vamos”. Ao mesmo tempo, chama sua atenção, alertando-o: “Isso aí não tá com cara de i. Tá voando em cima da folha”. Em seguida, apresenta um cartaz aos alunos e diz “Eu trouxe um cartaz (com quatro ações sobre Higiene Pessoal) bem legal pra vocês, com tudo que vocês falaram. Onde vocês querem colocar?” Os alunos respondem ao mesmo tempo: “ali..., ali na frente”. A professora fala: “Deu 201! Vamos escrever tudo aquilo que vocês falaram pra mim”. E, logo, começa a registrar, no quadro, as frases dos alunos: “O que eu escrevo primeiro?” Registra o título, depois faz um X para pular uma linha. Indaga, em seguida, dirige-se aos alunos: “Início com letra maiúscula ou minúscula?” Alunos: “Maiúscula”. Rita levanta a mão e fala alto “lavar a mão”. A professora, buscando chamar a atenção da aluna, que se esqueceu de usar o plural, provoca-a: “Rita, você tem uma mão só?” A aluna se dá conta do problema e corrige sua frase “lavar as mãos, antes das refeições”. Marcelo comenta sobre como limpar as orelhas. Professora: “Vamos pensar outra frase”. João relembra a escovação dos dentes. Professora: “Vamos resumir essa frase”. Aponta, para José, que faltou uma palavra... Chama atenção para o que está fora da linha, tipo de letra. João: “Escovar os dentes três vezes por dia”. A professora escreve no quadro soletrando as palavras pausadamente enquanto forma a frase (ES-CO-VAR OS DEN- TES TRÊS VE-ZES POR DIA). João, novamente, levanta o dedo, procurando falar outra frase, mas desta vez não é considerado: a professora parece achar que ele já deu sua contribuição. Quem participou antes, muito embora levante a mão, não é escolhido. Talvez por isso, João começa a se distrair, manuseando seu material escolar. O texto coletivo é organizado da seguinte forma: Primeiro, os alunos, junto com a professora, formam uma frase oralmente e, em seguida, ela é registrada pelas crianças no caderno de textos. Enquanto eles copiam a frase do quadro, a professora anda pela sala entre os alunos, observando-os, lembrando-os de pular a linha no caderno.

Vai apagando as palavras escritas de forma incorreta e pedindo aos alunos que as reescrevam. Assim fez com João. Depois de observar que todos copiaram, dá prosseguimento à aula, solicitando a formação de outra frase: Professora: “Que mais que tenho fazer?” Mário responde: “tomar banho todos os dias”. A professora volta ao quadro, relembra que é preciso pular a linha onde o X está assinalado. Ela pergunta, voltando-se para os alunos: “letra maiúscula ou minúscula?” Alunos: “MAIÚSCULA!” (Em coro). Professora: (registra) “Tomar banho todos os dias”. Professora pede a Rita para ler o que está escrito e o que está faltando e aponta para o quadro, fazendo-a observar esses aspectos. “Cuidado para copiar do quadro”. Chama atenção do aluno: “Chega, Joel”. A professora diz: “Calma... temos que esperar”. Ela apaga, no caderno de Rita, o que estava escrito e comenta em voz alta, para que todos escutem: “O apressado come cru a comida e péla a boca”. O sentido é de crítica, mas não fica claro se as crianças entendem o que foi dito. Volta a fazer perguntas para organizar as frases: Joel: “Cortar as unhas”. Professora: “Só cortar as unhas?” e comenta, novamente, que o X indica que se deve pular uma linha. Professora: “Vamos lá Sandro”. Professora registra no quadro: “Limpar e cortar as unhas.” Enquanto a professora pergunta e faz os registros no quadro, João mexe o corpo, acompanhando o barulho de um avião. Parece incomodado por permanecer tanto tempo sentado. Mas a aula continua: “Próximo!”. Os alunos levantam a mão. Um fala outra frase. A professora volta ao quadro, apaga-o e alerta novamente para pular uma linha. Escreve: “limpar os ouvidos com o cotonete”. João levanta o dedo e aguarda sua vez de falar. A professora pede calma a João. Alunos ditam a frase que foi escrita: “Limpar os [...]”. Professora alerta que a frase já está escrita e que não se deve repeti-la. João faz nova tentativa de participar do texto coletivo e fala alto “limpar o nariz; cuidar da saúde”. A professora responde: “Quero que me diga como cuidar da saúde? Isso você já faz quando toma banho”. Parece não se dar conta de que os hábitos de higiene corporal são também hábitos saudáveis. João insiste: “Lavar os alimentos antes de comer”. Professora: “Nós estamos falando da higiene do corpo”. Após o registro do texto no caderno, a professora solicita que os alunos façam desenhos sobre o texto que produziram. Uma aluna pergunta, como para confirmar: “Desenhar?” Professora: “Ilustrar!” Após o registro do texto coletivo, as crianças ilustravam, felizes, os hábitos de higiene corporal enquanto a professora dava orientações específicas sobre como desenhar, como usar o lápis, a posição adequada da folha, a importância do capricho na ilustração, o que se pode desenhar e como empregar canetinhas.

O episódio I permitiu identificar as condições nas quais os alunos são levados a produzir textos em sala de aula: com ênfase excessiva na decodificação em detrimento de seu uso social. Todos querem sugerir uma frase, mas tendo participado uma vez, o aluno perde o direito de ter sua sugestão novamente incorporada. As frases vão sendo registradas no quadro pela professora para que todos as copiem em seus cadernos. Enquanto isso é feito, o foco das preocupações

de Cecília está nos aspectos formais da escrita: uso da letra maiúscula, do ponto final, deixar uma linha entre as frases. Procura verificar se os alunos estão escrevendo corretamente e, caso não estejam, faz com que apaguem o que registraram incorretamente. Depois de se certificar de que todos copiaram a última frase, incentiva os alunos, oralmente, por meio de perguntas, a construir a próxima. A dinâmica torna a tarefa demorada e tediosa, pelas muitas pausas que ocorrem. Considerei que o objetivo explícito da professora - construir um texto – fica quase oculto por detrás de outra intenção - controlar e regular o processo de escrever. A apreensão de que é possível se comunicar com um interlocutor ausente fica perdida. O resultado do texto coletivo é uma lista de frases simples, justapostas, sem elementos de coesão que estabeleçam continuidade no discurso que, aliás, não atende nenhuma função social, nem sequer a de lembrar as crianças do que fazer em termos de higiene. Falta, ainda, coerência e o grau de textualidade é baixo. Fica evidente que o ensino sistematizado na disciplina de Língua Portuguesa pouco colabora para que os conhecimentos científicos transformem gradualmente a estrutura dos conceitos cotidianos em níveis mais elevados, conforme atesta a Figura 4, abaixo:

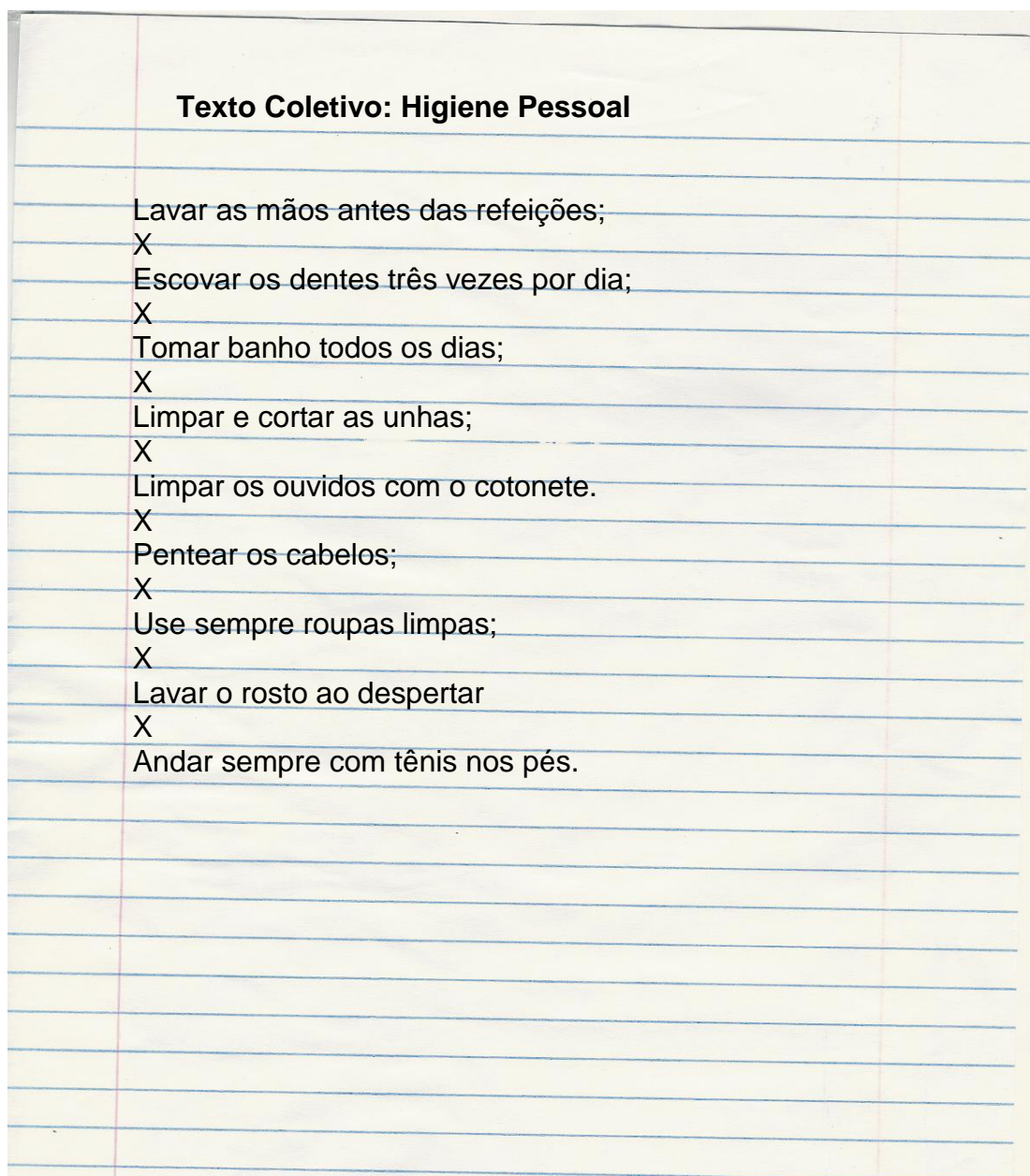


Figura 4: Atividade 1: Texto coletivo produzido na aula do dia 16.abr.2009

Do ponto de vista de Vygotsky (VAN DER VEER; VALSINER, 2006), escrever, sob vários aspectos, é muito diferente de falar. Na escrita, não estão presentes nem o interlocutor, nem os objetos aos quais se faz menção. O autor salienta que a atenção da criança está concentrada naquilo que está querendo dizer e não nas estruturas gramaticais de sua fala. O principal problema da escrita, para as crianças, é, justamente, expressar, de forma deliberada, seu próprio pensamento. tornarem-se conscientes de seus próprios atos. Seria importante, assim, considerar as intenções das crianças, tentando dar-lhes forma, transformá-las em fala para os

outros. A importância do professor estaria, justamente, em criar condições para que esses processos cognitivos se desenvolvam.

Os alunos que ajudaram uma vez na construção de uma frase permanecem com a mão levantada, esperando participar novamente, por muito tempo. Após serem preteridos por várias vezes desistem, tal como João, e passam a distrair-se com outras coisas. Distrações, nesse caso, parecem ser uma forma de fugir da ansiedade: vale tudo para dela se esquivar, como mexer no material, embalar-se com o ruído do avião, etc. A professora parece não atinar no incômodo que é, para os alunos, permanecer tanto tempo sentados. Essa forma de conduzir a interação nas atividades de alfabetização não parece ser produtiva nem para os alunos avançarem para o nível 5 na compreensão da leitura, nem para usarem a escrita como prática social. Infelizmente, ainda, para os alunos que se encontram nesse último nível essa modalidade de aula está aquém de suas possibilidades, que são as esperadas para quem frequenta o terceiro ano do Ensino Fundamental de Nove Anos.

4.4.1 Pistas para a formação da professora, a partir do observado em sala de aula

A entrada em campo possibilitou apreender a atividade real da professora Cecília do momento em que o sino tocou até a saída dos alunos para a aula de Educação Física. Nesse período, várias atividades foram desenvolvidas. O episódio descrito, selecionado na aula de Língua Portuguesa, é um recorte que serve para uma intervenção pontual, a ser considerada na formação teórica e prática. A lição que dá é a seguinte: levar a professora a perceber que seu fazer está na contramão das habilidades a serem desenvolvidas para a apropriação da leitura e da escrita. Entretanto, outros aspectos também foram observados ao longo da dinâmica estabelecida nas aulas e no espaço da sala, aqui destacados para compor os temas da proposta de formação docente a ser planejada especificamente para auxiliar Cecília a rever suas crenças. Para tanto, vale a pena salientar os seguintes pontos:

- ✓ **Medicalização: uma rima, mas não uma solução para os problemas de alfabetização:** no período em que estive em sala de aula, as crianças permaneceram sentadas e em silêncio, realizando as atividades propostas, que se estenderam das 07h30min até as 11h, inclusive para as crianças hiperativas. Do ponto de vista de Wallon (*apud* GALVÃO, 1995), a intensidade com que as crianças ficam paradas, quietas, sentadas com atenção em um único foco, é uma conduta muito acima das possibilidades da idade das crianças, propiciando a emergência de dispersão e impulsividade. A escola deveria, portanto, saber que é preciso reduzir o tempo gasto previsto para a realização de atividades de lápis e papel, diminuindo as exigências postas em posturas de contenção. No entanto, alternativas não são buscadas e as crianças continuam, equivocadamente, a serem mantidas paradas, preferivelmente sentadas e concentradas, porque se entende que é assim que se aprende. Cecília, ao impor imobilidade, estava gerando, tal como vejo, efeitos contrários aos pretendidos: aprendizagem do sistema de leitura e escrita. Quando se considera que o ato motor está profunda e ativamente implicado no funcionamento intelectual, não há como não concluir que as crianças, notadamente as com laudo de hiperatividade, só conseguem ficar tanto tempo paradas em função de estarem sendo medicadas. Marcelo, o único que se levantava da carteira, era considerado “hiperativo”. Seria mesmo? Poderia ele ter, como foi observado, prestado atenção do início ao fim de uma aula? As queixas dos que sofrem do Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade – TDAH se referem a dificuldades para prestar atenção na aula, para se concentrar e focar o raciocínio em função da incrível capacidade que apresentam de poder pensar em várias coisas ao mesmo tempo e que os leva, conseqüentemente, a se distraírem constantemente. Isso é verdade, também, para as crianças que não apresentam tal problema. Dessa forma, o desconhecimento das necessidades de desenvolvimento parece estar colaborando para que as crianças se tornem vítimas da medicalização.
- ✓ **Interrupções na dinâmica da aula:** o lanche, que é servido às nove horas da manhã, provoca uma interrupção na dinâmica da aula. Os alunos ficam eufóricos nesse momento. Apenas permanecem na sala, dando continuidade ao que estavam fazendo, aqueles que não querem comer. No retorno, quando é preciso retomar o ritmo das atividades, vem a interrupção do recreio, que ocorre logo após o lanche e se dá junto com o dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. É preciso

fazer uso do mesmo ritual observado na entrada e, de acordo com Cecília, as crianças voltam muito agitadas. Não foi encontrada preocupação, por parte da professora, com as muitas interrupções que interferem na realização das atividades.

✓ **Precariedade de materiais de referência para leitura e escrita:** Nas paredes, logo abaixo do quadro, ficam os cartazes das revistas que Cecília compra para ilustrar o conteúdo que está trabalhando. Dentro do armário, a professora guarda a caixa de livros e um portalivros colorido que ganhou. Na parede lateral, ao lado da porta, há, afixado, um alfabeto de papel, cujas letras são formadas por diferentes materiais. Por exemplo: uma letra “L” formada por grãos de feijão. Existem, portanto, poucos recursos a serem utilizados para dar concretude ao ensino da leitura e da escrita, bem como mobilizar as crianças para a alfabetização.

✓ **Momentos de leitura nas horas ociosas:** Os alunos com ritmo rápido na execução da tarefa são os que têm acesso à leitura “todos os dias, para não ficarem ociosos”. Logo, os alunos com ritmo lento raramente tem acesso a leitura. Ao agir assim, Cecília priva-os do direito de aprenderem a usufruir da leitura e se tornarem, em decorrência, leitores plenos. Além disso, essa visão não favorece o exercício da leitura como prática social na escola.

✓ **Dificuldade em lidar com diferentes níveis de conhecimento e experiência:** na execução das atividades, há alunos que estão sempre adiantados e fazem, assim, praticamente sozinhos as tarefas. Porém, há os que sempre requerem o auxílio da professora, que tem por hábito corrigir as lições inicialmente no quadro negro e, depois, nos cadernos dos alunos. Ao adotar essa postura nos momentos de correção das atividades, Cecília parece acreditar que alguns de seus alunos são capazes de realizarem sozinhos - e de forma correta - as atividades que lhes pede, dispensando sua intervenção.

✓ **Necessidade de formação:** a variante de prestígio do Português, justamente por ser a empregada nos documentos administrativos, oficiais, públicos, escolares e grande parte da literatura, seja em sua versão oral, seja em sua versão escrita, compete à escola ensinar. No entanto, isso não parece ser uma preocupação na sala de aula e nem mesmo Cecília faz uso dela ao se expressar. Observo que seu modo de ser e de se expressar, marcado pela influência açoriana, típica da região

estudada, distancia os alunos da norma culta. Por sua vez, essa situação leva à demanda de se contar com uma formação que atue também como um espaço para promover ocasiões para tornar o professor alguém versado em sua área de formação, verdadeiro leitor e produtor de textos. De fato, não há, segundo Soares (2004), como ensinar aquilo que não se domina. Tudo isso remete a situações a serem consideradas na formação docente de Cecília.

Em síntese, o conjunto de temáticas acima almeja fazer com que Cecília perceba que seus alunos são, sobretudo, crianças que gostam de colorir, de conversar com quem está ao seu lado, de levantar-se do lugar, sem que isso seja entendido como indisciplina. Além disso, é preciso levá-los a descobrir as funções da escrita e o prazer que se pode ter por meio dela, na medida em que alimenta a curiosidade infantil. Isso implica promover a oralidade, a exposição livre de ideias, que podem, em seguida, ser compartilhadas com outras pessoas, via escrita. Para tanto, é preciso mostrar à professora a importância de repensar suas concepções de desenvolvimento e aprendizagem, de modo que possa atuar como uma mediadora eficaz entre o conhecimento escolar e os alunos. Cecília poderá, então, propor e criar situações favoráveis para a alfabetização que, ao promoverem aprendizagem, impulsionem, no mesmo movimento, o desenvolvimento de seus alunos. Isso representaria, inegavelmente, também desenvolvimento profissional da professora.

4.5 FORMAÇÃO PARA O USO DA METACOGNIÇÃO

O modelo de formação proposto para Cecília foi planejado com base nos problemas percebidos em sua condução da sala de aula e, também, aqueles nela percebidos. A presente proposta de formação continuada leva em conta, ainda, o que foi apreendido no núcleo 1 - "*Eu sou uma praga que cura!*" – como forma idealizada de capacitação. Prestou-se atenção, também, às lamúrias da professora, identificadas no núcleo III: a solidão vivida no exercício do papel profissional, na medida em que a pesquisadora se propôs a atuar como parceira da professora, compartilhando suas dificuldades, escutando suas angústias e trocando experiências que pudessem ser importantes para ambas.

4.5.1 PARTE TEÓRICA I

A formação teórica teve início no dia seis de julho de 2009. Os três encontros que ocorreram antes da formação prática e compõem a Parte Teórica I foram realizados um a cada semana no decorrer do mês de julho, tendo como *lócus* de formação a Escola. Cada encontro, com início às 19h15min, durava em média duas horas e trinta minutos, totalizando oito horas de estudos e reflexões sobre “As Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural e Uso da Metacognição” a partir de dinâmicas. O conceito de metacognição não foi diretamente explorado, mas situações foram criadas para que tal processo pudesse ser experimentado e vivenciado. Os encontros da Parte Teórica I foram registrados por meio de registro cursivo, pela professora, logo após cada encontro formativo. Eles reaparecem, aqui, como recurso para ilustrar as primeiras reflexões que, segundo Cecília, foram significativas para ela.

I Encontro de Formação Teórica

Nosso primeiro encontro foi na sala do apoio pedagógico. Como primeira ação, dei-lhe de presente uma caixa com vários materiais, cujo objetivo, além de agradecer pela cooperação, era motivá-la a se tornar uma escritora, registrando os nossos encontros após cada formação. A pressuposição era a de que, ao escrever, Cecília estaria fazendo uso da metacognição, tal como já planejado nos procedimentos metodológicos. No trecho que segue, a professora expressa suas primeiras impressões sobre a iniciativa de fazê-la escrever:

Ganhei da Márcia um bloco de anotações, canetas, lapiseiras (não sou fã delas, mas aceitei) folhas sulfite coloridas e uma pasta de arquivo. Tudo isto veio dentro de uma caixa enorme, rosa, cheia de corações, muito delicada, muito fofa e, com muito carinho, foi-me entregue. Não esperava tal presente, tão harmonioso.

Fica claro, no registro acima, que Cecília, ao aceitar o presente, inclusive os

materiais que não aprecia, demonstra grande boa vontade para fazer uso deles. Observa-se, também, que esta iniciativa marcou o início de uma relação afetiva, que já começara a ser construída entre professora e formadora. De fato, a segurança afetiva pareceu ter-lhe dado a confiança necessária para que ela, mesmo aceitando voluntariamente participar deste estudo, suportasse as críticas e as reflexões que iriam entrar em choque com suas ideias acerca do desenvolvimento e da aprendizagem. O objetivo dessa formação foi o de dar um primeiro encaminhamento à questão da metacognição. Por isso, foi-lhe proposta a dinâmica do espelho, na tentativa de levá-la a se engajar em exercícios metacognitivos. (PLACCO; SOUZA, 2006). Surpreendi-a com outra caixa de presente, agora muito menor. Dentro dela havia um espelho, para o qual deveria olhar e dizer o que essa ação significava em sua vida.

Olhar-se no espelho pode promover a reflexão sobre os próprios pensamentos de uma forma profunda. Quando um sujeito adulto olha para si mesmo, conhecimentos ignorados e pouco explorados podem surgir e é preciso elaborar, para eles, uma fala que expresse o pensamento que lhe dá sentido. Ao fazer isso, toma-se consciência acerca do que se conhece e sente, ou, ao contrário, pode-se simplesmente ficar na superfície, sem efetivamente se debruçar sobre o que se está vivenciando no momento. Fica claro que se está, quando assim se aje, muito distante da reflexão que aqui se buscava promover. As primeiras palavras de Cecília foram: “Eu vejo o passado, o presente e o futuro”. O espelho parece ter permitido, portanto, que olhasse para si e se lembrasse de um episódio que omitiu da pesquisadora, quando lhe narrou sua história de vida:

Outro presente foi uma caixa no mesmo modelo, mas menor, bem menor, muito menor. Dentro, uma surpresa: um espelho. Me fez lembrar um acontecimento do passado. Um acidente comigo, na casa de um casal de amigos (hoje nem tanto, acho que nunca foram...) uma festa de aniversário do filho deles, “Mateus”. Era junho, um domingo, jogo da copa, o Brasil ia jogar. A casa toda enfeitada de verde e amarelo. Fui mais cedo, para ajudar a enfeitar a garagem, a mesa e ajudá-la a pegar os doces e salgados na vizinha da frente. Lá na casa desta vizinha “eu” caí, não sei como, mas cai um tombo muito feio, que machucou muito meu rosto. Quebrei o nariz cortei testa, rosto (face), lábios, levei ponto no nariz e dentro da boca. Fui levada para o Hospital e o atendimento foi péssimo. Nenhum remédio foi receitado e nem RX foi batido da face. Passei a noite na casa da minha mãe. Chorei muito, a dor era insuportável. No dia seguinte minha mãe e meu marido levaram-me no Doutor Alfredo, ele ficou muito assustado. Contamos tudo o que houve e ele tratou

de ser rápido e eficiente. Remédio para o nariz quebrado (Voltaren), pomada para os lábios (Nebacetin), Polvidine para os machucados, mandou-me lavar o rosto com água oxigenada e chá de malva. Pois sou alérgica, não posso consumir remédios anti-inflamatórios e o RX do nariz, pois ele, disse que estava quebrado. Ele acertou! Fiquei 20 dias em casa, repouso, muito líquido, muita higiene no rosto e visitas três vezes na semana ao médico. Ele sempre dizia “Siga todas as minhas recomendações que **não ficará marcas profundas**” Mas certas pessoas egoístas mesquinhas e debochadas diziam: “Que horror! Vai ficar marcas! Que feio!” Realmente era feio, eu não conseguia me olhar no espelho, mas eu tinha que olhar, pois **era eu que fazia todos os curativos**. O médico recomendou muito “não tire as casquinhas das feridas. Elas deverão sair sozinhas. E realmente saíram. Então ele recomendou protetor solar 30 durante o dia e óleo de rosa mosqueta durante a noite. Apenas em cima **das marcas vermelha** que pareciam queimadura. Fui ao posto (policlínica do bairro) para tirar os pontos do nariz. Venci as marcas, as manchas no rosto, para provar que tudo na vida tem um propósito: “vencer”. Eu venci as más línguas, aquelas pessoas que queriam me ver por baixo. Depois que fiquei melhor fui ao escritório do Hospital [Setor do Plano de Saúde] e reclamei do atendimento que recebi. Cancelei meu plano. Fiquei muito chocada com tudo que aconteceu. As pessoas, aquelas mesquinhas, nunca elogiaram ou falaram **sobre como ficou meu rosto sobre o acidente ocorrido**. Depois da cura, vejo o espelho como o reflexo da nossa imagem, **eu imagem para meus alunos: Você é capaz, você pode vencer, você pode, consegue, vamos em frente...**”

O episódio narrado fornece pistas interessantes sobre Cecília. Tal como julga ter enfrentado suas feridas e seu medo de ficar com o rosto cheio de marcas, saindo vencedora da situação, pretende que seus alunos nela se espelhem e sejam capazes de curar suas próprias feridas – ora as dificuldades de aprendizagem, ora o preconceito e o estigma que os laudos desencadeiam – e vençam na vida. O uso da metáfora “curar as feridas” ganha mais nuances e revela melhor, ao se vincular a essa fase de sua vida, os sentidos que essa palavra tem para a professora. Pude compreender, também, as razões pelas quais ostenta, sempre, um rosto despido de qualquer maquiagem: orgulha-se de sua pele lisa, símbolo, aparentemente, de sua luta contra as marcas que um dia estiveram em sua face.

Nessa mesma linha investigativa e interventiva, foi proposta outra atividade, cuja meta era orientar a professora a conhecer e examinar seus processos mentais, escrevendo sobre “Como eu [Cecília] aprendo?”:

Eu **aprendo lendo** reportagens sobre escola, educação, atividades de motivação. **Aprendo também com os alunos**, pois junto com eles descobrimos meios, caminhos para combater nossos medos, **desafio** da aprendizagem. **Aprendo também não cometendo os mesmos erros**. Procurando **renovar novas técnicas**. **Ouvindo** os alunos e seus desejos. A vida ensina muito. Desafios, medos, frustrações. Nossos alunos também dão ideias de aprendizagem. Eu, Cecília, gosto de ter em minhas estantes livros, livros e livros com atividades inovadoras para questionar, pensar e desafiar alunos e professores.

O movimento de conhecer os próprios processos mentais ajuda Cecília a tomar consciência deles. Vai percebendo que aprende lendo, ouvindo, na e por meio das interações com o outro, compreendendo seus próprios erros e, tudo isso, faz com que a professora conheça melhor a si mesma e se reconheça como aprendiz, alguém capaz de, com base em suas características pessoais, tirar proveito delas para superar as dificuldades e consolidar conquistas em seu processo de aprendizagem, tornando-se mais autoconfiante.

Nesse momento, aproveitei para perguntar a Cecília se ela conhecia alguma coisa da vida e/ou da obra de Vygotsky, uma vez que interessava essa informação para saber se - e em qual nível – cabia abordar, na parte Teórica I, a relação aprendizagem e desenvolvimento. Ela prontamente respondeu: “Ouvi falar mal, porque ele não é educador”, e desvela-se aqui o seu desconhecimento sobre a teoria que endossa a Proposta Pedagógica da Escola onde trabalha.

Nos registros que Cecília fez deste encontro, os questionamentos parecem tê-la deixado curiosa. Escreveu o seguinte: “*Alguns questionamentos foram feitos: Quem era Vygotsky? O que ele fazia? Sua Profissão? Onde viveu? Sua vida? Por que ele se preocupou tanto com a educação? Sua teoria: como? Por quê?*”. No relato abaixo, estão os comentários feitos por ela acerca de alguns dos assuntos tratados nesta formação, bem como a discussão feita a respeito dos conteúdos ensinados na escola e, ainda, sua análise sobre a atividade docente:

Conversamos sobre alguns conteúdos que são dados aos alunos, o dia dos namorados foi um exemplo. Eu felizmente não trabalho este conteúdo. Não é necessário. Mas tem escola que passa. Dia das Mães, Meio ambiente. Estes conteúdos, eu converso, trabalho de acordo com sua necessidade, com cartões, propaganda, anúncios, Slogans.

Destaquei, ainda, nos registros de Cecília, sua necessidade em compartilhar comigo aquilo que lê nas revistas:

Combinamos [o segundo encontro] quinta noite, onde eu levarei algumas revistas com atividades: Educação Infantil e Ensino Fundamental e a Nova Escola, edição especial, com uma entrevista com Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva, onde ela fala sobre a educação oferecida nas escolas e o que o MEC deseja.

II Encontro de Formação Teórica

No segundo encontro o tema da formação foi as “Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural”. Julguei apropriado passar o vídeo “Lev Vygotsky”, da coleção Grandes Educadores, apresentado por Marta Kohl, para explorar, de forma didática, a biografia e a proposta do autor para a construção de uma nova psicologia. Kohl discute, em especial, a concepção vygotskiana acerca dos planos genéticos, da mediação simbólica, da relação entre pensamento e linguagem, da relação desenvolvimento e aprendizagem e, ainda, o conceito de zona de desenvolvimento proximal e intervenção pedagógica. A cada conteúdo apresentado, eu dava uma pausa para discutir e relacionar o que era visto com as concepções adotadas por Cecília, identificadas nos núcleos de significação. Assim, quando explorei a biografia de Vygotsky, figura pouco conhecida da professora, procurei levá-la a perceber sua formação e sua contribuição para a educação. O mesmo procedimento foi seguido nos outros conceitos, sempre trazendo, para nossa reflexão, os pontos de vista de Cecília, aquilo que foi observado por mim e tudo isso era visto à luz da teoria psicológica de Vygotsky. Cecília parece ter gostado, tanto é que pediu emprestado o DVD, para revê-lo mais tarde em sua casa. Deste encontro, Cecília escreveu:

Assistimos ao vídeo sobre Lev Vygotsky, apresentado por Marta Kohl de Oliveira, (que falou sobre) sua teoria, suas ideias sobre a aprendizagem, o indivíduo e o mundo. A maneira como ele aprende e seus conhecimentos e desenvolvimento. A cada etapa do filme, ou melhor, documentário, Márcia parava o DVD e comentávamos sobre as opiniões da Professora Marta, fazendo-me pensar nos meus alunos e na forma como eles aprendem e o que eles já tinham aprendido. Suas necessidades e conhecimentos. **Me fez pensar “O que eles necessitam para desenvolver: seus conhecimentos, sua inteligência, seus pensamentos, o que mais necessitam em forma de aprendizagem (pois o indivíduo está todos os dias em**

aprendizagem): conhecer o meio em que vive, adquirindo novos conhecimentos e o desejo de saber mais e melhor”.

Cecília escreveu sobre o que pensou a partir das nossas discussões e sobre o que aprendeu lendo e ouvindo o DVD de Vygotsky. Percebo que, ao escrever sobre suas percepções sobre nossos encontros, conseguiu avançar de uma mera descrição do que foi feito na formação para expressar o que a formação lhe trouxe em termos de reflexão a respeito de sua prática pedagógica. A crença que tinha anteriormente, de que a memória e a atenção eram prerequisites, parece ter se alterado, como indica a ideia, agora defendida, de que é possível desenvolver os pensamentos dos alunos a partir daquilo que necessitam, de suas necessidades. Outro dado interessante foi ter apontado a importância de “*conhecer o meio em que vivem*” os alunos, algo que, até então, passava despercebido enquanto fonte de aprendizagem para as crianças, assunto pleno de conteúdos a ser tratado em sala de aula. Cecília relatou, em seus registros, cada fase da vida de Vygotsky e copiou as informações da contracapa do DVD que faz alusão às ideias do autor e as suas obras. Para mim, a interpretação desses atos foi a de que estava se esforçando para apropriar-se de um conhecimento que pretendia dominar.

III Encontro de Formação Teórica

No terceiro encontro organizei uma apresentação sobre “Vygotsky e a Defectologia: Caminhos para a inclusão”. Os conceitos foram apresentados fazendo uso do projetor e comentados por nós, sempre com a pretensão de auxiliá-la a estabelecer relações entre o que havia sido discutido e sua vivência junto aos alunos. Além do objetivo de discutir uma nova e mais rica visão sobre crianças com “deficiência”, meu principal propósito, nesse encontro, era o de incentivar Cecília a desconstruir a noção de que essas crianças não conseguem aprender. Busquei salientar uma visão prospectiva da educação, ressaltando a riqueza da diversidade, mostrando-a como fonte de trocas e de enriquecimento das interações. Queria, enfim, que a professora percebesse que todo e qualquer investimento seu em seus alunos seria sempre recompensado. Se fosse bem sucedida, falas como a de que alunos com laudo “*não conseguem [aprender], não adianta*”, poderiam ser

superadas. Ao longo desse encontro, a discussão se encaminhou para as suspeitas da professora de que José era um aluno com “dislexia”. Cecília queria saber mais sobre essa questão: o que era, como poderia ser identificada, como lidar com essa situação. Indiquei como fonte de pesquisa artigos do site da Associação Brasileira de Dislexia⁵⁶, para incentivá-la a pesquisar assuntos que apareceriam como prementes em seu trabalho cotidiano. As discussões que fizemos sobre o papel do professor e a função social da escola receberam destaque em seus registros:

21/07/09 Terça-Feira Mais um dia de formação
Revendo sobre a teoria de Lev Vygotsky:

Vygotsky atribuiu muita importância ao papel do professor como impulsionador do desenvolvimento psíquico das crianças. A ideia de um maior desenvolvimento conforme um maior aprendizado não quer dizer, porém, que se deve apresentar uma quantidade de conteúdos aos alunos. O importante é apresentar aos alunos formas de pensamentos, não sem antes detectar que condições eles têm de absorvê-las (atuar nas áreas de desenvolvimento do aluno).

O trecho acima mostra sua tentativa de compreender o papel do professor como mediador no processo de aprendizagem de seus alunos, que, ao se apropriar de novos conhecimentos, desenvolvem-se também cognitivamente, afetiva e socialmente. Reconheceu que pautar-se apenas pela quantidade de conteúdos não significa promover um ensino eficaz. Esse é um ponto muito importante: dar-se conta de que apenas seguir o programado para o ano não significa levar todos os alunos a se apropriarem dos conhecimentos e raciocínio previstos. Cecília começa a ver que todos os alunos podem aprender, mas não da mesma forma, nem no mesmo ritmo. A singularidade de cada um começa a aparecer. Como pode ser visto, a parte Teórica I permitiu a Cecília confrontar seus pontos de vista a luz dos princípios de uma nova abordagem e, nesse processo, foi-lhe possível ir re-significando sua visão de aluno, escola e professor. Claro fica que, a despeito de nossas discussões, os temas abordados não foram esgotados. Mas eles despertaram a curiosidade da professora, que passou a desejar saber mais. Com isso, surgiu a necessidade de ir além do previsto, dando continuidade à discussão entabulada. Acordamos que isso seria feito, mas eu deveria antes retornar à sala de aula, para uma segunda observação da dinâmica adotada em Língua Portuguesa. Queria verificar se e em que medida os encontros teóricos tinham tido repercussão na atividade docente e

⁵⁶ <http://www.dislexia.org.br/>

definir as situações que seriam tratadas na Parte Prática I.

4.6 A SEGUNDA OBSERVAÇÃO DA ATIVIDADE DOCENTE – AGOSTO DE 2009

Na primeira semana do mês de agosto, retornei à sala de aula de Cecília para observar se sua atividade docente já dava indícios de mudanças pautadas nas discussões empreendidas na Parte Teórica I. A intenção era selecionar as situações-problemas para o início da Parte Prática, conforme contemplado nos procedimentos metodológicos. Ao adentrar a sala, Marcelo foi o primeiro a dizer: “Senti sua falta!” A turma se mostrou feliz com a minha chegada. Cecília me contou que tem dois novos alunos. Na turma, agora, com a entrada de Daniel, o número de alunos com laudo médico passou de três para quatro. Todos com uma mesma patologia: “*Déficit de Atenção e Hiperatividade*”, diagnosticada pelo mesmo neurologista. Curioso é que estas crianças são as que mais observavam os detalhes da minha bolsa preta, que tinha um minúsculo cadeado dourado.

Com relação à leitura, observo que nos fundos da sala há uma caixa com fichas de leitura e, na parede dos fundos, um quadro para os registros de leitura. A presença de um cartaz para os registros de leitura é interessante e faz parte do Programa de Incentivo à Leitura da Secretaria Municipal de Educação. Entretanto, a leitura nas fichas de leitura retira a oportunidade de os alunos terem acesso a livros da chamada alta literatura⁵⁷. Juliano [aluno que obteve nível 5 em leitura na Provinha Brasil] é convidado a ler. Cecília parece feliz com o que percebe como uma conquista do aluno porque acredita - e comenta - que ele antes não lia uma palavra e, agora, está lendo! Essa descoberta tardia, no mês de agosto, de um aluno que já sabia ler desde março, representa um alerta para os gestores que não se utilizam dos resultados da avaliação diagnóstica para planejar, tal como orienta o Guia de Correção e Interpretação dos Resultados (MEC, 2008). Nesse sentido, os maiores prejudicados são os alunos que, por desconhecimento das suas possibilidades, tornam-se vítimas das marcas da medicalização. No quadro negro, há o registro dos deveres que são copiados pelos alunos no início da aula. É possível perceber que o

⁵⁷ Entende-se por alta literatura as produções literárias (romances, contos, poesias) que compõem o cânone e que são vistas na escola como os clássicos a serem estudados.

trabalho versa sobre o Dia dos Pais, conteúdo que, no I Encontro da Parte Teórica, afirmou que *“felizmente não trabalho. Não é necessário” [Só emprego esses temas) de acordo com a necessidade, com cartões, propaganda, anúncios, Slogans”*. De fato, ao analisar a tarefa para casa, constatei que ela era fazer uma lista de compras, com presentes que gostariam de dar a seus pais. Após copiar do quadro a lição de casa, Cecília começou a aula de Língua Portuguesa, conforme relatado no episódio II.

Episódio II – A Grande Notícia!

Professora registra no quadro o nome da escola, a data, aluno(a) e série. Um cartaz de revista é colocado no meio do quadro. A professora pergunta aos alunos sobre a figura. “O que contém nela, o que estão fazendo”. (A figura traz a imagem de 4 crianças, que falam ao telefone, com o título: A grande notícia). As crianças comentam: “estão falando sobre o dia dos pais”; “são 2 meninos e 2 meninas”; “tem telefone”; “tem celular”. A professora solicita que escrevam um texto individual. Sugere que pode ser de balão, se assim preferirem. Relembra essa forma de registro no quadro. Marcelo está sentado ao lado de um colega. A professora senta-se ao lado dele e o auxilia na escrita, dando informações sobre as letras e sílabas, de modo que possa escrever seu texto. Ela o questiona, incita-o a ler, pensar. T+O=TO. Relembra aos outros alunos como se faz o início de frase, o uso de letra maiúscula. Os alunos saem para merendar. Marcelo fica sozinho na sala, escrevendo seu texto. Cecília circula entre as carteiras, apaga o que Joel escreveu errado. Cada aluno escreve seu próprio texto, sempre com muita ajuda da professora, notadamente a respeito de questões sobre como grafar uma determinada palavra: “é com Z ou S?”. Logo que concluem a atividade, querem entregá-la.

No episódio II, destaco algumas mudanças na forma de conduzir a leitura e escrita, as quais parecem considerar a relação entre pensamento e linguagem como apreendido na Psicologia Histórico-Cultural. Cecília, diferente da forma como conduziu a construção do texto na primeira observação, permite, desta vez, que seus alunos expressem inicialmente seus pensamentos oralmente para, em seguida e com base nele, produzirem um texto escrito. Ao agir assim, a professora auxilia a turma a expressar e organizar seu pensamento para que ele, agora estruturado, possa ser escrito. Essa postura de promover primeiro uma conversa sobre o assunto em pauta, com o apoio do cartaz, fornece às crianças pistas de contextualização, que atuam no sentido de nortear a escrita e de levá-las a concluir, com êxito, essa

tarefa. Além desses avanços, outros aspectos foram apreendidos no episódio II como tópicos a serem abordados na parte prática, a saber:

- ✓ **Papel das interações sociais:** a produção da escrita foi individual para crianças que estavam sentadas em duplas. Elas solicitavam, de forma recorrente, que a professora eliminasse suas dúvidas ortográficas e confirmasse se o que estavam produzindo estava correto, se estava bonito e/ou bem feito. Tudo isso caracterizava uma relação de grande dependência do aval da professora, explicitando a necessidade que sentiam de receberem sua aprovação para o que escrevem. Essa atitude pode ser compreendida quando se considera que Cecília costumava promover produções escritas coletivas, com cobrança constante de se atentar para aspectos estéticos (ortográficos e de pontuação), para a organização do texto. Ora, se nesse episódio isso não ocorreu (o que é, sem dúvida, algo positivo), a professora poderia ter valorizado, mais do que fez, a parceria de alunos mais e menos experientes, misturando os que já atingiram níveis 4 e 5 com aqueles que se posicionam nos mais baixos, para construir o texto pedido.

- ✓ **Concepção de alfabetização:** Marcelo, que na Provinha Brasil tinha nível 2, sempre que deseja escrever algo recorre, porque tem consciência de como é a escrita convencional, à professora, buscando ajuda. O método da silabação que Cecília utiliza traz implicações contraproducentes para a aprendizagem do sistema de representação alfabético, segundo abordagens psicolinguísticas⁵⁸ endossadas pela pesquisadora.

- ✓ **Mediação Pedagógica:** a mediação feita pela professora em sala de aula se pauta, como já mencionado, pelo que o currículo escolar apregoa como sendo adequado para o ano em que os alunos se encontram, desconsiderando os conhecimentos já apropriados pelas crianças e aqueles que podem, com sua ajuda, serem construídos. Adicionalmente, a professora também não se dirige, na maioria das vezes, ao conjunto das crianças,

⁵⁸ Smolka (2008) apresenta o contexto social da alfabetização e as discussões de diferentes autores, a partir de uma proposta político-pedagógica de alfabetização entendida como processo de construção do conhecimento pelo aluno, e não como método a ser ensinado pelo professor que silencia a elaboração do conhecimento, na repetição de sílabas e de palavras desprovidas de sentido para os alunos.

preferindo manter com elas uma relação um-a-um. Perdem-se, assim, situações potencialmente ricas de aprendizagem, caso das dúvidas das crianças que, ao invés de serem compartilhadas como todos, são respondidas apenas a quem fez a questão. A professora precisaria perceber que a incerteza de uma criança pode ser a mesma das demais. Finalmente, Cecília usa poucos instrumentos técnicos, como o dicionário.

Vale notar, finalmente, que algumas questões problemáticas, já levantadas na primeira observação, continuavam a se fazer presentes. Esse era o caso da merenda que, servida cedo, às 8h30min, provocava uma interrupção indesejável no momento intelectualmente rico de construção de textos. Será que Cecília se daria conta disso? Assim, com muitas indagações e expectativas, encerrei a segunda observação, conhecendo melhor as situações-problemas que deixavam “doente” a professora. Com base nelas, planejei a formação da Parte Prática I e selecionei os conceitos a serem aprofundados na Parte Teórica II.

4.7 PARTE PRÁTICA I: AS PRIMEIRAS DESCOBERTAS DE CECÍLIA

A parte prática I ocorreu durante o mês de agosto e teve início com Cecília avaliando sua própria atividade docente por meio de perguntas que fiz sobre o episódio “*A Grande Notícia*”, selecionado da segunda observação da aula de Língua Portuguesa. Esse seria, para mim, um primeiro passo a caminho da metacognição: dar respostas aos problemas que eu tinha identificado em sua atuação docente. Procurava, com isso, criar uma situação que nos permitisse interagir, ajudando Cecília a analisar sua prática, identificar novas possibilidades para atingir o mesmo fim e planejar, com minha ajuda, a sua próxima aula.

Exercício de Análise da Atividade Docente do Episódio II: A Grande Notícia

No dia seis de agosto, na última aula desse dia, quando os alunos estavam envolvidos nas atividades de Educação Física ficamos as duas sozinhas na sala de aula. Resgatei os princípios chave da proposta vygotskiana e teci comentários sobre a forma como a professora orientou a construção do texto, deixando seus alunos expressarem livremente suas ideias para, em seguida, escrevê-las. Percebi, no entanto, que ela não valorizou este comentário, pois retrucou dizendo que “*sempre que (a atividade) é individual eles fazem desse jeito mesmo*”. Ou seja, o texto foi escrito porque, segundo Cecília, “*eles [os alunos] têm muito acesso, assim, a livros, tem ficha de leitura*” e, por isso, “*eles conhecem, eles sabem que eu já trabalhei com propaganda, com anúncio, né? Então, para eles, não é novidade*”. Dei-me conta de que o que tentava apontar – um aspecto que poderia ser melhorado - foi entendido como uma acusação, levando a professora a tentar se justificar, justamente me mostrando que já fazia o proposto.

Convidada a analisar a sua própria atividade docente, a professora respondeu perguntas⁵⁹ semelhantes às previstas no modelo de formação, sobre o planejamento que fez da aula. O objetivo era levá-la a uma primeira tentativa de regular sua atividade. Cecília, ao fazer isso, estabeleceu comigo um diálogo tranquilo. Contou-me que seu objetivo, naquela aula, “*era a observação da escrita, criatividade, organização, pontuação*” e que queria levar seus alunos “*a criar um texto de qualquer gênero, porque foi livre a proposta*”. Aqui faço minha primeira consideração: se ela queria que as crianças construíssem um texto de qualquer gênero, sua prioridade estava nos elementos estéticos, cuja função é organizar o texto. Nesse sentido, quando lhe indaguei quais seriam as informações que os alunos precisariam ter para escrever um texto que atendesse ao objetivo proposto, Cecília deu-se conta de que “*só trouxe um cartaz*” e que ele, por si só, não era uma referência das mais úteis para se apoiar no sentido de organizar um texto. Lembrou-

⁵⁹ - Qual foi o meu objetivo? O que eu queria que eles aprendessem? De que informações eu precisava? Que problemas surgiram durante o trabalho e como lidar com eles? Que estratégias poderiam ter me ajudado? Que recursos eu tinha? Quanto tempo demorou a tarefa? Com que pessoas eu poderia ter contado? Quem poderia ter me ajudado?

se, então, do “*recurso do alfabeto*”, que poderia ser usado para lembrar as letras na escrita para aquelas crianças que, segundo ela, ainda não sabiam escrever convencionalmente.

Ao indagá-la sobre os problemas que surgiram durante o trabalho e como ela achava que tinha lidado como com eles, relatou que foram recorrentes “*os pedidos para auxiliar sobre como escrever uma determinada palavra, o som de forma individual*”. Dessa maneira, foi possível notar que essa forma de responder individualmente, a cada aluno, tornava seu trabalho cansativo, pelo “*fato de eu sentar ao lado de alguns alunos para ajudar a escrever*”. Essa dificuldade em trabalhar com alunos de diferentes ritmos, tema apontado na primeira observação, foi trazida para a discussão com o intuito de fazê-la pensar no que eventualmente a incomodava, em estratégias que, se tivesse usado, poderiam tê-la ajudado a desenvolver melhor a tarefa e, assim, alcançar seu objetivo. Cecília começou, então, a levantar algumas possibilidades para tornar a aula mais dinâmica: “*Montar um banco de palavras*”, “*Contar com um alfabeto individual*” ao escrever.

Ao mesmo tempo em que aventava para a estratégia do alfabeto individual, percebia que ele poderia causar-lhe um problema, caso fosse “*colado na carteira*”. Em seu entender, isso implicaria desgaste mais rápido e em perda de tempo e de recursos caso ele se estragasse durante a limpeza da sala.

Porque da mesa, eu fui obrigada a arrancar (o alfabeto)... Porque elas (as faxineiras) lavam as mesas toda semana e molha, rasga tudo (justificando a sua retirada).

Em seguida, relatou-me como idealizar esse alfabeto: como uma régua para que pudesse ser manuseada, guardada na mochila, levada para casa. Deveria ser formado por “*letras maiúsculas e minúsculas*”. Dele, passa a sugerir o uso de jogos e, ainda, do dicionário. Ao pensar nos recursos que efetivamente dispunha, comentou: “*Tenho que buscar fora*”. No mesmo movimento, lembrou os materiais já disponíveis em sua sala de aula: “*eu tenho livros, revistas, jornais, bingo*”. Insisti para que pensasse nos recursos que gostaria de ter para lhe ajudar em seu trabalho. Cecília conclui secamente: “*Tudo: dominó, xadrez, ludo, alfabeto móvel*”. Estima que demoraram duas aulas (ou seja, duas horas) envolvidos nessa tarefa, quando lhe perguntei sobre esse aspecto. Não comentamos se isso era para ela - e/ou para os alunos - muito ou pouco tempo a ser dedicado a uma única atividade.

Lamento não saber a resposta. Por outro lado, esmiuçamos bastante as diferentes tarefas que poderiam ser propostas durante essa mesma aula, surgindo várias possibilidades:

I opção: Contar uma história que eles poderiam escrever depois.

II opção: Poderia contar metade e eles terminarem.

III opção: Poderia ser (uma atividade) em dupla, em grupo e utilizar um banco de palavras. Em um quadro, em um cartaz.

IV opção: Revisão (de texto): escolher um para colocar no retroprojetor e fazer a avaliação geral no quadro. Ouvir as sugestões, opiniões.

Os registros feitos por Cecília desta primeira formação indicam que ela identificou os aspectos positivos e negativos da aula descrita no episódio IV. Foram ainda observados alguns indícios, embora sutis, de mudanças em sua forma de pensar: a apropriação da palavra “*intervenção*” é destacada por ela. Observei que esse vocábulo substituiu o verbo curar, que não foi mais encontrado:

Dia 05/08/09: Márcia visita a sala. Assiste a uma aula de português = Produção Escrita. Coloco o cartaz no quadro, pergunto aos alunos o que estão vendo, ouço os comentários dos mesmos. Entrego uma folha de almoço e deixo livre o trabalho de redação. Auxílio onde é necessário “**(intervenção)**”

Cecília comentou, ainda, em seus registros, as observações que fez: “*Márcia comenta sobre o tipo de trabalho: foi livre, independente, vários estilos: diálogo com balões, narrativa, descritiva...*”, bem como os objetivos a serem alcançados: “*avaliar: criatividade, ortografia, pontuação, começo, meio e fim da história...*” citando, adicionalmente, os materiais que poderia ter usado “*dicionário, alfabeto, banco de palavras*”. Salientou, também, o uso desses materiais, com o “*auxílio da professora no quadro (escrevendo, palavras solicitadas pelos alunos, a dúvida de um pode ser de todos)*”. Tudo isso constituiu pistas metacognitivas que indicavam que a professora estava pensando em estratégias que poderia mobilizar para que as crianças não permanecessem tão dependentes dela.

A análise que fez da sua própria aula foi rica no sentido de que gerou várias situações para serem planejadas em uma segunda aula, na qual se escolheria um texto para ser revisado - aquele que, dentre todas as produções dos alunos, não atendeu ao objetivo pretendido no início desta formação: “*a observação da escrita, criatividade, organização, pontuação*”. Ao estabelecer este critério, Cecília registrou

que “*escolhemos uma (redação) para correção coletiva: a do Marcelo*”. Dos “*demais*”, foram escolhidas as produções “*mais necessitadas*” [as que apresentaram erros de ortografia, nos sinais de pontuação etc.] para fazer um “*trabalho em grupo*” com “*auxílio do dicionário, do alfabeto, do amigo ou vizinho, do amigo do grupo*”. Essas ideias estiveram na base do que foi acordado no I planejamento feito com a ajuda da formadora, configurando a aula seguinte de Língua Portuguesa ministrada por Cecília.

I Planejamento da aula de Língua Portuguesa com ajuda

O encontro para o primeiro planejamento ocorreu ancorado nas ideias que surgiram após o exercício de análise da aula do episódio II: “A Grande Notícia”. Começamos a esboçar esse planejamento para responder às perguntas utilizadas na Parte Prática I (Apêndice E) . Definimos, logo de início, o seu objetivo dessa aula:

Cecília: Primeiro, meu objetivo, primeiro de tudo, é orientá-los na estruturação do texto, no caso, né? Eles observarem pontuação, letra maiúscula, né? Questão de ideia, que eles não podem fugir da ideia, tem que está atento aquilo ali, porque tinha quadros, né? Quatro quadros. Então eles não podiam fugir daquela ideia que o cartaz estava mostrando, certo? Tem que ter um começo, um meio e um final para aquela história.

Prosegui perguntando-lhe: “*o que eu – Cecília - quero que meus alunos aprendam nessa aula?*” Ela sorriu e respondeu: “*Montar o texto, montar a redação, que eles façam a sequência correta do texto, mesmo*”. Eu, então, a provoquei: “*Eles vão revisar ou construir um texto?*” Cecília retifica: “*Revisar o texto. Eles vão aprender a corrigir o texto.*” Continuei a perguntar o que exatamente eles teriam que identificar no texto e ela apontou os aspectos que organizam o texto: “*Ele têm que identificar a pontuação, fazer correção das palavras incorretas, que é questão de ortografia e, como eu falei, ter uma sequência da história: um começo, meio e fim*”.

Escolhido o texto, começou a pensar quais seriam as diferentes possibilidades de oferecê-lo à classe: “*Eu vou tirar um Xerox. Eu tenho uma aula vaga na primeira aula e eu já posso tirar. Eu queria que ele (o aluno) passasse pra lâmina, mas tinha que ser hoje*”. Algo interessante a valorizar. Cecília, antes, de expor Marcelo à turma, pediu-lhe permissão para fazer isso. Contou que “*ele gostou da idéia, ficou feliz*”. Em seguida, começou a planejar de que jeito daria essa aula:

Cecília: seria colocado no retroprojetor [o texto de Marcelo] e, é claro, de início eles [os alunos] já vão ver que já é do Marcelo, né? E vamos pedir sugestões. Vamos fazer a leitura, vamos ver o que o Marcelo deixou para trás, se está faltando alguma letra, se está faltando alguma pontuação, se tem sequência. Eu gostei da escrita dele. Tem muito pouco para corrigir... Na realidade, tem muito pouco. E outra: eles vão querer saber o deles [refere-se ao texto das outras crianças] e o deles, eles não vão corrigir?

Então, perguntei: a partir da correção do texto do Marcelo, o que você poderia fazer em relação aos textos dos demais alunos? Iniciamos um diálogo, que trago para ilustrar o processo de construção das possibilidades da aula que está sendo planejada:

Pesquisadora: No primeiro momento, o texto de Marcelo poderia servir como modelo?

Cecília: Como modelo referência. É claro! Assim, eu gostaria de registrar no quadro [o texto], entendesse? Eles vão lendo...

Pesquisadora: Quem registraria no quadro?

Cecília: Teria que ser eu, né? Um aluno ou o próprio Marcelo!

Pesquisadora: O que você acha? Quem vai aprender mais com isso?

Cecília: O Marcelo, o próprio Marcelo e os amigos dele, também, porque eles vão estar dando sugestões. Eu vou estar orientando ali e ele vai estar lá, no quadro. Ele vai ficar fascinado com a ideia!

Pesquisadora: E é uma boa oportunidade dele se dar conta...

Cecília: [complementa a ideia] de que ele é capaz, de que ele pode aprender, porque ele tem isso: muito fechado, né!

Pesquisadora: Nesse momento, o que colabora para ele aprender, pensando naqueles princípios de Vygotsky?

Cecília: O que colabora pra ele aprender (por alguns instantes fica em silêncio, aparentemente se perguntando a resposta)... Concentração, atenção, a participação dos amigos, o próprio interesse dele.

Pesquisadora: as interações sociais que você vai estabelecer colaboram para o desenvolvimento...

Cecília: ele vai se sentir feliz, vai se sentir importante.

Pesquisadora: E você vai fazer com que ele aprenda mais um pouquinho além do que ele já sabe. Esta produção escrita de Marcelo [aponto para o texto deles] é o que ele consegue fazer sem

a sua ajuda, o que ele conseguiu está aqui! Agora, chegou o momento da sua intervenção e também da intervenção dos outros. Então, na medida em que você for revisando o texto, observando se faltou alguma palavra, é uma boa situação de aprendizagem para ele aprender a observar o que ele fez e o que não conseguiu fazer.

Cecília: O que ele esqueceu, porque ele esquece... E, daí, é um recurso pra ele aprender mais. Ele vai gostar!

Pesquisadora: E, depois, mais tarde, ele vai fazer a revisão sozinho.

Cecília antecipava o que iria acontecer e já ia discutindo o que poderia ser cansativo para os alunos, os critérios que adotaria para a escolha dos textos que precisavam de intervenção:

Cecília: Se for pra eu entregar a folha individual pra cada um se torna cansativo!

Pesquisadora: Então, como poderia ser feito? [Sugiro algumas possibilidades] Distribuir algum texto para a dupla? Revisar a partir dos erros. O que você acha?

Cecília: Não. Usar a redação de todos. Então, selecionar, de repente, aqueles mais... Fraquinhos, né?

Pesquisadora: Selecionar aqueles que contêm mais erros, aqueles que têm alguma coisa realmente pra corrigir...

Cecília: no caso, aqueles que têm pra corrigir? Vou dar chance para os outros, também!

Pesquisadora: chance para os outros, para eles poderem recorrer ao dicionário... É importante a presença do dicionário...

Cecília: porque aonde o Marcelo errou, eles também podem ter errado, né? O que me interessa é pegar aqueles amigos, que acham assim, ó: "que ele não sabe, ele não consegue, ele tem problema: o Marcelo, o Juliano, o José".

Pesquisadora: o erro do Marcelo é o erro de muitos outros com relação à pontuação. Ele conseguiu se expressar no texto...

Cecília: Sim, ele se expressa, ELE TEM IDEIA! Ele tem ideia, ele é inteligente!

As respostas que dá às perguntas possibilitaram à professora levantar alternativas e escolher a melhor opção, tomar uma decisão. O próximo passo foi identificar como formar os grupos de alunos e o papel de cada um, quando em interação:

Cecília: Juliano, Mário, eu poderia colocar assim: o Marlon com a Rita, porque a Rita já vai mais além. O Juliano com a Manoela, a Kamily com a Emanuele, né? E pego esses alunos que têm mais erros, mais dificuldade, que realmente estão começando agora, que acabaram de se alfabetizar, eles iriam orientar os outros amigos e um [do grupo] vai passar [o texto] a limpo.

Pesquisadora: E quem iria passar a limpo?

Cecília: o próprio dono da história; o outro iria orientando: ó: aqui é parágrafo, aqui é pontuação...

Pesquisadora: Agora, é interessante, no ato de devolver o texto, pedir antes para eles darem uma olhada juntos. Pedir para o próprio aluno que elaborou o texto ver se faltou alguma coisa pra corrigir.

Cecília: pra ver se não deixou nada pra trás, como no caso, a gente sempre comenta: a história tem começo, um meio e um fim, né? Tem que ter essas três etapas. Então, ele vai observar se faltou alguma coisa (ou não) do texto dele, se faltou um final, se ele poderia ter dado um final diferente, também tudo isso, né?

Pesquisadora: Ah... Ficaria interessante. Aí eles...

Cecília: Eles passariam a limpo, né?

Pesquisadora: ou anotariam o que observaram que está faltando.

Cecília: Na própria folha!

Pesquisadora: É importante, Cecília, que nesta formação de duplas, os dois possam ganhar com isso. Que não seja só o mais forte com o mais fraco e que eles façam realmente uma parceria.

Cecília: que eles façam uma parceria, que isso traga um resultado melhor, tanto pra um, quanto para o outro.

Pesquisadora: Isso!

Cecília: Que um possa aprender mais com o outro. E o outro vai avançar naquilo que ficou pra trás.

Pesquisadora: De repente, o aluno que fez a história se apropria do jeito de escrever do outro, vendo o outro escrever. Se o outro escreve melhor, ele pode ser apropriar...

Cecília: Quem vai escrever, mesmo, vai ser o dono da história! Eu quero que ele mesmo escreva. Eu dou outra folha e ele mesmo vai escrever!

Pesquisadora: Então, eles precisam de um tempo para ver a história, pra ver o que está faltando nela e, depois, passar a limpo.

Após prever a correção feita pelos grupos de alunos, Cecília começou a pensar em como agir no primeiro momento da aula, quando o texto de Marcelo estivesse sendo revisado coletivamente, levantando os possíveis problemas antes de definir as estratégias de que iria fazer uso:

Cecília: Eu vejo assim: o problema maior do Marcelo é passar para o papel, é a escrita mesmo, são as junções das palavras e todas as letras do alfabeto ele tem... E outra, **eu já fiz pra eles a cartelinha do alfabeto. Então, eles também vão ter o alfabeto em mãos...** Pra eles, não vai ser mistério.

É importante salientar que, no momento em que estávamos planejando a aula, Cecília já tinha providenciado os alfabetos individuais, considerado por ela como importantes antes, no nosso encontro da formação prática. Relembrou, ainda, que poderia contar com *“DICIONÁRIO, o alfabeto [cartaz] já vai está ali na parede”*. Nesse momento, perguntei o que ela poderia fazer se os alunos perguntassem como se escreve uma palavra. Rapidamente, ela sugere: *“Tem o dicionário. Eu posso*

colocar (a palavra) no quadro, como tu comentaste comigo: A DÚVIDA DE UM PODE SER A DÚVIDA DE TODOS. Realmente é. Então, a palavra pode ir para o quadro". Aqui, percebi que ela aceitou a sugestão dada por mim e se propõe a utilizá-la no intuito de promover mais a autonomia de seus alunos, muito dependentes de sua ajuda. O próximo passo foi fazê-la identificar quem eram as pessoas que a poderiam ajudar a dar essa aula. Minha ajuda foi imediatamente descartada, uma vez que, segundo ela, eu estaria ocupada, filmando a situação. Depois, mencionou a supervisora Linda, mas, ao descrever o papel que ela exerceria nessa aula, mudou de ideia e começou a valorizar os alunos, que apareciam, naquele momento, como as pessoas que poderiam se ajudar mutuamente, uns aos outros. O diálogo a seguir ilustra o caminho que levou a professora a valorizar as interações sociais em sala de aula:

Pesquisadora: Vai precisar de alguma pessoa que te ajude?

Cecília: Vou, acho que sim, neste momento, sim.

Pesquisadora: De quem?

Cecília: Tu vai ser impossível, vai filmar (risos). Pode ser a Linda (supervisora)!

Pesquisadora: Qual seria o papel dela?

Cecília: O papel da Linda? (Fica em silêncio, como que pensando) Fazer a intervenção, junto comigo, ser for necessário, no caso, né? (faz expressão de dúvida).

Pesquisadora: Mas ele, o amigo, o outro aluno, ele não vai ajudar?

Cecília: O amigo já vai ajudar! Então, não vai ter necessidade, né? É mais fácil deixar entre eles, pra ver o que realmente eles vão fazer. Eles vão contar com a ajuda do amigo... Vamos ver se realmente funciona com a ajuda do amigo, neste momento, ali, pra correção do texto dele.

Definidas as ajudas, começamos a levantar hipóteses acerca de como seria melhor finalizar a atividade proposta: se os alunos poderiam apresentar, uns para os outros, o que perceberam de errado no texto; ou se, diferentemente, leriam o texto, apontando o que o colega se esqueceu de escrever. Cecília comentou: *"Vamos ver como eles se saem. Eles podem ler e podem dizer o que eles modificaram"*. Na alocação dos recursos, a previsão do tempo é algo importante para o sucesso da tarefa. Solicitada a fazer isso, verifiquei que essa estimativa não era algo fácil para a professora, pois não tinha nunca antes pensado no tempo necessário para executar o que foi planejado:

Pesquisadora: Quanto tempo vai levar pra fazer essa atividade?

Cecília: Ai! Eu nem sei Márcia, vai depender deles. Eu penso dessa maneira, né?

Pesquisadora: Mas quanto tempo você imagina? (insisti)

Cecília: Ai... Eu calculo duas aulas, três aulas... Vai depender do rendimento deles, vai depender do rendimento deles.

Pesquisadora: Que horas vamos começar?

Cecília: No início (da manhã), né? O que você acha?

Pesquisadora: Umas 7h30min?

Cecília: Você quer chegar aqui umas 8 horas?

Pesquisadora: 8 horas.

Cecília: Enquanto isso, eu vou organizando... Vou mandar subir o retroprojetor, eu vou conversar com eles, vou conversando com eles com bastante calma, né? Eles vão gostar, eles gostam de tudo que é diferente!

Nesse primeiro planejamento, como ficou evidente no trecho acima, o tempo de duração da atividade ficou indefinido, condicionado que estava ao desempenho dos alunos. O único consenso obtido foi quanto ao início da aula e ao que ela teria de fazer antes disso. Com o planejamento organizado, busquei fazer com que me dissesse quais resultados ela esperava alcançar, caso atingisse os objetivos propostos. Essa possibilidade de fracasso parece ter levado Cecília a antecipar aspectos que poderiam impedir o sucesso da aula *“eles ainda vão sentir meio, assim, inseguros, no momento”*. Em seguida, tentou organizar os passos a serem cumpridos *“Primeiro a gente faz a (revisão) do Marcelo. Depois... eles já vão ter uma noção, depois eu distribuo (as outras folhas)”*. Nesse instante, procurei ressaltar o papel das interações sociais. Cecília respondeu que alguns resultados poderiam ser o desenvolvimento da *“atenção, da percepção, da memorização, ver se vão memorizar”*. Reconhece a importância de Marcelo para sua aula ser bem sucedida: ele *“pode ser um colaborador”* dos seus colegas, *“Porque ele vai escrever a (redação) dele no quadro, mas ele vai querer copiar depois”*.

Com essa fala, percebi uma nova concepção de desenvolvimento. A memória e a atenção, funções psicológicas consideradas no Núcleo III prerrequisitos para a aprendizagem, passaram a ser vistas como passíveis de se desenvolverem na e pela participação dos alunos, na situação da aprendizagem planejada. Cecília se preocupou, ainda, com alguns detalhes e perguntou: *“Eu preciso anotar tudo isso, no plano de aula?”* Expliquei que filmaria sua aula, para que ela a assistisse e pudesse monitorar o que tinha dado certo e o que não tinha funcionado conforme o previsto. A professora, sorrindo, comentou: *“nunca fiz assim [usar retroprojetor, fazer correção*

coletiva]. *Então, pra eles vai ser novidade*". Inferi que este planejamento feito comigo, em parceria, representou, também para Cecília, uma novidade. Pelo menos, foi o que entendi quando me disse "*eu também gostaria de arriscar pra ver, ainda mais por causa da turma, porque como é a turma, o nível da turma*". A aula foi agendada para o dia seguinte.

I Aula de Língua Portuguesa aplicada com ajuda

Episódio III: Revisando o texto de Marcelo

Eram 8 horas da manhã pontualmente do dia 13 de agosto e Cecília dava início à aula de Língua Portuguesa, conforme combinado. A sala já estava organizada: alunos sentados em duplas (com exceção de Felipe, que se sentou sozinho na última carteira), telão afixado no centro do quadro verde, retroprojektor ligado com o texto de Marcelo xerocado na lâmina:

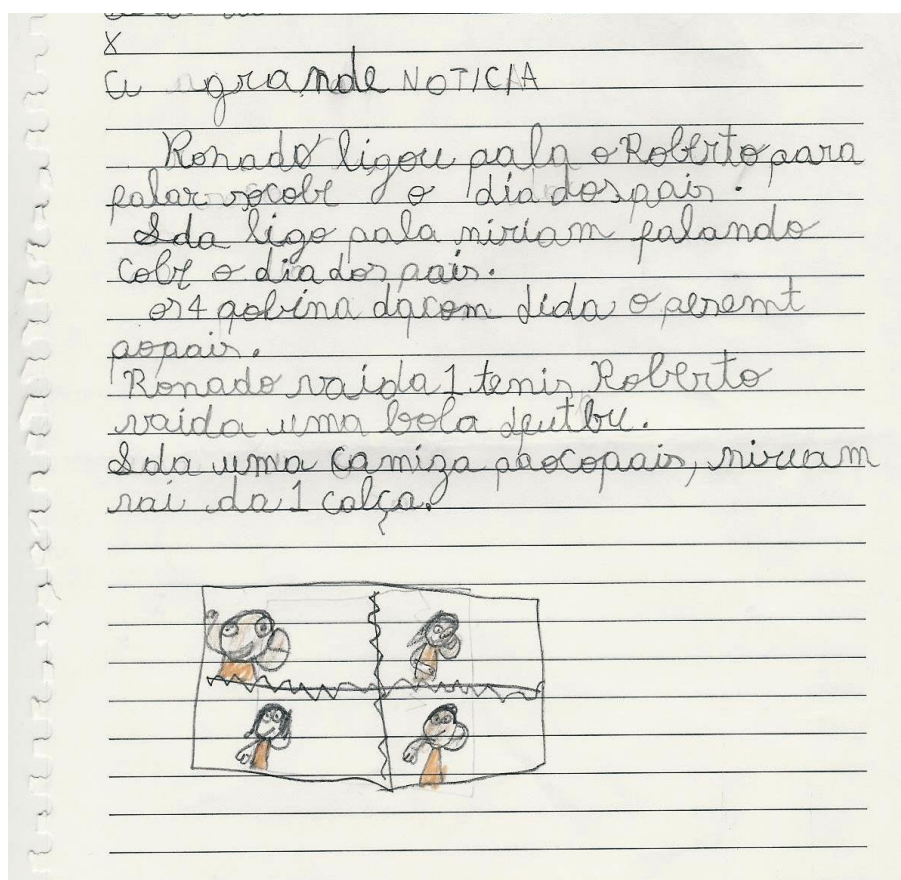


Figura 5: Texto de Marcelo produzido em 05/08/09.

Marcelo leu sua história e lembrou os nomes que tinha escolhidos para seus personagens, na redação. Com a ajuda da professora, escreveu todas as palavras, recorrendo àquelas que ele mesmo já tinha escrito no texto. Depois, passou a tentar fazer isto sozinho, buscando localizar os termos que já havia escrito. João, inicialmente, ficou alheio à aula: estava envolvido contando cédulas de dinheiro. A professora chamou sua atenção e o convidou a ajudar seu colega, razão pela qual ele se integrou à atividade. Felipe, sentado na última carteira, lia revistas e assim permaneceu. Em nenhum momento foi chamado a participar da aula.

Após a revisão do texto de Marcelo, Cecília considerou que ele ficaria muito cansado, caso tivesse que copiar, do quadro, a redação novamente. O menino ficou, assim, livre para ajudar seus colegas. No segundo momento da aula, a professora organizou a turma em grupos, cada um deles formado por quatro integrantes. Os grupos receberam dela um texto que deveria ser revisto. Os critérios de seleção dos textos foram os seguintes: apresentar erros de ortografia, pontuação inadequada e falta de parágrafos. O texto de João, o aluno que faz parte do grupo “dos bons alunos, nível de terceiro ano”, foi um dos escolhidos. Cada aluno recebeu um alfabeto com as letras maiúsculas e minúsculas e todos os demais detalhes planejados. Antes de iniciar a atividade, Cecília orientou as crianças, dizendo que poderiam consultar o painel com o alfabeto, que se encontrava afixado na parede, além do alfabeto que entregou a cada uma delas e o dicionário, todos recursos previstos para essa aula.

Nos grupos, primeiro as crianças leram o texto do colega. Naquele em que João estava, surgiu um conflito: ele não aceitou a ajuda dos amigos e disse para Cecília que não havia erros em seu texto. Afirmou, ainda, que os colegas, integrantes do seu grupo, não o poderiam ajudar porque não sabiam nem ler, nem escrever. Os colegas reclamaram com Cecília sobre a atitude de João e foi preciso que a professora interviesse, sem muito sucesso, porque os alunos desse grupo foram os únicos a não terminar a tarefa proposta. A atividade, concluída às 10h 30min, durou três horas, algo não excessivo quando se considera as paradas para o lanche e para o recreio. A transcrição literal do episódio III está disponível no Apêndice G.

I Monitoramento da aula de Língua Portuguesa com ajuda

O I Monitoramento da aula de Língua Portuguesa ocorreu em sua casa, à noite, em seu próprio ambiente de estudo, conheci os livros que ficavam nas estantes, tão comentados no núcleo I pela professora. Sobre a mesa retangular, de madeira, bem no cantinho, estava o mimeógrafo que Cecília comprara. Assim que ficamos sozinhas, ela começou a ler o que escreveu acerca da aula que tinha dado pela manhã:

Correção da Redação! Produção escrita: Marcelo...

A redação é exposta com a ajuda do retroprojetor, leitura da história. À medida que ia sendo lida, os colegas do aluno Marcelo iam auxiliando na correção. Marcelo escreveu corretamente a história no quadro, ficou calmo, gostou da ideia do trabalho realizado, sabia o nome dos personagens e a sequência da história. A maioria ajudou, o maior destaque foi o Marlon e a Rita. O auxílio foi constante.

É por meio da escrita, portanto, que Cecília vai tomando consciência do desenrolar da sua própria atividade, tecendo sobre ela comentários que mostram suas impressões sobre o sucesso obtido. Essa experiência parece ter ajudado a professora a avaliar os pontos positivos e negativos que a atividade apresentou. Na avaliação que fez apontou o que registrou em seu diário e que, na formação, foram comentados: “o maior destaque foi Marlon” [aluno com ‘déficit de atenção e hiperatividade’] que “era desinteressado” e, nessa atividade, acaba tendo um desempenho muito valorizado. Foi como se ele tivesse nascido para ela naquele momento.

Cecília demonstrou uma apreensão judiciosa do desempenho de Marlon no decorrer da tarefa: “*Ele estava primeiro lá com o Marcelo. Ele acompanhou*” e, depois, Marlon “*se apropriou*” do que aprendeu, corrigindo o texto de Marcelo e “*ajudou a Rita*” a identificar o parágrafo, no trabalho em grupo. Cecília contou-me, admirada: “*Que revelação!*” e elogia os três grupos que, dos quatro formados, conseguiram atingir seus objetivos. A atuação de Rita, Juliano e Kamily [esse dois

últimos com laudo médico] foi positivamente avaliada: eles conseguiram participar ativamente do grupo, conclusão alcançada ao observar o texto revisado dos grupos. Para fazer essa avaliação, a professora empregou, como critério, se os objetivos da aula foram (ou não) alcançados: ortografia, pontuação, uso de começo, meio e fim ao organizar o texto.

Com relação ao desempenho de Marcelo, tido, inicialmente, como o aluno “*com problema mais sério*”, Cecília relatou um importante resultado: “*eu estou notando é que eles mudaram o comportamento com o Marcelo. Os alunos passaram a valorizar mais ele. Ele está mais confiante. Está fazendo muitas coisas, sozinho, e com facilidade*”. No episódio “A Grande Notícia!”, a turma de Cecília parece ter mesmo descoberto as habilidades de Marcelo e ele, ao ser reconhecido, parece ter ficado mais confiante, possivelmente porque a imagem que fazia de si melhorou. Como pontos negativos, Cecília apontou que “*agora, o João, foi uma surpresa, porque com toda a inteligência dele, criatividade, o modo dele pensar, de agir, não aceitou ajuda e as crianças reclamaram dele*”. Escreveu: “*João não quis ajuda na correção de sua redação: para ele estava tudo certo*”. Tomando como ponto de partida o que foi destacado pela professora como positivo e negativo, passamos, com a minha ajuda, a relembrar cenas da aula. O objetivo era confrontar pontos de vista, definir novas estratégias que surgiram em face às perguntas do monitoramento (ver apêndice E). Essa última parte foi muito bem sucedida no que concerne às metas desse trabalho: pareceram resultar em avanços metacognitivos para a professora e, também, para os alunos. Nessa ocasião, avaliamos os resultados finais do trabalho realizado. As falas de Cecília, que seguem, foram destacadas porque parecem indicar o uso de estratégias metacognitivas:

- **Avaliação dos objetivos iniciais:** “*Atingi o meu objetivo. Eles (os alunos) colocaram pontuação. Arrumaram as palavras escritas erradas. Letra maiúscula, eles fizeram a correção*”. Esse resultado alegrou Cecília: “*O Juliano eu gostei, ficou muito bom. Ele, antes, não tinha colocado parágrafo, letra maiúscula [...] tinha escrito tudo junto. A Kamily, eu também gostei. O Guilherme [aluno novo] ajudou ela*”.

- **Identificação de possíveis problemas:** a professora ainda não conseguia antecipar a presença de eventuais problemas em seu planejamento: “*Não se pode prever, não mesmo*”. Não conseguiu responder, assim, à pergunta sobre como agir

diante de um problema novo. Tentei ajudá-la, citando como exemplo João, um menino que ela jamais suporia que não fizesse a tarefa proposta. Apesar de concordar que *“não estava esperando aquela reação,”* a professora disse que, no momento no qual se realizava a tarefa, era impossível *“dar outra atividade para ele [...], porque ele tinha que ter consciência que o trabalho era aquele ali”*. Pedeu, entretanto, um tempo para pensar como poderia ter feito. Pondera que uma possibilidade seria ter *“colocado ele ali na frente, como fez o Marlon”*. Finaliza avaliando ser muito difícil identificar, de antemão, os possíveis problemas a serem enfrentados na realização de uma proposta pedagógica: *“é difícil fazer isso, você não está preparada para o imprevisto”*. Surgiu, então, a seguinte pergunta: Como fazer isso, como tentar imaginar os problemas que poderiam aparecer? Mas Cecília insistia: *“é difícil, eu acho difícil, só na hora, só no momento [...] Não tem como adivinhar antes”*. Argumentei que a questão não era essa, que não tinha nada a ver com *“adivinhar antes”*. Tratava-se de assegurar, o máximo possível, o sucesso do que foi planejado. A professora, diante dessa minha fala, concluiu: *“Bom, então eu tenho que pensar antes em muitas estratégias”*. Essa súbita apreensão me pareceu indicativa de novas estratégias de pensamento por parte de Cecília: ela se deu conta de que uma professora eficiente *“faz a hora, não espera acontecer”*.

- **Identificando as falhas:** para a professora, o principal problema identificado na aula dada *“foi, desde o começo [episódio IV], desde quando eu [Cecília] montei pela primeira vez (a aula), a redação. Eles fizeram individualmente. A falha foi lá [...] Eu já tenho que pensar lá na frente, certo?”* O movimento de levá-la a identificar as falhas reais e possíveis resultou, como esperado, em outras possibilidades de conceber a mesma atividade: *“Então, se eu for fazer essa aula de redação, para que numa próxima se faça a correção da maneira como eu estava querendo, eu deveria ter feito cinco grupos”*. E justifica-se dizendo: *“porque eu teria mais grupos, mais ideias, mais sugestões”*. Ou seja, planejar uma aula acabou facilitando o trabalho junto aos diferentes alunos. Para Cecília, *“seria mais fácil. Dava até tempo de ter colocado as cinco (redações) no quadro, no retro, porque eles não tinham Educação Física na última aula. Não ia tomar tempo”*. Perguntei, então, se essa era a melhor forma de conduzir a aula. Ela concluiu: *“Sim, essa é uma; existem outras, é claro. Posso buscar”*.

- **Começar de novo:** na avaliação de Cecília, ela pode replanejar a aula: *“sim, eu posso começar de novo. Faço outra (aula) e faço um teste, da maneira que estou pensando”*. Percebia ser possível – e necessário - atuar de modo diverso se pretendia tornar-se mais eficiente. Ressaltava, no entanto, que seria preciso contar com mais recursos, *“mais dicionários, que não só dependesse de mim, só de mim; mesmo eles tendo o alfabeto na parede, o alfabeto em mãos.”*

- **Aprender mais e melhor:** Cecília, ao ser perguntada sobre o que seria preciso fazer - e/ou conhecer - para ajudar seus alunos a superarem suas dificuldades, reafirmou apenas o seguinte: *“eu tenho que pensar neles todos os dias, para ajudar eles é todo dia”*. Insisti: *“mas tem alguma coisa que você precisa estudar mais, conhecer melhor”*. A resposta rápida: *“mais cursos”*. Em seguida, complementou, revelando o que mais lhe preocupava: *“eu tenho que deixar eles mais independentes, com mais autonomia. Eu tenho que fazer mais atividades, para que eles tenham mais autonomia, sejam mais independentes.”*

Se “os piores alunos” receberam destaque positivo nessa aula, o aluno tido como “mais inteligente” se revelou uma decepção: João, que se recusou a receber ajuda, porque, antes, quem ajudava os outros era ele! De fato, como poderia ele, tão valorizado por Cecília, receber auxílio de colegas que nem mesmo eram alfabetizados? Que legitimidade tinham eles para intervir em seu texto? Ao discutir com a professora os motivos pelos quais João assim agiu, ela foi percebendo melhor como poderia ajudá-lo:

Cecília: ele foi muito bom. O João, aí que eu descobri. Olha aqui. Ele praticamente copiou, não fez nada! E o Sandro disse: Está errado!

Pesquisadora: ele contestou os quatro integrantes do grupo. E se levasse o texto do João para a turma corrigir?

Cecília: ele achou que não tem nenhum erro.

Pesquisadora: Será que o João também não é considerado mais inteligente pela turma e, por isso, sente-se muito distante dos alunos que foram sempre ajudados por ele, nas tarefas de primeira-série?

Cecília: Talvez o João passe a ser mais humilde com os amigos, se eu mostrar para ele que ele também pode errar.

Pesquisadora: De repente, se você mostrar pra ele, que ele também pode errar, você valoriza tanto o aluno que sabe menos como o aluno que sabe mais. Errar não é um problema.

Cecília: é, mostrar que ele também pode errar, até que pode, né?

Com minha ajuda, definiram-se, a partir da avaliação dos resultados finais alcançados pelo aluno “mais inteligente”, novos objetivos para o controle

metacognitivo. Este monitoramento inicial representou, portanto, as primeiras descobertas de Cecília. Ao serem realizadas em um contexto de parceria, a professora possivelmente se percebeu em condições favoráveis para empreender, em si e em sua classe, transformações importantes, alterando, inclusive, as relações interpessoais que mantinha com os alunos que julgava serem “os piores” e, também, junto aos percebidos como “os bons”, por apresentarem conhecimentos apropriados para alunos de terceiro-ano. Ficou claro, para mim, que, ao longo de nossos encontros, Cecília foi tomando consciência de seu papel na vida das crianças, passando a se perceber como um agente mediador privilegiado para promover situações que levassem, de fato, à aprendizagem pretendida na classe. A crença de que todos podem aprender, se lhes forem dadas condições para tal, começava a germinar.

4.8 PARTE PRÁTICA II: MEUS ALUNOS SÃO “UMA SURPRESA!”

“Estou observando que a sala não é como era no início do ano”.

Como desdobramento do primeiro monitoramento empreendido com a ajuda da formadora, na Parte Prática I, novos objetivos foram definidos, como já mencionado, para o segundo planejamento. Na Parte Prática II, faço um recorte dos pontos centrais que mostram o movimento feito por Cecília na última semana do mês de agosto e que a levaram a reconhecer que seus alunos foram, para ela, “*uma surpresa*”.

II Planejamento da Aula de Língua Portuguesa com ajuda

No segundo planejamento da aula de Língua Portuguesa, Cecília disse pretender levar seus alunos “*a estruturar o texto, que façam a correção ortográfica, a pontuação e que observem se a história tem começo meio e fim*”. Suas expectativas eram, portanto, a de que João reconhecesse os problemas de sua escrita e “*que os*

outros alunos consigam orientá-lo, mostrar o que eles já sabem para o amigo, porque o João acha que os amigos não sabem nada! Só ele que sabe...".

Cecília, neste segundo planejamento, considerava “*que no momento*” não precisava de nenhuma informação nova para melhorar seu desempenho docente. Não obstante, preocupou-se com problemas que, eventualmente, poderiam vir a ocorrer, como o observado no uso do retroprojektor que, na aula anterior, tinha ficado no meio do quadro negro, atrapalhando a realização bem sucedida da tarefa:

Eu vou colocar ele [retroprojektor] no lado, no começo do quadro, pra ele ficar, no caso, ocupando a metade do quadro. Daí, eu não preciso estar mexendo, porque o telão é grande, também. Ele ocupa um bom espaço. Vou colocar (o telão) no primeiro prego, que tem acima do quadro, bem no começo. Não no meio, senão eu tenho que tirar depois e já é uma mão de obra...

A dinâmica usada no planejamento, de fazer perguntas e esperar respostas, pareceu possibilitar à professora prestar atenção em pequenos detalhes. Ora, se ela conseguia antecipar os problemas que poderia encontrar, as chances de alcançar seus objetivos aumentavam:

Cecília: Ai é que vem o problema, porque o João pode não aceitar. Eu vou mandar analisar novamente o texto dele, que ele observe bem, tenha mais consciência, que ele aceite sugestões dos amigos. Eu acho que ele vai aceitar.

Pesquisadora: Você já pediu autorização pra ele?

Cecília: Já falei com ele.

Pesquisadora: E qual foi a reação dele?

Cecília: Ele ficou todo contente, porque a redação dele ia para o telão, igual a do Marcelo. É isso aí! Ele não está preocupado se vai corrigir. Ele está preocupado em mostrar no telão o que ele fez, ele quer mostrar. Ele não está esperando que se faça uma correção. Mas eu disse pra ele que nós vamos usar sua redação como a do Marcelo.

Pesquisadora: Se algum aluno for falar os problemas da redação dele, como foi feito com o Marcelo, o que ele vai fazer?

Cecília: Ele vai aceitar. Eu já os deixei em fileira, para ter acesso e sair para ajudar o João [como ocorreu com Marcelo e Marlon].

Pesquisadora: E aquele aluno que, na outra aula, ficou mais ausente, lá na última carteira?

Cecília: É o Felipe. Eles estão assim [desenha a posição das carteiras na sala, como que planejando]. Eu fiz duas fileiras grandes, eu mudei o sistema [organização das carteiras] da sala.

Pesquisadora: E porque você mudou as carteiras da sala?

Cecília: É mais prático: eu caminho menos e eles interagem mais.

Na nova organização da sala, nenhum aluno ficou sentado sozinho, como ocorrera com Felipe, no episódio descrito. Com relação à alocação de recursos, a professora decidiu fazer uso do retroprojetor, de lâminas de *slides*, do alfabeto, do dicionário que, em sua opinião, poderia ajudar os alunos, “*se eles sentirem necessidade*”. Cecília, em seguida, procurou arrolar quem poderia ajudá-la nessa tarefa. Concluiu que seus próprios alunos seriam uma boa fonte de auxílio, reconhecendo que as crianças podem sim e devem aprender umas com as outras. Um aspecto interessante, que merece ser mencionado, refere-se ao uso do tempo. Cecília, pela primeira vez, arriscou-se a fazer uma estimativa a esse respeito: “*Eu acho que, em relação ao João, uma hora e meia*”. Percebi que seu parâmetro para dizer isso ainda estava centrado no desempenho dos alunos: Cecília sabia que João apresentava um “*ritmo de aprendizagem rápido*” e, por esse motivo, foi capaz de supor a duração da atividade. Também é importante salientar que a professora, nesse planejamento, incorporou o que aprendeu acerca de seus alunos, quando eles corrigiram a redação de Marcelo:

Cecília: Talvez, pra eles, vá ser mais fácil. Eles vão saber dominar melhor agora, do que quando foi com a do Marcelo, porque a do Marcelo foi como se fosse um teste pra eles. Porque foi à primeira vez, pra eles, naquele telão. Então, eu acho que não vai ter mistério nenhum. Eles se sentiram vitoriosos, quando ajudaram o Marcelo, fizeram o trabalho em grupo e analisaram a redação do amigo. Aquilo ali, pra eles, foi uma vitória enorme!

Neste segundo planejamento, Cecília conseguiu organizar a sala de outro modo, buscando promover a participação de todos. Notei que, se antes ela achava “impossível” antecipar quais poderiam ser suas dificuldades, aprendeu a fazer isso ao realizar o monitoramento de sua aula. Foi uma aprendizagem importante, essa de que os problemas que se teve precisam ser levados em conta nos próximos planejamentos, justamente para serem superados.

II Aula de Língua Portuguesa aplicada com ajuda

Marcelo já me aguardava na porta. Preocupava-se pelo fato de eu ter esquecido o gravador na mesa da professora. Logo foi me avisando que ele lá estava. A sala se encontrava tal como Cecília tinha idealizado no desenho feito no decorrer do planejamento. Os alunos seguravam o alfabeto manual que a professora tinha confeccionado. No canto esquerdo do quadro-negro, pendurado no prego, ficava o telão, com o texto de João sendo exibido. O autor, convidado por Cecília, começou a corrigir sua redação (ver Figura 6). Durante essa atividade, aceitou de bom grado a ajuda dos colegas, sem reclamar. Parecia gostar de estar sendo alvo das atenções de todos, na sala. Rita, ao lado do retroprojetor, mostrava, no texto projetado, os problemas que identificara: “você usou V” no lugar de “F”. Aqui, [mostra no texto pro colega]. É “VAI” e não “FAI”.

Marcelo ia ao quadro negro e voltava dele, avisando João de que “*ele esqueceu o título*”. Esses dois alunos acompanharam de perto a correção da redação, conforme tinha imaginado Cecília, quando pensou em deixar livre o acesso para que as crianças pudessem ajudar João. A professora, por sua vez, permaneceu junto aos outros alunos, mediando, de lá, a dinâmica da sala. Sugeriu, ouvia as sugestões dos alunos, negociava com João as alterações que ele poderia fazer em seu texto. Infelizmente, Cecília teve que parar a atividade para que as crianças fizessem o lanche. No retorno, alguns alunos já não se envolveram como antes na aula: usavam o alfabeto manual para bater na mesa, na cabeça do colega ao lado... A professora, no entanto, manteve a aula, incentivando os alunos a continuarem corrigindo o texto no telão:

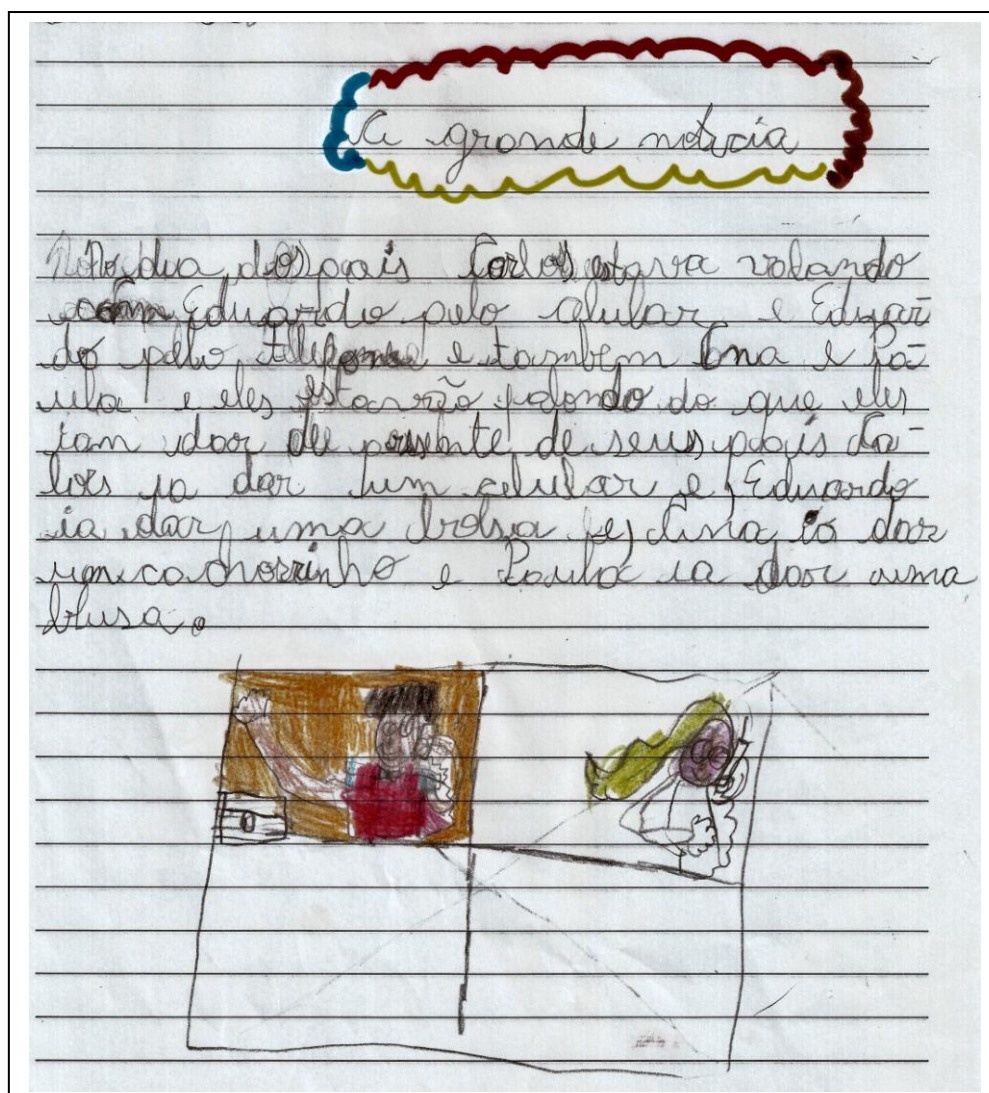


Figura 6: Texto de João produzido em 05/08/09.

A transcrição desta aula está disponível no Apêndice H, e dá pistas do quanto seus alunos são extremamente observadores, a exemplo de Marcelo, que me perguntou de sopetão: “*você não escova os dentes?*” Tomada de surpresa, percebi que ele tinha notado que meus dentes inferiores estavam mais “amarelos” do que os superiores. Expliquei-lhe que tinha feito clareamento somente nos dentes da arcada superior, porque tinha retirado o aparelho ortodôntico. Disse-lhe que ainda iria fazer a mesma coisa nos dentes inferiores. Fiquei surpresa com esse nível de atenção, com o quanto esse era um menino perspicaz e engraçado. Surpreendi-me, ainda, com o fato de nada disso ser percebido por sua professora, que se guiava cegamente pelo que dizia o laudo de “*déficit de atenção*”. Dei um fim ao espanto para me concentrar em fazer algumas perguntas a serem levadas para o próximo monitoramento, a saber: Como ela [Cecília] avaliava os resultados obtidos nas duas

aulas de revisão de texto? Por que o dicionário não foi utilizado? Todos participaram? Se não, por quê?

II Monitoramento da Aula de Língua Portuguesa com ajuda

No segundo monitoramento, a primeira iniciativa de Cecília foi a de mostrar o que tinha registrado desses encontros. Vi que, por meio da escrita, tinha avaliado o desempenho dos alunos e, mais uma surpresa positiva, passara a valorizar os detalhes observados pelos alunos com “*déficit de atenção*”. De repente, a professora percebia-os como crianças competentes e solidárias, empenhadas em auxiliar os dois colegas a aprimorarem suas redações. Elogiava-os. Nos registros de Cecília, a inclusão de menções elogiosas a três alunos que contavam com laudo indica que ela já tinha superado preconceitos na forma de ver essas crianças. Tal como vejo, essa superação pode ser entendida como resultados de uma experiência metacognitiva:

26/08/09: Correção da produção escrita do aluno João:

Ele (João) foi perfeito, disciplinado e aceitou as sugestões dos colegas de sala. O aluno Marcelo lembrou-o do título, pois é importante e não pode faltar. Joel, Juliano, Rita, Manoela e até a Kamily observaram alguns erros e faziam a intervenção no trabalho. João disse que foi legal e gostou da ajuda dos amigos.

De fato, na experiência metacognitiva, as impressões que se tem sobre a atividade são comentadas. E isso foi o que Cecília fez, quando assistiu ao vídeo de sua aula: “*Minhas expectativas sobre o aluno João estavam corretas, ele soube colaborar, ouvir os amigos, através das ideias, sugestões e opiniões. O trabalho foi ótimo e gratificante. João ficou feliz e gostou da atividade*”. Ao fazer a avaliação da aula, Cecília mobilizou estratégias metacognitivas para avaliar se seus objetivos iniciais tinham sido obtidos: “*meus objetivos foram aceitos, atingidos. João trabalhou muito bem, aceitando as sugestões dos amigos*”. Na avaliação dos imprevistos, atuou de maneira deliberada ao propor, no planejamento, uma nova disposição para as carteiras: “*Mudei a posição das carteiras, pois eles (os alunos) estavam muitos dispersos*”. Avaliou, ainda, que “*a posição do telão, no início do quadro, ajudou muito*

no desenvolvimento da atividade”. Cecília lamentou o fato de não ter usado o dicionário: “*Não usamos o dicionário, porque a bibliotecária está de licença e a biblioteca está fechada*”. Quando imprevistos ocorreram, Cecília não se desorganizou porque contava com o planejamento para orientar suas ações. É pena constatar como a dinâmica das aulas, mesmo se planejadas, piora de qualidade em razão de problemas alheios à sala de aula: a sala de leitura precisa ficar fechada se a auxiliar da biblioteca faltar?

Quando avaliamos o desempenho dos alunos na dinâmica da aula, no decorrer do processo de monitoramento, um aluno que até então não era alvo de sua atenção passou a sê-lo porque aponte sua falta de participação:

Pesquisadora: Quem você achou que participou menos?

Cecília: O Sandro, o José e a Marta falaram poucas vezes.

Pesquisadora: E aquele menino que está no canto. Ele está participando da aula?

Cecília: O Felipe, não. Ele não se manifestou. O Marcelo ajudou questionando comigo, que tinha letra maiúscula, parágrafo e que estava faltando o título. E, a Rita, controlando o Marcelo.

Pesquisadora: Vai aparecer o Felipe (assistindo ao DVD). Ele é assim? Não participa e não interage com ninguém? Na outra atividade, ele também se manteve distante. E por quê?

Cecília: Eu encontro muitas dificuldades: uma é que ele é muito faltoso na escola e na sala do apoio pedagógico [...]. Ele mora com a avó e é sempre assim: se chove, não vem. Se está frio, não vem...

Como pode ser visto, Cecília continuava a ver como causa da baixa participação do aluno o contexto familiar. Lamentava-se: “*Pena que ele está sempre distante, nada chama sua atenção!*” Em seguida, contou-me que, em sua opinião, Felipe tinha “*dislexia*” e que gostaria de saber mais a respeito dessa questão. Considerei muito positiva essa curiosidade e, por esse motivo, decidimos abordar o assunto como parte da formação a ser dada na Parte Teórica II. Percebi que, Felipe, um menino aparentemente “*calmo*”, acabava, por esse motivo, passando despercebido aos olhos de Cecília. Era uma situação complicada: se os alunos requeriam muito dela eram considerados “*hiperativos*”; se não requeriam atenção constante não eram sequer percebidos pela professora.

Os avanços identificados na Parte Prática II podem ser assim resumidos: Marcelo, “*o pior aluno*”, mostrou-se não só colaborativo como competente, ao ajudar o menino “*mais inteligente*” da classe a se lembrar de colocar um título para o texto.

Ao mesmo tempo, o aluno que apresentava um diagnóstico de “*déficit de atenção e hiperatividade*”, até então o que precisava ser sempre ajudado, ganhou confiança em si mesmo ao perceber que também ele poderia ter conhecimentos importantes e fazer sugestões válidas para os colegas mais experientes como João. A turma de Cecília, tal como ela mesma, ao mudarem a opinião que tinham acerca de Marcelo, alteraram, também, sua conduta diante dele. Essa constatação levou, por sua vez, também a professora a ficar mais segura em seu papel profissional: ao perceber como sua atuação impactava no desempenho dos alunos, convenceu-se de era importante continuar investindo nas situações de aprendizagem. Veja, no trecho abaixo, como Cecília acabou por concluir que seus alunos “são uma surpresa”:

Cecília: Assim, é uma sala muito esperta.

Pesquisadora: E por que você acha que ela é esperta?

Cecília: Eles se cansaram [ao fazer a correção] porque nunca tinham feito uma atividade longa. Só que é uma atividade muito gostosa.

Pesquisadora: Eles não estão acostumados com esse tipo de atividade, será que é por causa disso?

Cecília: Eles não estão acostumados com esse tipo de atividade, com a gente intervindo, assim, com eles. Sabe o que seria bom? A Ângela [professora do apoio pedagógico] fazer a escrita junto com eles. Ela poderia corrigir na sala e eles observarem o que acontece. Vão observando, né? Porque isso é uma boa! Mais tem que ser feito constantemente.

Pesquisadora: Como você avalia sua intervenção junto ao João, em relação à primeira aula, junto ao Marcelo?

Cecília: Eu gostei mais da intervenção com o Marcelo. Não sei porquê, mais achei melhor.

Pesquisadora: Por quê?

Cecília: Porque, apesar dos problemas que ele tem, das dificuldades, ele é mais detalhista. O João não foi tanto, ele deixou por conta...

Pesquisadora: Os amigos ajudaram o João. Você se surpreendeu com alguém?

Cecília: Sim, com a Rita. Porque ela não é de querer ajudar ninguém [...]. o Juliano deu palpite pra ele [João] e estava empolgado em ajudar.

No processo de monitoramento, as perguntas que foram sendo feitas auxiliaram Cecília a identificar o que podia ser feito para as atividades cumprirem os objetivos propostos. Aparentemente, a professora estava se tornando mais observadora, reavaliando sua forma de ver alguns alunos. Reporto-me aos escritos defectológicos de Vygotsky (1997), para dizer que se o laudo médico era para a docente o motivo para que surgisse a tragédia, a deficiência estava sendo superada

nas e pelas interações sociais. Esse era o caso de Rita [aluna considerada hiperativa] que, tal como Juliano e Marcelo, tinham tido sua vivacidade infantil interpretada como agitação. Permanecia, pois, o desafio de levar Cecília na Parte Teórica II discutir temas que desconhecia e nas formações de natureza prática a focar, no planejamento das situações de ensino, os alunos que mais precisam de sua ajuda.

4.9 PARTE TEÓRICA II

A necessidade de Cecília em conhecer novos assuntos deu origem à Parte Teórica II, na qual se pretendeu aprofundar temas de seu interesse e, ainda, aqueles identificados durante as observações em sala de aula. O objetivo, aqui, foi auxiliar a professora a se tornar mais autoconfiante na busca de informações, de estratégias a serem empregadas no processo de ensino-aprendizagem e de como solucionar problemas que podem surgir no contexto da sala de aula. Os encontros da Parte Teórica II são narrados por mim, com base nos registros feitos pela professora.

IV Encontro

No quarto encontro (após a parte prática II), discutimos o tema da “Dislexia”, assunto este que já tinha sido proposto no III Encontro de formação da Parte Teórica I. De acordo com a professora “fizemos uma leitura rápida sobre o texto *Dislexia, pois tenho alunos disléxicos na turma 202, período vespertino*”. Ela achou interessante o texto e, o que aprendeu lendo, pareceu corroborar suas hipóteses. Cecília intuía que, de fato, “o aluno José tem muitas características de um disléxico e está esperando o resultado do neurologista”. Incentivei-a a investigar, no mesmo texto, quais eram as estratégias que ela poderia, independentemente do resultado do laudo, propor para ajudar a aprendizagem dessas crianças, sempre lembrando-a

que seu papel, como mediadora do conhecimento escolar, buscava, também, promover o desenvolvimento sócio-cognitivo-afetivo e motor de seus alunos. As discussões empreendidas no IV Encontro oportunizaram, aparentemente, novas aprendizagens que ajudaram a professora a aprimorar-se: “*o apoio da Márcia está ajudando nas duas turmas*”, indicando que está generalizando os conhecimentos aqui adquiridos para outra turma para a qual está lecionando.

V Encontro

A proposta deste encontro foi uma conversa para incentivá-la a criar um novo ambiente de leitura, no qual essa atividade não mais fosse realizada apenas nas “*horas ociosas*”. Utilizei, primeiramente, as questões da Provinha Brasil para que a professora percebesse os diferentes gêneros de textos usados na avaliação das habilidades de leitura: calendário, lenda, conto, etc., À medida que mostrava e identificava os diferentes gêneros procurava salientava a importância de leituras diárias em sala de aula. Por meio de perguntas como “qual o papel da escola? como esperar que as crianças leiam, se seu(sua) professor(a) não lhes fornece um modelo de leitor?”, reflexões eram feitas, na expectativa de que Cecília passasse a ler e, não só isso, levasse diferentes gêneros de texto para seus alunos lerem. Se fizesse isso, além de promover o gosto pela leitura, iria, certamente, oferecer-lhes condições de ampliar seu vocabulário, de familiarizar-se com a língua escrita e com a estrutura textual, de constatar a importância dos elementos de coerência, coesão e do uso adequado dos sinais de pontuação para a inteligibilidade do texto, etc., preocupações ainda centrais naquele momento. Em síntese: buscava auxiliá-la a perceber, como ela mesma disse, posteriormente, que “*o texto tem mais sentido do que uma frase solta*” e, portanto, é mais eficaz na construção de leitores plenos, ou seja, aqueles que fazem uso competente da leitura e da escrita, como função social.

Nesta formação “*a supervisora da escola, Linda, esteve por alguns instantes conosco, questionando as atividades, frases e textos*”. Comentei com elas que poderiam se apropriar das orientações didáticas e das atividades propostas nos

Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa (2001). Citei exemplos práticos⁶⁰ de como organizar as atividades de leitura e escrita, utilizando uma variedade de gêneros de texto, na certeza de que eles iriam contribuir para elevar o nível dos alunos na Província Brasil. Cecília ouviu atentamente as sugestões, mostrando-se surpresa com as considerações que fiz a respeito do trabalho com a leitura e escrita que promovia em sala. A supervisora Linda participou da conversa comigo mais do que Cecília, perguntando, diretamente, se “*ensinar por palavras mais simples*” era algo adequado. Discutimos a questão e chegamos a conclusão de que seria importante formar, na escola, um grupo de estudo, de modo que todas as professoras pudessem se apropriar de novas ideias sobre como ensinar a ler e a escrever. Senti-me honrada ao ser convidada a fazer parte do grupo, no prestigioso papel de mediadora das discussões. Fiquei tão entusiasmada que emprestei um livro de literatura para Cecília, buscando motivá-la a realizar atividades de leitura, todos os dias, em sala de aula.

O fato de esta formação ter contado com a presença da supervisora escolar talvez tenha permitido a Cecília sentir-se mais confiante em seu apoio. Vale notar que é a supervisora que avalia o planejamento dos professores e a quem cabe dar-lhes orientação. Nessa lógica, Cecília, se implementasse minhas sugestões em sala de aula, não estaria contrariando “o sistema” adotado na escola, uma vez que, segundo a análise feita no núcleo III, era ir contra o que já estava decidido, por medo de não corresponder às expectativas postas. A presença da supervisora nos deu alento para pensar que contaríamos com seu endosso para empreender modificações na prática pedagógica vigente na unidade escolar.

⁶⁰ Leitura diária feita pelo professor como modelo de leitora sem a necessidade de ler pausadamente, ou se colocar como sonorizadora dos textos; Roda Semanal de Leitura, criando momentos em que um aluno possa ler para outro; organização de um sarau de poesias.

4.10 PARTE PRÁTICA III: A SOLIDÃO CEDE LUGAR ÀS PARCERIAS!

[...] Iremos nos encontrar na escola para montar outro plano [de aula], com uma lista de palavras escrita pelos alunos. Iremos pedir ajuda e orientação para a professora Lúcia, da sala Multifuncional.

Embora não estivesse previsto nos procedimentos metodológicos iniciais, mais do que um planejamento e um monitoramento com ajuda, uma terceira observação, agora de uma simples tarefa aliada às discussões teóricas, deu origem à Parte III. Passo, nesta altura do texto, a apresentar como Cecília descobre novas parcerias e passa a não mais se sentir tão solitária no mês de setembro, no exercício da profissão, em sua prática cotidiana.

A tarefa que deu origem a necessidade de Parcerias

Na terceira observação da aula de Língua Portuguesa a professora deu aos alunos uma tarefa bem simples. Cecília entregou uma folha de papel para cada aluno, que se encontravam sentados individualmente em suas carteiras. A tarefa era escrever o nome dos objetos que estavam presentes na sala. Os alunos observaram o ambiente a sua volta e, rapidamente, passaram a escrever várias coisas. As listas foram recolhidas e os alunos saíram da classe para a aula de Educação Física. Fiquei surpresa quando Cecília me contou o que iria fazer com os resultados: ela iria “passar o visto” [usar a caneta vermelha para sinalizar, com um “c”, respostas certas ou deixar uma mensagem, à margem da palavra escrita de maneira incorreta]. Foi nesse momento que, juntas, passamos a analisar a frequência de erros cometidos pelos alunos, tabulando-os e registrando-os na Tabela 3. Percebemos, organizados os dados, que havia a necessidade de algumas intervenções pontuais. A Tabela 3 apresenta as palavras que tiveram o maior número de erros e a maneira como foram grafadas:

TABELA 3: Palavras escritas de maneira incorreta com mais frequência pelos alunos.

OBJETOS OBSERVADOS PELOS ALUNOS	FORMAS DE REGISTRO	FREQUÊNCIA DE ERROS
GIZ	JIZ/GIZE/ZIS/GISCHIS	5
ÁLCOOL	ACOLOS/AUCOOL/AUCO/ÁLCOALCOO	5
CARTAZ	CARTAIS/CARTAIZ/CARTAZIS/CARTASIS/	4
ARMÁRIO	ARMALHO/AMAIRO/ARMÁRIO	3
TABUADA	TABUABO/TAPUADA/TABOADA	3
BORRACHA	BORACHA/BORAXA/BORACA	3
TESOURA	TIVORA/TIZOURA/TESOURA	3
LÂMPADA	LANPADA/LAMPADA/LAPADA	3
VENTILADOR	VENTILADOR/VINTELADO/FETILADO	3
RETROPROJETOR	RETRO PROJETOR/RETRO PROGETOR/RETROPROGETOR	3
RÉGUA	REQUE/REQUAS	2
APONTADOR	ARPOLTADOR/APONTADO	2
LÁPIS DE ESCREVER	LÁPIS DE ESQUIREVE/LAPES	2
CORTINA	COTINA/CONTINA	2
LÁPIS	LAPES	1
AGENDA	AJENDA	1
TEXTOS	TESTOS	1
TOMADA	TONADA	1
RELÓGIO	RELOJO	1
CADEIRA	CADERA	1
MOCHILA	MUXILA	1

Fonte: Amostra de erros da Turma de Cecília

O exercício possibilitou identificar quem eram os alunos que mais cometiam erros ortográficos nas grafias das palavras: Juliano, Marcelo, Felipe (que “faz fono”). Todos eles recebem atendimento especializado de vários outros profissionais.

Discutindo qual seria a melhor forma para intervir na forma como os alunos estavam escrevendo foi ficando evidente que novas parcerias eram importantes e precisavam ser feitas. A primeira apreensão de Cecília foi a de que, tal como ela, esses profissionais também desejavam “diminuir os erros produzidos pelos alunos”.

III Planejamento da aula de Língua Portuguesa com ajuda

Na escola, incluímos uma terceira pessoa em nossa parceria: Lúcia, a professora da sala multifuncional, foi convidada para discutir conosco a estratégia que usava para ensinar seus alunos a não trocar as letras. Poderíamos, assim, planejar as pistas sinestésicas⁶¹ mais adequadas aos alunos. Esse planejamento foi construído por Cecília, Lúcia e eu. Juntas, identificamos os fonemas, com base nas sensações que seus sons produziam do nosso próprio corpo⁶². Vale salientar que essa era uma estratégia também utilizada pela fonoaudióloga.

Segundo Lúcia, o emprego desse procedimento poderia melhorar o desempenho dos alunos de Cecília em sala de aula, caso ela os adotasse. Muito embora fossem apresentadas a nós várias estratégias interessantes, essa foi a que Cecília quis aprender para ajudar seus alunos a diminuir a frequência de erros ortográficos, justamente por entender ser ela a de mais fácil apreensão pelas crianças. Se, antes, ela chamava atenção dos alunos por esquecer as letras com adágios populares, como em “*o apressado come cru e péla a boca*”, ela admitiu que “*se (o aluno) tem problema para aprender as letras, eu não posso descontar o erro; eu tenho que pensar em estratégias que ajude ele a diminuir esse erro*”. A parceria que uniu as duas colegas de profissão em torno de um mesmo objetivo foi trazida aqui para mostrar esse movimento:

Lúcia: A Cecília tinha me procurado pra fazer um resgate das palavras com erro que vocês trabalharam, lá na sala. Aí, eu pensei: o

⁶¹A estratégia denominada “Pistas Sinestésicas” auxilia na fase de alfabetização de sujeitos surdos, facilitando o processo de apropriação da leitura e escrita (REBELO, et.al, 2002)

⁶² É de consenso de muitos autores que, para aprender a ler e escrever, a criança precisa saber estabelecer a correspondência entre o som que ouve e a palavra que escreve. Nessa linha, falar implica ouvir, interagir com o som.

que nós vamos fazer? A gente pode colocar as palavras no datashow, que é muito diferente pra eles, usando as palavras junto com as pistas sinestésicas. Muitos estão na fono e as pistas ajudam, porque é um trabalho da fono, também.

Pesquisadora: E também é mais uma estratégia para essas crianças, porque ajuda a identificar os fonemas por meio do próprio corpo. A Cecília pode falar para a Lúcia como começou a atividade e como chegou às palavras que os alunos erraram com mais frequência.

Cecília: Foi assim: eu solicitei pra eles uma lista dos objetos que tinha na sala. Falei pra eles observarem todos os objetos e colocar na lista e, daí, o que a gente fez: na última aula de educação física, na quarta feira, dia 26 de agosto, eu e a Márcia nos reunimos. Nós fizemos um apanhado de todas as palavras que eles mais tinham errado.

Pesquisadora: E aí vem à questão: como intervir? O que fazer? Até a Cecília, no final, chegou à conclusão de que descontar pontos não adianta. O papel de professora é intervir, mostrar o certo. Daí surgiram várias possibilidades de trabalho.

Cecília: E como trabalhar? Como levar aqueles erros pra eles, pra eles aprenderem a não escrever assim?

No planejamento da aula, Lúcia selecionou slides para passar no projetor, que continham figuras que representavam as palavras que tiveram o maior número de erros. Todo o material necessário, como projetor e *notebook*, ficou a cargo de Cecília providenciar e ela recorreu ao professor de informática, que a ajudou com presteza. A professora me relatou ter pensado, pela primeira vez, nas muitas interrupções que ocorriam em suas aulas. Percebeu o quanto elas atrapalhavam seus alunos. Em seguida, definiu qual seria o melhor dia para dar essa aula, considerando que estávamos na semana da Pátria.

Cecília: Fizemos atividades antes e, daí, na segunda aula, eles têm educação física. Eles já descem e já vão fazer a merenda. Eles vão à educação física, eles já vão ao recreio. Pronto, acabou.

Pesquisadora: Tá na primeira aula, o que você planejou?

Cecília: uma leitura compartilhada. Vou passar tarefas pra eles. Eu vou avisando que vamos ter uma revisão na aula e que a Lúcia vai ajudar. Já deixo eles a postos.

Cecília já decidiu o que vai fazer antes, durante e depois da atividade. Mencionou o uso da leitura compartilhada no início da aula – uma das sugestões que foi dada a ela como atividade permanente em uma das formações teóricas. Os

detalhes deste planejamento foram definidos coletivamente, entre Cecília, Lúcia e eu:

Lúcia: Eu fiz o seguinte: peguei as palavras que a Cecília me deu e comecei a trabalhar o AR MÁ RIO. É quando eu abro a minha boquinha... Daí, eles vão identificando o som: [mostra como faz com o aluno] O que é esse aqui? [imita o aluno] é armário. [mostra como procede]. Onde está o armário? Oh, apareceu na imagem o MA: é nasal. MO CHI LA LA.

Cecília: Eu falei pra Lúcia mostrar pra eles no datashow e fazer o exercício.

Pesquisadora: Vamos planejar a aula de hoje, qual é o teu objetivo da aula?

Cecília: Eles estudarem, no caso, corrigir as palavras que eles erraram na lista.

Pesquisadora: Então, o que você quer que eles aprendam?

Cecília: A fazer a escrita correta das palavras.

Pesquisadora: De que informações você precisa?

Cecília: De ajuda (risos) da Lúcia. Ela vai ajudar muito, ensinando as pistas sinestésicas na apresentação das palavras.

Pesquisadora: Que pessoas você precisa contar em seu trabalho?

Cecília: Com a Lúcia, professora da sala multifuncional.

Pesquisadora: E como ela vai te ajudar?

Cecília: Com o datashow; na verdade, fazer o exercício com eles.

O envolvimento de mais de um profissional em torno de um objetivo em comum, como o mobilizado por Cecília, foi algo bastante valorizado, tanto pela professora da sala multifuncional como pela Diretora Catarina. Em uma conversa informal, relataram o quanto ficaram surpresas com o novo jeito de Cecília: seu jeito mais alegre, interativo, amigável, especialmente em relação à psicopedagoga da sala multifuncional, da qual mantinha, até então, certa distância. A parceria que uniu a professora e a psicopedagoga de sua escola em torno de um mesmo objetivo veio ao encontro dos sonhos de Cecília, que há muito a almejava. Contribuiu para que se tornasse realidade, tal como ela percebia, o seu novo modo de ser em relação aos alunos e às colegas de trabalho. Além disso, relatou-me, percebeu que existem metas que são de todos!

III Aula de Língua Portuguesa aplicada em Parceria

Cecília organizou as carteiras na sala, criando expectativas acerca do que iria nela ocorrer, tanto nos alunos quanto em mim. A aula contou com várias parcerias: a estabelecida com o professor de informática permitiu a organização dos equipamentos tecnológicos e sua presença na sala de aula; a com Zilma, (encarregada de levar as crianças para a merenda), permitiu que os alunos, atendendo ao pedido de Cecília, fossem buscados antes do início das atividades; a com Lúcia trouxe à classe os slides. Finalmente, eu a ajudei a passá-los no notebook, enquanto Lúcia ensinava as pistas sinestésicas à turma. As crianças ficaram muito empolgadas com a aula pela forma como Lúcia usou os gestos para mostrar as pistas sinestésicas: variando o tom da voz para que percebessem a variação do som em função da forma como são pronunciados.

Lúcia fez com que os alunos imaginassem lugares diferentes e pediu aos que frequentavam a sala multifuncional que ensinassem a seus colegas aquilo que aprendiam com ela. Juliano foi um dos alunos que ficou fascinado pela oportunidade de ensinar os colegas. Finalmente, chegara a sua vez! A professora da sala multifuncional encantou quase todos os alunos; a exceção foi Rita, que não cumpriu as regras estabelecidas na aula. Sem conseguir conter-se na carteira, a menina queria falar, ir à frente, participar tal como fez na aula em que ajudou João a corrigir seu texto.

Cecília a tudo observava, vendo e ouvindo, sem interferir, como Lucia atuava, como ensinava as pistas sinestésicas. Especial atenção era dada à forma como seus alunos estavam participando dessa aula. Situada no fundo da sala, houve um momento em que se deslocou para a frente da sala, sentando-se ao meu lado. Ensaçou algumas pistas sinestésicas sem, no entanto, chegar a fazer todas. A professora seguiu fielmente todos os passos acordados no planejamento desta aula, permitindo, assim, que seus alunos recebessem suas escritas de volta. Ela também os fez observar a forma como redigiram as palavras, para que pudessem identificar os erros cometidos e escrevessem, ao lado, a palavra correta. Deixou os alunos interagirem livremente, recorrendo às pistas sinestésicas, em caso de dúvidas acerca da letra, de como deveriam grafar. Enquanto isso, caminhava entre eles,

observando o que faziam. A transcrição literal da III aula pode ser consultada no Apêndice I. O trabalho de Mário FIG 7 foi trazido para ilustrar os resultados do trabalho em parceria. Assim como ele, outros alunos conseguiram identificar seu erro e escrever ao lado, a palavra corretamente:

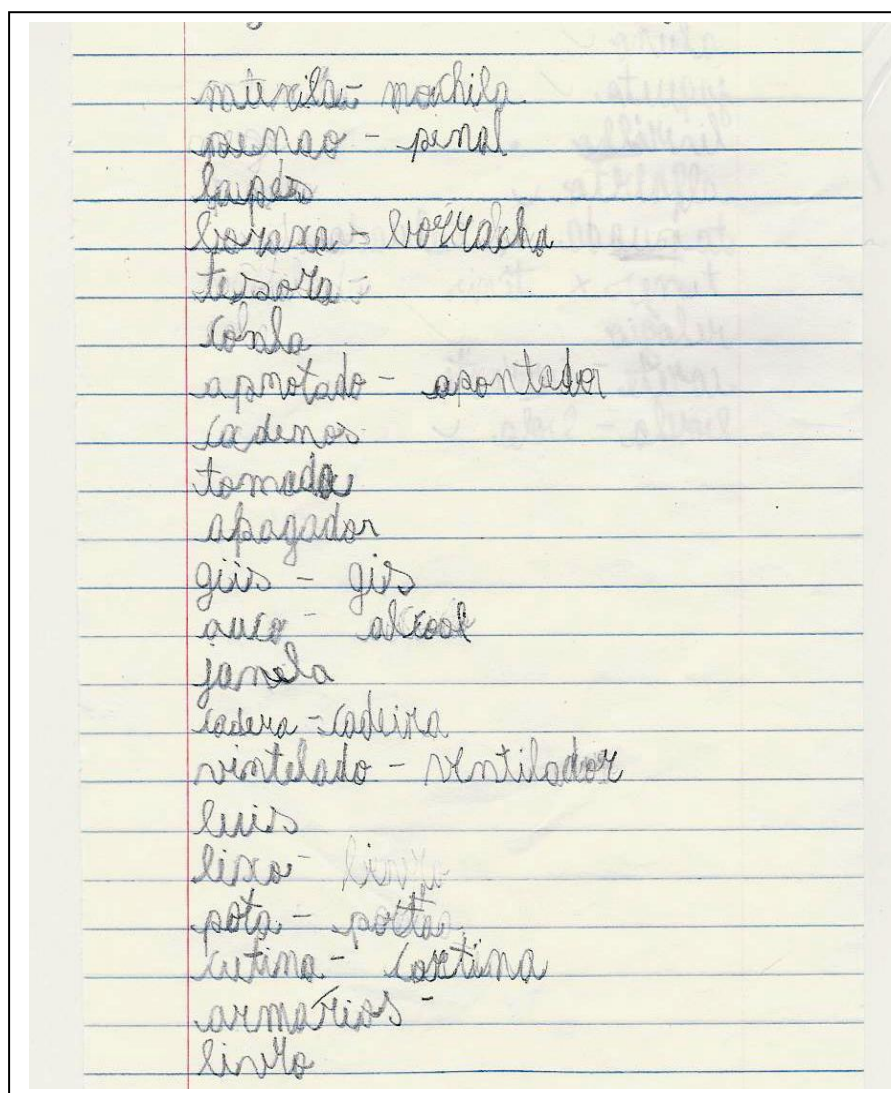


Figura 7: Lista de palavras de um aluno, que serviu para discussão em classe

Fonte: Amostra de escrita de Mário.

III Monitoramento da aula de Língua Portuguesa com Ajuda

Em relação ao terceiro e último monitoramento, Cecília escreveu:

[...] assistimos o DVD da aula da professora Lúcia. Posteriormente, passamos a analisar as listas, para ver se eles [os alunos] mudaram ou não as palavras que foram escritas erradas, identificando quem era o aluno que mais precisava de ajuda: Felipe foi identificado como o aluno que mais necessitava de intervenção na escrita. Já Marcelo, José, entre outros alunos, conseguiram obter um bom desempenho.

Em seus registros, Cecília avaliou o desempenho de Rita, percebendo que a aluna ficou agitada em decorrência de não lhe terem sido concedidas as oportunidades as quais pleiteava. A professora se deu conta de que Lúcia exigia que as crianças ficassem quietas, só abrindo a boca quando ela os autorizava. Se antes Cecília agia assim, esta postura era agora considerada rígida e, por esse motivo, rejeitada.

A turma gostou da atividade com as pistas sinestésicas. Eles participaram constantemente. A aluna Rita chorou, pois a prof^a Lúcia chamou muito sua atenção. Rita é muito agitada, mas gosta de participar constantemente e ela não teve oportunidade.

O fato de Cecília dar-se conta do grau de contenção do comportamento em uma atividade na qual se ensinava a usar o corpo para aprender é algo a se comemorar quando se volta às análises tecidas no Núcleo II. Cecília, neste monitoramento, mostrava-se confiante e atenta ao que pudesse faltar a seus alunos. No terceiro monitoramento, chegou até mesmo a avaliar o desempenho de Felipe:

Felipe, como sempre, só brinca e nada chama a sua atenção. Daniel não parou um minuto na carteira: brincou o tempo todo; é um aluno que não pode ficar sem atividades!

Cecília prescreveu para os alunos o que eles realmente precisam: atividades motivadoras, interessantes e que os levem a aprender mais e melhor. Mais do que isso, deixou implícito, nas entrelinhas, que os alunos precisam ser envolvidos na dinâmica da aula. A parceria com Lúcia parece ter promovido impacto na atividade docente de Cecília. Na escola, ela pode viver a experiência de buscar auxílio, dando-se conta de que se aprende – e muito - na e pela interação com pares,

descoberta essa que lhe desvendou uma nova estratégia para suas aulas. Foi importante para Cecília perceber que foi sua a iniciativa na busca de parcerias, que ela podia recorrer ao Outro sem que isso implicasse dar margem para intromissões indevidas ou para comentários no ambiente profissional. Por ter alcançado as metas que se colocara, comemorou os resultados! Valorizava ter sido capaz de regular seu comportamento em função dos objetivos postos e, com isso, planejar passou a ser uma atividade central para orientar a docência. Nessas condições, minha ajuda já não mais fazia falta:

Depois da aula da Lúcia, entreguei a folha com as listas das palavras para eles [os alunos] corrigirem em grupo. Foi muito produtivo. Eles encontraram seus erros e fizeram a correção corretamente. Adorei!

Cecília já demonstrou que consegue regular sua atividade docente e que, portanto, pode planejar uma aula sozinha. Contudo, antes de apresentar a Parte Prática IV, em que planejou e monitorou a aula sem ajuda, fez-se necessária uma última formação teórica, que ocorreu após a Parte Prática III, no final do mês de outubro, cuja temática foi: medicalização.

4.11 PARTE TEÓRICA III

No último encontro, o VIII da formação teórica, o tema discutido foi o da Medicalização, assunto por demais comentado em nossos encontros, pois sempre buscava chamar sua atenção para o fato de alunos com laudos médicos que apontavam “*déficit de atenção*” serem muito observadores e atentos ao que se passava em seu entorno. Motivada por essas provocações, Cecília investigou o processo por meio do qual um laudo é emitido, bem como os medicamentos que as crianças recebiam em função dele. As investigações ocorreram durante toda a semana e, no nosso encontro, ela, eufórica, contou-me suas descobertas:

Na sexta-feira, dia vinte e três de outubro, Márcia esteve na escola e conversamos sobre minhas descobertas: medicamentos que as crianças tomam, exames médicos, bulas de remédio, atividades para resolver os problemas de dislexia, sugestões e opiniões médicas, atitudes dos pais com os filhos “problemas”.

As descobertas que fez, junto aos pais, permitiram que ela percebesse que *“eles [os pais] não conseguem compreender os filhos, não entendem suas dificuldades”*. No entanto, para ela, *“todas as crianças são capazes de entender, compreender e aprender de acordo com suas limitações”*, ou seja, conseguem avançar além dos limites que o laudo parece confinar-lhes. Sobre estes últimos, ela percebeu que:

Conversando com os pais, o médico pediatra realiza uma bateria de exames e, se necessário, encaminha para o neuro. O neuro realiza pequenos testes: leitura, desenhos... Se ele achar necessário, solicita remédios, aula de reforço, psicopedagoga e até mesmo uma triagem, no Centro de Educação Especial.

Cecília também foi procurar a fonoaudióloga de Sandro e, com isso, ficou sabendo que *“Ele fica irritado, não gosta e não aceita ser corrigido, é teimoso e resistente. Para ele, errar é um horror, uma perda”*. Descobriu que esse seu aluno *“vai para psicólogo (problemas emocionais / família)” e que “Murilo [aluno novo] e Emanuele estão na fila de espera [para receber um laudo], mas ainda não foram chamados”*. Cecília, indignada, contou como é o procedimento usado para a entrega dos medicamentos: *“eles são gratuitos, não vêm com bula, é entregue só a cartela, não a caixa fechada”*. Nesse momento, pareceu dar-se conta das consequências de se empregar remédios para sanar os déficits de atenção das crianças:

Os medicamentos não vêm com bula, pois eles ganham os remédios no posto de saúde ou no CODIN. Reações que a criança poderá ter??? Os pais têm que ficar de olho, observando o comportamento do filho (a) e seu desempenho escolar. Qualquer alteração, deve procurar o médico para ele diminuir ou aumentar a dose.

Cecília foi, ainda, atrás do médico da família, para aprender que ele:

Não aconselha dar remédio para as crianças. Elas ficam sonolentas, não reagem às atividades, (não dão) respostas. Ainda **o melhor é colocar as crianças hiperativas em atividades esportivas e em** atividades como xadrez, judô, futebol, atletismo, natação. Medicamentos, **só em último caso.**

Este último encontro de formação possibilitou a Cecília confrontar diferentes pontos de vista sobre laudos, remédios e suas consequências, além de observar que todos seus alunos são pacientes de um mesmo neurologista. De repente, é como se um novo panorama fosse desvendado: a professora toma consciência de que elas estão sendo vítimas do processo de medicalização, conceito já discutido anteriormente.

De posse dessas informações, uma série de ações foi desencadeada: pensando em sua turma, lembrou-se de que *“a sala 301(201) gosta de desafios, jogos, quadrinhas, lendas, músicas, loteria, bingo, cruzada, caça-palavras e outros. Eles progrediram muito e tornaram-se mais independentes”*. Nesta fala foi possível observar que Cecília demonstrou não só um conhecimento mais aprofundado acerca das preferências de seus alunos, como também uma maior atenção a seus movimentos na direção por ela esperada: *“não dependem [dela] tanto como no início do ano”*. Cecília sugeriu, ainda, à diretora da escola, que oferecesse *“xadrez”* para seus alunos. Ao fazer isso, justificou a razão pela qual por eles intercedia: o fato de não poderem arcar com seus custos: *“estas atividades, muitas são pagas, não existe gratuito em grande quantidade”*. Verifico muitas mudanças. Se antes a memória e a concentração eram prerequisites para a aprendizagem, elas agora são vistas como habilidades que podem ser desenvolvidas de várias formas, inclusive por meio do jogo de xadrez. De acordo com seu registro:

A diretora Catarina esteve conosco e eu coloquei que seria interessante os alunos terem uma aula de xadrez em horário contrário, pois o xadrez **desenvolve a memória, concentração**. Ela achou interessante, mas o professor só tem vaga as terças e quintas, no período matutino.

As discussões empreendidas na última formação teórica junto com Cecília trazem importantes contribuições para este estudo. Revelou que a escola está a quem das possibilidades dos alunos, da função social que ela representa, do papel do professor como mediador. Isso compromete a qualidade das interações sociais, do acesso ao conhecimento e favorece que as crianças sejam alvo fácil das marcas da medicalização, a partir de um diagnóstico, aferido muitas vezes, por um único neurologista, o que põe em dúvida o diagnóstico, dado as habilidades observadas e desenvolvidas por Cecília no papel de mediadora ao propor situações de

aprendizagem, valorizando as interações sociais. A seguir, apresento a Parte Prática IV, na qual passarei a analisar suas conquistas e o impacto das formações de natureza teórica e prática que podem ser observadas em sua atividade docente.

4.12 PARTE PRÁTICA IV – AS CONQUISTAS DE CECÍLIA

Dia vinte e oito de outubro de dois mil e nove, quarta-feira. Márcia Bavaresco esteve na sala e filmou as aulas de Português e Matemática. Iniciei com a aula de Português. Conteí para os alunos a história da raposa e as uvas, no final fiz uma série de perguntas. Os alunos participaram constantemente. Como eles estavam em grupo, eles realizaram juntos uma produção escrita em uma folha de almanaque. Também foi entregue os desenhos da história (uma história em quadrinhos sobre a raposa e as uvas, mais ela tinha duas raposas, portanto teria um final bem diferente da história contada). Eles foram brilhantes, participativos, organizados e criativos. No final, cada grupo apresentou o seu trabalho. A aluna Rita foi a mais resistente do grupo. Mais tudo deu certo!

Na Parte Prática IV, resgatei os registros que Cecília fez da aula em que planejou, aplicou e monitorou sua própria atividade docente, alcançando muitas conquistas, agora sem receber nenhuma ajuda da minha parte.

Planejamento da aula de Língua Portuguesa

Cecília apresentou um planejamento por escrito, que se encontrava organizado em tópicos. Li esse planejamento antes de sua aplicação em sala de aula. Notei que a forma como organizou esse documento revelava que a professora tinha se apropriado dos aspectos básicos e necessários para dar uma aula interessante e produtiva para seus alunos. Se antes ela dependia de minhas perguntas, ela agora as tinha dispensado completamente. Fiquei satisfeita com esse resultado porque ele ia ao encontro dos meus objetivos. Mas não foi só isso: minha alegria vinha de ter participado desse processo de metamorfose, em que uma professora bem intencionada se converte em uma professora eficaz. Vejamos como isso se materializou, na folha do planejamento:

Objetivos:

- ⇒ Desenvolver as habilidades intelectuais e sociais dos alunos, necessárias à participação em grupo.
- ⇒ Posicionar-se de maneira prática, crítica, responsável e construtiva, utilizando o diálogo como forma de decisão na atividade coletiva.
- ⇒ Organizar ideias para manifestar o pensamento.

Alunos Aprendam: a) Organizar mensagens ou ideias com sequência lógica; b) Desenvolver a criatividade, c) automatizar a ortografia das palavras; d) traçar letras de forma legível, e) trabalhar em cooperação, respeitando as ideias do grupo.

Informações: informações dos alunos, pois eles irão contar oralmente o que estão vendo e as palavras-chave serão escritas no quadro, pois a dúvida de um pode ser a de todos.

Problemas: é um aluno não aceitar a opinião do outro, questionar o aluno porque a sugestão não é válida, se ele aceitou a opinião do outro.(???)

Estratégias: lápis, borracha, folhas, xerox, folha de almaço, quadro, giz, alfabeto.

Recursos que tenho: todos!

Pessoas: Meus alunos e suas ideias criativas! Eu.

Quem pode me ajudar? Eu mesma.

Aula de Língua Portuguesa sem ajuda

A aula iniciou pontualmente às oito horas. Cecília organizou quatro grupos e, no primeiro momento, leu a fábula, descrita no episódio IV.

Episódio IV: A leitura da “Raposa e das Uvas”

Cecília respira fundo e começa a aula, segurando o livro nas mãos, em frente à turma. Anunciou: Hoje, eu vou contar para vocês uma fábula, a fábula da... [faz suspense]. Mostra a capa do livro e pergunta: Que história é essa? Os alunos respondem em coro: “A Raposa e as Uvas”. A professora diz: Vamos começar a história (chama a atenção de todos para que observem que, na história, só tem uma raposa). Continua falando: vamos começar essa história, bem interessante, que fala de uma raposa bem sapeca. Inicia a leitura da fábula: Era uma vez uma raposa que gostava muito de passear [...]. Pára de ler, como para deixar os alunos fazerem inferências sobre o que se passa na fábula. Daniel: Vamos ver o que

a dona raposa encontra, agora, no caminho. Segue lendo a história: Depois de conversar com a formiga, a raposa lembrou-se [...] e qual foi a sua surpresa? Pára de ler novamente e olha para a sala, esperando que seus alunos completem a sequência da fábula. Continua: Uma parreira. Vamos ver, esse lugar será ótimo [...]. O único problema da raposa era o quê? Rita: Ela não conseguia pegar. Professora: Muito bem, será que ela vai conseguir pegar? Felipe: Não. Cecília: Por quê? Tu achas que ela não vai conseguir pegar as uvas? Alunos: Porque é muito alto! Cecília: E o que mais? Dariely: Ela é muito baixinha. Cecília: Ela quem? Alunos em coro: A raposa. Cecília: Então, vamos ver o que ela vai fazer? E continua a leitura da história: Mas, como ela era muito esperta, teve logo uma grande ideia [...] e, de tão cansada, acabou desistindo. Interrompe a leitura e pergunta: Então, ela conseguiu pegar as uvas? Alunos: Não. Professora: Ela foi pra casa como? Alunos: com fome. Professora: Ela foi morta de fome com a barriga vazia? Cecília deixa os alunos curiosos: Vamos ver o que fala o final? Cecília conta o final da história: e, ao voltar para sua casa inconformada [...]. Após ter lido a fábula, pergunta aos alunos: Porque ela [raposa] usou isso como desculpa? Alunos: Porque ela não conseguiu pegar as uvas! Professora: Então, o que ela disse para as uvas? Alunos: Que estavam estragadas ou não estavam maduras! Professora: Então, agora, eu vou perguntar e quem souber responder levanta a mão.

A história foi lida por Cecília com muita empolgação: ela fez entonação na voz, usou gestos e deu longas pausas durante a leitura, causando suspense e mantendo a atenção dos alunos. Essa forma de contar a fábula, mostrando as imagens, fazendo as crianças tentarem interpretar a história ao fazer-lhes perguntas, ouvindo as opiniões que iam construindo sobre a história levou Felipe, pela primeira vez, a observar e participar da atividade em andamento. Terminada a leitura, continuaram as perguntas sobre a fábula. Os alunos, muito participativos, respondiam uma a uma. Cecília deu voz a todos e procurava, claramente, integrar Felipe, aluno que, até recentemente, passava despercebido. O passo seguinte foi fazer um banco de palavras, no quadro-negro, para que as crianças consultassem a forma como elas deveriam ser escritas quando da produção de texto que deveria ocorrer ainda na mesma aula.

Episódio V: Construindo um banco de palavras para ajudar na escrita de um texto a ser produzido pelas crianças

Cecília entrega as folhas de papel almaço e as figuras para cada grupo. Pede aos alunos que observem as figuras: Olhem bem os desenhos: o que tem aqui? Os alunos respondem em coro: raposa, uva.... **Professora:** vamos montar nosso banco de palavras. Registra as que os alunos vão falando ao observar os detalhes da figura. Mário: grama! Joel: fazenda! Professora: é, pode ser uma fazenda... Muito bem! Juliano: ou (pode ser) um sítio, uma chácara. Professora: Ou [pode ser] uma chácara: vocês escolhem! Marcelo: Ah, a raposa teve uma ideia e chamou a amiga dela. Professora: Ela teve o quê? [a professora dá ênfase à palavra ideia, quando a escreve, dizendo que, agora, essa palavra não tinha mais acento. A aula continua nessa mesma dinâmica: trata-se de uma aula dialogada.

As palavras que fizeram parte do banco de palavras foram, tal como dito, as que os alunos disseram ao observar as figuras. À medida que iam elaborando a nova versão da fábula, Cecília registrava as palavras no quadro-negro. Isso feito, pediu às crianças que trabalhassem em grupos, instruindo-as acerca de como proceder.

Episódio VI: Uma nova versão para a fábula a partir do trabalho em grupos

Cecília solicitou para que cada grupo definisse o que iria escrever para, em seguida, recortar as figuras e ler, na frente de todos, a história que elaboraram. Professora: O nosso trabalho, agora, vai ser individual ou vai ser em grupo? Alunos, em coro: Em grupo. Professora: Muito bem, já que o trabalho será em grupo, todos tem que... Alunos em coro: Colaborar, ajudar. Professora: Muito bem, tem que ajudar, tem que colaborar. Professora: Uma perguntinha: essa história da raposa e das uvas, a história que vocês vão contar, ela vai ficar diferente da que eu contei? Alunos, todos juntos, em uníssono: Vai. Professora: Vai, por quê? Alunos: Porque tem duas raposas. Professora: E qual foi a mais esperta? Essa daqui [apontando para a figura da raposa na folha] ou a do livro? Juliano: Essa daqui, porque ela não desistiu. Professora: Ela caiu por que, Joel? Aluno: Porque comeu uva demais. Zilma abre a porta para chamar as crianças para a merenda. Professora vai até a porta e pede-lhe para voltar mais tarde. Cecília retoma a atividade, lembrando aos alunos que é importante que eles lembrem quais informações eles necessitam (**para o quê?**): nome de todos os integrantes do grupo e data, tudo registrado na folha de almaço. Empréstimo, se fizer, é necessário assinalar. Registra a data do dia, no quadro-negro. Nos grupos, cada

aluno escreve seu nome na folha. Em conjunto, produzem uma nova versão da fábula que lhes foi lida. Todos estavam, efetivamente, construindo um texto em parceria. Apenas no grupo de Rita houve conflitos: a aluna queria fazer tudo sozinha e seu grupo não aceitou essa proposta. A aula terminou às 9h14minutos.


O papel de Cecília como mediadora foi, nessa atividade, fundamental: envolveu os alunos na leitura. Se um de seus objetivos era levar as crianças a organizar suas ideias para poderem melhor expressar seu pensamento, foi feliz ao criar condições para que todos se manifestassem. Na situação de trabalho em grupo, a sugestão para que não se esquecessem de dar um título para a fábula em construção foi central para focar a atenção de todos na tarefa a ser feita, mantendo o que deveria ser feito em mente. Outros encaminhamentos, mais específicos, ajudaram as crianças a darem seguimento à escrita do novo texto. Cecília permitiu conversas entre os alunos, para que deliberassem quem iria escrever, quem iria ler... Percebi que ela tinha organizado os grupos de forma tal que todos os integrantes pudessem, efetivamente, colaborar na construção da história, conforme um de seus objetivos: *“posicionar-se de maneira prática, crítica, responsável e construtiva, utilizando o diálogo como forma de decisão na atividade coletiva”*.

Houve, nesta aula, valorização das produções dos alunos. Cecília chamou para a frente da classe uma criança de cada grupo para que lesse a história oralmente. No grupo de Rita, interveio para que o grupo decidisse quem seria esse aluno, uma vez que a menina queria para si esse papel (vale mencionar que a professora já havia previsto ter problemas nesse grupo, de modo que já tinha se preparado para tal). No final, todas as histórias lidas foram aplaudidas, de modo que cada agrupamento de crianças se sentiu elogiado. Por último, a professora comentou a atuação de todos.

É interessante mencionar que as quatro histórias contadas pela sala eram diferentes, apesar de todos receberem as mesmas figuras. Todas tinham início, meio e fim. O texto foi escrito sequência lógica e poucas palavras escritas de maneira inadequada: **em sima [em cima] pmsou [pensou], cumeram [comeram], bariga [barriga], caio [caiu], pareira [parreira]**. O banco de palavras ajudou muito a realização dessa tarefa, permitindo, ainda, que as crianças ampliassem seu vocabulário.

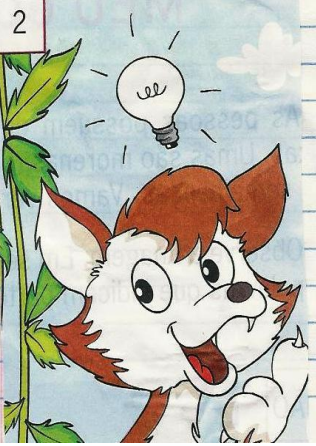
3º ano
 Título = A Raposa e as Uvas.

1




A raposa estava andando no bosque quando encontrou uma videira de uvas.

2




Ela teve uma ideia e decidiu convidar a miúda amiga para me ajudar.

3



A raposa subiu em cima do amigo dela para pegar as uvas.

4



E elas comeram todas as uvas e deu até dor de barriga e elas caíram de costas numa pedra.

Figura 8 - Produção escrita produzida no trabalho em grupo
 Fonte: Grupo 4: Marcelo, Manoela, Marta e Dariely.

Monitoramento da aula de Língua Portuguesa sem ajuda

No último monitoramento, dia seis de novembro, o procedimento adotado foi assistir ao vídeo, fazendo, sempre que necessário, as devidas pausas para que Cecília fizesse seus comentários. Destaquei delas trechos de sua fala que servissem para evidenciar e ilustrar as conquistas alcançadas no decorrer de nosso tempo juntas. Como pode ser observado, ela passou a agir de maneira muito distinta da descrita no início do trabalho:

- **Avaliação do comportamento dos alunos:** *Sabe o que eu achei interessante? O comportamento deles, como eles ficaram, assim, calmos, tranquilos... Eles ficarão bem observadores! Quando li a história, eu fui contando e fui revendo a história com eles, pra ver se eles lembravam do que tinha ocorrido, do que tinha acontecido em cada capítulo, em cada página que eu virava. Cecília avaliou o comportamento de seus alunos e notou que demonstravam uma nova habilidade – a de observação. Suas intenções foram ficando cada vez mais explícitas, apontando para uma crescente possibilidade de planejamento e de monitoramento. Deixou claro o que pretendia ao recapitular a história: verificar se as crianças conseguiam se lembrar do que tinha ocorrido na fábula. Se antes Cecília avaliava o comportamento com o intuito de identificar quem tinha características de hiperatividade, agora ela buscava nele a presença de habilidades afetivas, cognitivas e sociais: *eu observei a atenção deles em relação à história e vi que eles gostavam, porque participavam da história. Eles são muito detalhistas; eles vão falando o que estão vendo.**
- **Reconhecimento dos conhecimentos prévios dos alunos:** Cecília percebeu, nos comentários de seus alunos, que eles sabiam se expressar e estabeleciam relações entre a história e a própria experiência vivida. Um bom exemplo foi dado por Daniel que, segundo a professora: *comparou a história da raposa com a história do pica-pau que ele tinha assistido na televisão. Ele fez uma comparação, ele lembrou que o pica-pau também teve um envolvimento com a raposa e que ela não conseguiu pegar (esse bichinho).*

Ele comparou as histórias... Então, quer dizer: é interessante tu ouvir a opinião deles, eles têm muita coisa rica pra passar (para nós, os adultos).

- **Autonomia no trabalho em equipe:** Cecília assim manifestou suas impressões sobre o trabalho em grupo: *Eu gostei do trabalho: foi bem interessante, bem produtivo. As crianças gostaram. E, também, se envolveram [...] davam opiniões próprias delas. Assim, não era uma coisa forçada, que era obrigado a falar. Eles falavam espontaneamente. Foi bom, foi bem gostoso.* Comentou, ainda, os problemas que ocorreram no grupo da Rita: *ela (Rita) não estava gostando de ficar ali (nesse grupo); ela queria ficar no grupo com a Kamily ou a Manoela. Eu separei todas as três. Botei uma em cada grupo. Aquilo ali, pra ela, foi a gota d'água.* Cecília parece mostrar, aqui, que estabeleceu critérios e tomou decisões com base neles, ao definir os grupos. Se antes ela deixava os “cinco bons” ajudar os alunos com nível de primeira-série, agora todos se envolvem na mesma atividade, cada um com um papel definido pelo próprio grupo, que passou a ter nela um ponto de apoio e de direção. Ao que tudo indica, Cecília foi se apropriando do papel mediador que se espera do professor, passando, com isso, a exercê-lo com mais precisão.
- **Avaliação em relação aos objetivos que se colocou:** ao avaliar seus objetivos iniciais, a professora percebeu que seus alunos foram capazes de “colocar [a história] numa sequência”, revelando atenção ao desempenho das crianças durante a execução da atividade, notadamente o de Felipe. Vejamos como ela se refere a ele quando estávamos assistindo ao vídeo:

Felipe não tirou os olhos de mim. Ele ficou o tempo todo prestando atenção no que estava ouvindo, o que antes ele não fazia. Eu acho, assim: a história, pra eles, chamou a atenção, pelo fato de eu contar e pelos gestos que eu fazia (risos). Talvez, isso deve ter estimulado a atenção deles.

Uso de estratégias: O Banco de palavras foi uma estratégia que Cecília passou a usar deliberadamente para promover a autonomia das crianças. Sua meta era torná-las o menos possível dependentes dela para orientações e para solucionar problemas: *“Eu acho mais prático pra eles. É mais fácil, porque eles não ficam tão dependentes de mim”*. Cecília deu-se conta de que a *“dúvida de um pode ser de*

todos; e então, isso auxilia muito e ajuda eles". No entanto, a observação das cenas da aula mostrou que a professora ainda tem um bom caminho pela frente, pois não conseguiu não filtrar a escolha das palavras que seriam escritas, após serem pronunciadas pelos alunos. Essa situação não lhe passou despercebida. Cecília justificou-se, dizendo: *"eu fiz de propósito! Eu não coloquei nem VEZ, nem FEZ, porque, às vezes, [elas] podem surgir. Eu fiz de propósito mesmo: não coloquei as palavras: EM CIMA – EMBAIXO, que às vezes aparecem na história. Eu deixei livre, para ver se eles iriam perguntar, se eles iriam encontrar alguma dúvida. Ou se iria surgir outra palavra, que não fosse necessário colocar no quadro"*. Se o banco de palavras foi uma estratégia que a ajudou a conquistar sua autonomia como professora, o uso do dicionário, embora citado nas aulas que planejamos juntas, permaneceu como fonte de consulta a ser melhor explorada.

Como agir diante dos imprevistos: Enquanto assistia ao episódio VI (trabalho em grupos para a construção da nova versão da fábula), a professora comentou que: *"Eu mandei a Vilma embora (risos)! Cada vez que ela aparece, eles ficam enlouquecidos"*. Ou seja, Cecília estava ciente de que as interrupções perturbavam o andamento de suas aulas, mas essa consciência não foi o bastante para que ela buscasse discutir, na escola, o problema. No entanto, ao pedir que a funcionária voltasse mais tarde, demonstrou saber lidar com a situação, dando-lhe uma solução. Ainda que temporária, conseguiu tomar uma boa decisão e, com isso, Vilma não interrompeu a aula, como fazia anteriormente.

Incentivando a participação dos alunos: As perguntas que Cecília fez durante a leitura de história tinha por meta incluir, na dinâmica da aula, os alunos que tinham dificuldade em dela participar: *"Eu via que tem criança que tem vergonha de falar, que não gosta de se expor. E, daí, eu fiz perguntas. Eles se envolveram, davam opiniões próprias, não era uma coisa forçada: falavam espontaneamente. Foi bom, foi bem gostoso"*.

Tal como vejo, a professora conseguiu realizar o monitoramento de sua prática pedagógica, pautando-se, para tanto, no que tinha planejado. E fez isso sozinha, de maneira independente. Ao assim agir, mais do que mostrar domínio de si e auto-regulação, ela passou a se constituir em fonte de auxílio para os demais professores. Agora, ela lhes sugere fazer uso das mesmas estratégias que deram certo em suas aulas, compartilhando o que achou de interessante com seus pares:

Eu quero deixar, assim, registrado contigo: a professora, no caso do 2º ano, ela gostou muito da tua ideia e ela está usando esse mesmo trabalho. Então ela está fazendo tudo isso também. É ótimo é prático.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso que todos funcionem como uma orquestra, na qual todos estão afinados em torno de uma partitura e regidos pela batuta de um maestro que aponta como cada um entra para obter um resultado harmônico. (DAVIS; GROSBaum, 2002, p. 88).

O que aprendi com este estudo?

A escola, ao que tudo indicava, oferecia as condições desejáveis para se promover a inclusão escolar, além de contar com uma quantidade invejável de profissionais da educação. Aparentemente, todos estavam irmanados no mesmo objetivo, mas, como foi apontado, desafinados na hora de seguir a partitura. Esse trabalho desorganizado acabava repercutindo no interior das salas de aula, pelo menos naquela em que lecionava uma professora que se sentia muito solitária para enfrentar os problemas de seus alunos, muitos deles, a maioria mesmo, com laudos de “*déficit de atenção e hiperatividade*”. A Psicologia, em especial a da Educação, apareceu, dessa maneira, como disciplina de fundamental importância para a formação do professor, em especial, por apontar a importância das interações sociais para a aprendizagem. De fato, pouco adianta uma rede de apoio voltada para ajudar a promover a inclusão se, na escola, cada um trabalha sozinho, em sua sala de aula.

O princípio da metacognição, aprendido nas aulas de doutorado, quando estudava a aprendizagem do adulto-professor, pareceu-me ser um objeto de estudo adequado se empregado para ampliar as possibilidades de melhoria do desempenho profissional de uma professora que, no ensino regular, tentava lecionar para a diversidade. De fato, o desempenho da docente sofreu grandes mudanças se comparado à forma como ela costumava ensinar, apreendida por meio da análise dos núcleos de significação e do que foi observado em suas aulas. No entanto, mesmo com tantas alterações, aquilo que a professora hoje ensina e, inclusive a maneira como faz isso, ainda está aquém das possibilidades dos alunos. Houve, sim, avanços ao longo do trabalho desenvolvido nessa tese, mas as aulas poderiam

ser ainda mais dialógicas, as crianças poderiam ganhar mais liberdade intelectual e estabelecer um diálogo mais rico com a cultura, conseguindo, sempre, pela mediação competente da professora, acessar os portais dos conhecimentos científicos. (VYGOSTSKY, 1998). Além disso, poderia ficar mais claro para todos os envolvidos que é preciso evitar práticas escolares que adotam a concepção de que se aprende sozinho e por meio exclusivo da atenção e da memorização. Os atendimentos individualizados, que retiram a criança de situações educativas, seriam percebidos como desnecessários, pois nada fazem em prol da inclusão se não se articularem ao trabalho do professor da sala.

O trabalho partilhado, a exemplo do que aconteceu com Cecília, envolvendo toda a equipe escolar, precisa ser urgentemente feito, se é que se pretende alcançar bons resultados na aprendizagem dos alunos. Não se trata, obviamente, de duplicar esforços, todos desenvolvendo uma única e mesma atividade. A questão central a ser focada é a importância de, conhecendo o trabalho do outro, articular ações de modo que estejam todos envolvidos em complementar - e não justapor - esforços para alcançar o sucesso escolar. De fato, essa possibilidade aumenta quando o professor se apropria e coloca à disposição de seus alunos estratégias e recursos variados, inclusive de outros campos do conhecimento, para ajudá-los a aprender mais e melhor.

Quais as contribuições para a formação de professores...

Cecília não destoa muito das muitas outras professoras desse Brasil que, com formação precária, sem envolvimento na proposta pedagógica de sua escola, trabalhando isolada de seus pares e desconhecendo o que se passa no âmbito educacional mais amplo, não conseguem ensinar a contento as crianças brasileiras. Quando o que prepondera é aquilo que falta, seja aos docentes, de acordo com nossos olhos, seja aos alunos, segundo os olhares dos professores, falar em boa qualidade de ensino parece ser mera figura de retórica.

O que fica claro para mim é a necessidade de mudar esse estado das coisas e, para tanto, as formações dos docentes precisam considerar o sujeito-professor

como um aprendiz entusiasmado e motivado, bem como seu ciclo profissional, seus desejos e necessidades. Cecília, em seus 43 anos, dispunha-se a aprender para “curar” seus alunos e, para isso, abriu mão de muitas coisas. Foram tardes e noites que passamos juntas, as quais ela retirou, voluntariamente, de seus momentos de lazer, de seu contato com a família, de se dedicar a outros afazeres. Percebo sua imensa vontade de ajudar seus alunos e, também, suas fragilidades. Mas foram estas últimas que me permitiram realizar o trabalho pretendido e, sem bem apreendê-las, não teria como bem delinear o esforço de intervenção. Nesse sentido, perceber fragilidades é diferente de culpar o professor e é esse olhar que gostaria de deixar aqui registrado: o professor brasileiro apresenta, como mostra Gatti e Barretto (2009), muitos problemas e de diversas ordens, mas esse quadro, se devidamente trabalhado, pode ser alterado. Assim, se o objetivo é melhorar as práticas escolares, cabe aliar a formação teórica à formação prática e um bom meio de fazer isso é analisar, junto aos professores, as aulas que dão, pois isso implica desenvolver as habilidades de observação e reflexão e, assim, trazer processos metacognitivos para a dinâmica da sala de aula.

A escola parece-me, portanto, ser o *locus* privilegiado de formação profissional, se houver a decisão de colocar para conversar, discutir e deliberar juntos todos os profissionais que nela atuam. Um aspecto a ser mais bem esclarecido é a relação professor/supervisor (coordenador pedagógico). Tal como vejo, não deveria haver a assimetria que reina entre uns e outros quando se supõe ser papel do segundo indicar aos primeiros como devem ensinar. Entendo ser mais produtivo os supervisores buscarem estabelecer com seus pares uma relação mais colaborativa, promovendo situações para a discussão, reflexão conjunta e tomada de decisão partilhada de assuntos candentes nas escolas. Se os supervisores entrassem nas salas de aula para observar as práticas pedagógicas, discutindo coletivamente o que foi visto, se se encontram em sintonia com os objetivos do professor e da proposta pedagógica das escolas, contaríamos com uma ferramenta poderosa de *feedback* e de ruptura com o isolamento docente. Ao conversarem entre si, os professores podem atuar formativamente uns sobre os outros, sugerindo novas práticas e novas ideias, entendendo os motivos pelos quais umas são mais produtivas do que outras. Discutir questões relacionadas ao emprego da

metacognição no espaço escolar pode, portanto, mobilizar professores e alunos para atuar cada vez melhor.

Este estudo, tal como vejo, oferece princípios para o uso da metacognição junto ao professor em salas de aulas inclusivas, que em muito se distanciam dos empregados nas formações continuadas oferecidas por estados e municípios. Acredito ter alcançado o que algumas pesquisas sugeriram com os resultados dos seus estudos (SANT'ANA 2005; RIBEIRO 2006; FONTES 2005; GESSINGER 2007): apoio técnico; planejamento colaborativo, com análise do que foi feito para orientar os próximos passos; olhar focado nas possibilidades e não na deficiência, etc. Como bem elucida Vygotsky, os professores não conseguem fazer hoje o que farão amanhã, galhardamente, se receberem a ajuda necessária para tal. Mas para tanto, há que ter a seu lado alguém que os auxiliem a se ver melhor, nas suas boas e más qualidades e, sobretudo, nas suas possibilidades. Penso que particularmente frutífero é o auxílio para planejar as aulas e para analisá-las, atentando sempre ao fato de que o objetivo é verificar se o pretendido foi, de fato, alcançado. Com base nessa avaliação, percebe-se o que deu certo e deve ser mantido e o que precisa ser abandonado, o que é, em si, um ganho importante em termos metacognitivos. Novas estratégias de ensino passam a ser definidas, mas é preciso manter, ainda, a ajuda para que os professores consigam antecipar eventuais problemas e encaminhar soluções, evitando o imprevisto. Nesse processo, dei-me conta de quão importante é o papel da teoria: possibilitar o acesso às fontes inexploradas de informações e de cultura e, com isso, romper formas “fossilizadas” de agir e mesmo de pensar. São as ideias que as teorias trazem que rompem com o ciclo vicioso, mas, para isso, é preciso que se discuta como fazer para que o apregoado ganhe concretude na sala de aula. Esse é, para mim, o valor do método, pois sem ele, de fato, “a teoria, na prática, é outra”. Nesse sentido, analisar as soluções encontradas pelos próprios docentes, junto a eles, pode ser um bom e promissor caminho para se adotar algumas referências para se realizar uma verdadeira *práxis*, união na qual teoria e prática se realimentam constantemente.

O que aprendi com o método de estudo de caso intervenção...

O método de estudo de caso-intervenção possibilitou que as dificuldades aparentes de uma professora fossem transformadas em possibilidades de mudança ao serem identificadas com um olhar analítico-investigativo, usando perguntas simples, mas que tinham por objetivo fazer emergir novas possibilidades. Essas questões incidiam nas atividades desenvolvidas pela docente, fazendo-a nelas pensar e, assim, avaliar se foram úteis ou não para alcançar o pretendido. No processo de monitoramento, usando vídeos da própria atividade docente, as mesmas perguntas retomavam, incidindo agora sobre uma prática refletida, causando, novamente, reflexão e tomada de decisão, à luz da avaliação feita. Nesse processo, o ponto inicial consistiu na análise dos núcleos de significação, pois eles desvendaram, para a pesquisadora, as necessidades mais prementes da professora e de seus alunos. Com isso, foi possível traçar um percurso a ser seguido na intervenção, que se distanciava daquele inicialmente previsto. Essa alteração trouxe implicações para este estudo: muito mais encontros, muito mais tempo, muito mais dados, tanto que alguns acabaram nem mesmo sendo aqui apresentados por absoluta falta de tempo.

Um aspecto crucial no estudo de caso-intervenção é o tempo. De fato, se há limitações nesse aspecto, fica muito difícil, com tanto material e tantas e diversas necessidades, analisar os dados coletados e, com base neles, planejar, ao mesmo tempo, os próximos passos da intervenção. Obter mudanças e, em especial, promover a consciência desse processo, não é algo que acontece no curto prazo. Isso implica, muitas vezes, multiplicação de encontros, com dados sendo acumulados exponencialmente. Tudo isso dificulta o trabalho do pesquisador, atrasa ritmo e, com frequência, o desespera. Se as pressões do trabalho e suas exigências são grandes, há que mencionar, ainda, as pressões das agências de financiamento, do programa de pós-graduação e da própria orientadora, para que se cumpram os prazos acordados, os quais nem sempre estão em sintonia com as demandas do real. Realizar estudos de caso intervenção é, portanto, uma opção difícil de ser levada a efeito em trabalhos acadêmicos, uma vez que sua intensidade é grande: a própria seleção acerca do que focar na análise já implica análise, de forma que se torna árdua a tarefa de separar o joio do trigo.

No campo estudado, não se tratava apenas de ajudar a professora a facilitar, para seus alunos, a aprendizagem da leitura e da escrita. Era preciso, antes, que ela se constituísse também como leitora. Para tanto, foi preciso recuar no planejamento para discutir sua importância como modelo de adulto leitor para as crianças, incentivá-la a mobilizar outras pessoas, recursos e estratégias que, se estavam ao seu alcance, não eram sequer consideradas como fontes de informação. Outros problemas surgiram no processo de pesquisa, como perda de filmagens, que obrigaram o pesquisador a contar com profissional qualificado para garantir um registro acurado das aulas, incrementar o uso da tecnologia (fazendo uso de microfone de lapela), além do risco de se trabalhar com um único sujeito, tendo em vista que imprevistos ocorrem. Assim é que, com tantos problemas decorrentes da modalidade estudada, ainda enfrentamos uma epidemia da Gripe A, período no qual as aulas foram suspensas, colocando em risco a continuidade da coleta de dados.

No entanto, a despeito dos problemas relatados, considero esse método com *design* aberto e flexível, que permite ao pesquisador ter uma experiência fantástica com o pesquisar, suas vicissitudes e suas glórias. Pude aprender que os erros são parte importante do aprender e não algo a ser evitado, a lidar melhor com as intempéries e a tomar, com maior agilidade, decisões que antes muito me custavam. Usei da minha sensibilidade para escolher o caso a ser investigado, seguindo os critérios explícitos, apregoados na seleção do sujeito da pesquisa: contei com uma professora automotivada e entusiasmada em participar da pesquisa, a qual posso definir como alguém capaz de estabelecer metas para seu trabalho e nele persistir, mobilizando habilidades cognitivas e afetivas, ampliando sua área de competência, ao adotar procedimentos advindos de outros campos, como o da fonoaudiologia. Cecília atendeu, portanto, aos critérios postos por Lambert (2000) e, nesse sentido, ajudou-me muito a pensar em processos formativos e a antecipar seus problemas, algo fundamental no trabalho que exerço. Conhecia Cecília de longa data, já foi minha orientadora quando eu era professora e, naquela época, era ela quem ajudava os professores iniciantes a enfrentar as suas dificuldades. Eu segui em frente, estudei, voltei para o chão da escola e estou confiante de que, se foi possível aprimorar sua atuação, ainda há tempo de evitar o fracasso de tantas crianças se passarmos a fazer uso de estratégias de formação que orientem professoras iniciantes a planejar, executar e avaliar o realizado, de modo a ir paulatinamente

superando-se. Esse é um caminho bastante sedutor para ser adotado em geral, mas parece-me particularmente útil para aqueles que buscam caminhos mais adequados para o ensino à diversidade.

Em suma: Cecília e eu aprendemos juntas que é sempre possível mudar a realidade, mas que isso é mais factível quando se faz uso da metacognição. No entanto, sinto muita falta, para livrar-me do medo de estar fazendo inferências vãs, de uma entrevista final, acerca de como ela viveu esse tempo comigo e dos ganhos percebidos em sua atuação profissional. Sem tais informações, observo que seu desempenho mudou e que ela reconhece isso, mas não posso afirmar, com certeza, que a professora tomou consciência dos motivos dessa mudança, informação que deixaria mais claro o papel da metacognição em processos formativos. Não fiz a entrevista final porque o foco da pesquisa não estava em validar a formação para o uso da metacognição, e sim em verificar se a atividade docente, fazendo uso da metacognição, oferecia um ensino mais adequado à diversidade. Por isso, investiguei, após o término da pesquisa, como estava o desempenho dos alunos da turma de Cecília. Consulta aos dados da CPAI (2010) mostraram que os resultados bimestrais revelaram uma melhora gradativa no desempenho dos alunos, que só se fez possível, tal como ela e eu vemos, mediante a intervenção bem planejada e bem monitorada em dificuldades bem diagnosticadas. Dos alunos que apresentavam dificuldades no início do ano letivo de 2009, 86% conseguiu avançar com sucesso em sua caminhada escolar. Dos 15 alunos, três ficaram para exame somente em Língua Portuguesa; reprovações, só houve uma e, mesmo assim, porque o menino só foi notado tardiamente, em uma sessão de vídeo para análise de aulas.

Estas informações representam uma evidência de que o método de estudo de caso-intervenção causou impacto no desempenho da professora. O emprego de estratégias formativas na Parte Teórica e Prática promoveu, ao que tudo indica, processos metacognitivos que, por sua vez, afetaram o desempenho da professora e dos alunos, acabando por desconstruir a importância e a centralidade dos laudos médicos como prognóstico da aprendizagem. As crianças foram, de fato, muito além dos limites a que esse artefato lhes confinava em Língua Portuguesa.

O que aprendi com os alunos de Cecília...

A metacognição pode ser fomentada nas crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental quando se trata da aprendizagem, tema que pode ser mais bem explorado em futuras pesquisas. As crianças da turma de Cecília pediram para assistir às gravações feitas das aulas. Destinei um dia, em dezembro de 2009, para que todos as pudessem assistir. Cenas foram vistas várias vezes, sempre atendendo à demanda dos alunos que, por meio delas, iam lembrando o que lhes tinha sido pedido, avaliavam seu desempenho e o dos colegas, como também o da professora. No começo de um dos episódios, gravado no mês de setembro, o aluno Daniel saiu do seu lugar e me disse, com muita educação: *“Daqui a pouco, vai passar, nessa aula, o dia em que eu chorei por que [...]. Se eles (os colegas) virem isso de novo, vão me chamar de bebê chorão. Por favor, você tira esse DVD?”* Atendi prontamente ao pedido e substitui o episódio por outro. Daniel, percebendo o que eu tinha feito, veio para perto de mim e segurou minha mão, dizendo: *“Muito obrigado, eu não sei o que seria de mim se você tivesse deixado eles assistir àquela cena! Muito obrigado!”*

Quero mostrar, com esse relato, que um aluno com laudo de *“déficit de atenção e hiperatividade”* pode ser, como foi o caso, extremamente observador e sensível, rememorando fatos que estavam perdidos em muitos meses atrás, fatos que lhe tinham sido significativos. O pedido de ajuda e de agradecimento desse menino representa bem o meu próprio pedido, como pesquisadora, para que se considerem, em futuras formações, as possibilidades (e não as dificuldades) de alunos e, também, de professores. Tenho certeza de que, como Cecília, que escolheu atuar em salas de aula inclusivas, se tirará proveito da metacognição para aprimorar a docência e a aprendizagem. Fica aqui o registro da trilha que percorremos juntas, na esperança de que ela ilumine novos caminhos para o ensino à diversidade.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia – Ciência e Profissão**, São Paulo, ano 26, n. 2, 2006.

ALMEIDA, N. F. de; SEMINÉRIO, F. L. P. **Cognição e Emoção**: a complexidade do imaginário e sua importância para a metacognição. Disponível em: <<http://www.ufrjr.br/leptrans/12.pdf>>. Acesso em: 04 maio 2007.

ALVES, M. L.. A Escola de Nove anos: Integrando as potencialidades da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. In: SILVA et al. (Org.) **Políticas educacionais, tecnologias e formação do educador**: repercussões sobre didática e as práticas de ensino. Recife: ENDIPE, 2006. p. 351-361.

ANDRADE, S. G. **Ação docente, formação continuada e inclusão escolar**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 12. ed. Campinas - SP: Papirus, 2005.

ANDRÉ, M. **Estudo de Caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. v.13. Brasília: Líber Livro Editora, 2005. (Série Pesquisa)

_____. Pesquisa, formação e prática docente. In: CANDAU, V. M. (Org.). **O Papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas (SP): Papirus, 2001. p.55-69.

BALDWIN, C. M. Teaching Self-Reflection and Meta-Cognition. **Journal Title: ETC.:** A Review of General Semantics, v. 59, issue 1, 2002. Disponível em: <www.questia.com>. Acesso em: 12 maio 2008.

BARTALOTTI, C. **Nenhum de Nós é tão esperto como todos na inclusão de crianças com deficiência mental na creche**. 2004. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação). Universidade Pontifícia de São Paulo, São Paulo, 2004.

BASSEY, M. **Case Study Research in Educational Settings**. Maidenhead: Open University Press, 2003.

BLUM, T.; LIPSETT, L. R.; YOCOM, D. J. Literature Circles: A Tool for Self-Determination in One Middle School Inclusive Classroom. **Journal Title: Remedial and Special Education**, vol. 23, issue 2, 2002. Disponível em: <www.questia.com>. Acesso em: 08 maio 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar: Sinopse Estatística da Educação Básica**. Brasília: INEP, 2009.

_____. Ministério Público Federal, Fundação Procurador Pedro Jorge de Mello e Silva. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular**. 2. ed. Brasília, DF: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

_____. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. **Normas para pesquisa envolvendo seres humanos** (Res. CNS nº 196/96) 2.ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2003.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa**. 3. ed. Brasília: Secretaria da Educação Fundamental, 2001.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Centro de Documentação e Informação Coordenações de Publicações, 2000.

_____. Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, 1997.

CARDOSO, M. da S. **Educação inclusiva: atendimento à diversidade como práxis educativa na rede municipal de Guaíba**. 2005. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

CLOT, Y. **A Função Psicológica do Trabalho**. Trad. Adail Sobral. Petrópolis, RJ : Vozes, 2001.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA SP. Medicalização: rotular e excluir. **PSI**. n. 155, mar./abr. 2008. Disponível em:

<http://www.crsp.org.br/crp//midia/jornal_crp/155/frames/fr_medicalizacao.aspx>. Acesso em: 08 fev. 2010.

DANIELS, D. Metacognition and Reflection. **Educational Psychology**, 30, Aug, 2002. Disponível em: <<http://www.dennisgdaniels.com/tiki-index.php?page=Metacognition%20and%20Reflection>>. Acesso em: 18 ago. 2008.

DAVIS, C. Os caminhos da metacognição. In: **Folha Dirigida**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, dez. 2006, p. 3 (Entrevista concedida).

DAVIS, C.; FIGUEIRA, E. **Defectologia**: uma revisão do pensamento de Vygotsky e suas contribuições para a Educação Inclusiva (no prelo).

DAVIS, C.; GROSBaum, M. W. Sucesso de todos, compromisso da Escola. In: VIEIRA, S. L. (Org.) **Gestão da Escola**: desafios a enfrentar. Rio de Janeiro: DP & A, 2002, p. 77-111.

DAVIS, C.; NUNES, M. R.; NUNES, C. A. A. Metacognição e Sucesso Escolar: Articulando Teoria e Prática. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, maio/ago. 2005.

DONADUZZI, A.; CORDEIRO, M. H. Os diferentes significados da aprendizagem escolar na representação social de bom aluno. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2003, Poços de Caldas. Novo Governo. Novas Políticas? O papel histórico da ANPED na produção de políticas educacionais. **Anais...** Poços de Caldas: [s.n], 2003. p. 1-14.

FLAVELL, J. H. Metacognition and cognitive monitoring. A new area of cognitive-developmental inquiry. **American Psychologist**, 34(10), p. 906 – 911, 1979.

FONTES, R. de S. A **Educação Inclusiva no município de Niterói (RJ)**: das propostas oficiais às experiências em sala de aula - o desafio da bi-docência. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

GALVÃO, I. **Henri Wallon**. Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 15. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 1995.

GARCIA, C. M. **Formação de Professores** – para uma mudança educativa. Porto Editora, 1995.

GARCIA, R. M. C. Educação Inclusiva: reflexões a partir das políticas educacionais recentes. In: **CONTRAPONTO**. Revista de Educação da Universidade do Vale do Itajaí, v 5, n. 3, p.343 – 351, set./dez., 2005..

GATTI, B. BARRETTO, E.S. de S. **Professores no Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009.

GESSINGER, R. M. **Uma Escola que se abre às diferenças: narrativas do cotidiano**. 2007. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

GOMES, M. F. C.; SENA, M. G. C. (Org.). **Dificuldades de Aprendizagem na Alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

GONZÁLEZ REY, F. **Sujeito e subjetividade – uma aproximação histórico Cultural**. São Paulo. Ed. Thomson. 2003.

GROSSMAN, S.; WILLISTON, J. Strategies for Helping Early Childhood Students Learn Appropriate Teaching Practices. **Childhood Education**, vol. 79, issue 2, 2002. Disponível em: <www.questia.com>. Acesso em: 16 maio 2008.

HOEFELMANN, C.D.R; SCHLINDWEIN, L.M. O currículo na perspectiva da educação inclusiva: um estudo de caso. In: COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 5., COLÓQUIO LUSO BRASILEIRO 1. 2002. Braga, Portugal. **Anais...** Braga, Portugal, Universidade do Minho, 2002.

KORIAT, A. Metacognition research: an interim report. In: PERFECT, T.J.; SCHWARTZ, B. L. **Applied Metacognition**. USA: Cambridge University Press, p. 261 – 286, 2002.

LAMBERT, E. B. Problem-Solving in the First Years of School. **Journal Title: Australian Journal of Early Childhood**, vol. 25, issue: 3. Publication Year: 2000. Disponível em: <www.questia.com>. Acesso em: 16 maio 2008.

LUZ, A. A. da. **Uma educação que é legal! é possível a inclusão de todos na escola?** 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, 2006.

MAZZOTTI, A.J.A. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**. v. 36, n.129, p.637-651, set./dez., 2006.

MORGADO, J.C. **Currículo e Profissionalidade Docente**. Portugal : Porto Editora, 2005.

MURAD, R. R. **Auto-Avaliação e Avaliação do Parceiro**: estratégias para o desenvolvimento da metacognição e o aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem. 2005. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Portugal: Dom Quixote, 1995a.

NUNES, C. A. A.; DAVIS, C.; SETÚBAL, M. A. **Novas tecnologias, novas formas de aprender?** Brasília: CNPq, 2001. [Relatório técnico].

PACHECO, J. (Org.). **Caminhos para a inclusão**. Um guia para o aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PATTO, M. H. S. **A Produção do Fracasso Escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1996.

PERFECT, T. J.; SCHWARTZ, B. L (Ed.). Introduction: toward an applied metacognition. **Applied Metacognition**. USA: Cambridge University Press, 2002. p. 1 - 11.

PERRENOUD, P. **A Pedagogia na Escola das Diferenças**: Fragmentos de uma sociologia do fracasso. 2. ed. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PINO, A. Psicologia Concreta de Vygotsky: Implicações para a educação. In: PLACCO, V. M. N. S (Org.). **Psicologia & Educação**: revendo contribuições. São Paulo: EDUC, 2000. p. 33 - 61.

PLACCO, V. M. N. S; SOUZA, V. L. T de. (Org.) **Aprendizagem do Adulto Professor**. São Paulo, Loyola, 2006.

QUEIROZ, M. I P. de. Relatos Orais: do indizível ao dizível. **Ciência e Cultura**, n. 39, v. 3, mar. 1987.

RAMALHO, L.B.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor profissionalizar o ensino**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

REBELO, et al. Pistas sinestésicas: uma estratégia facilitadora para a alfabetização de pessoas surdas. **Espaço**. Rio de Janeiro. n. 18/19, p. 106-111, jul., 2002.

RIBEIRO, J. C. C. **Significações na escola inclusiva - Um estudo sobre as concepções e práticas de professores envolvidos com a inclusão escolar**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

RIVIÈRE, A. **La Psicología de Vigotski**. Madrid. Visor Livros, 1985.

ROLDÃO, M. do C. Profissionalidade Docente em análise_ Especificidades do Ensino Superior e não superior. **NUANCES**: estudos sobre Educação, ano XI, v.12, n.13, p.105-126, jan./dez. 2005.

ROSSA, M. M. **Siga em frente**: retorno metacognitivo! O papel do feedback no desenvolvimento dos processos metacognitivos. 2008 1v. 135p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2008.

SANT'ANA, I. M. Educação Inclusiva_ Concepções de Professores e Diretores. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, mai./ago. 2005.

SCHLINDWEIN, L. M. et al. Grupo de Trabalho Psicologia da Educação: Uma análise da Produção Acadêmica (1998-2004). **Psicologia da Educação**: Revista de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação. n.22. São Paulo: EDUC. 1º semestre 2006.

SMOLKA, A.L.B. **A Criança na fase inicial da escrita**: A alfabetização como processo discursivo. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção Passando a Limpo).

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2004.

SON, L. K.; SCHWARTZ, B. L. The relation between metacognitive monitoring and control. In: PERFECT, T. J.; SCHWARTZ, B. L. **Applied Metacognition**. Cambridge University Press, 2002. p. 15 - 38.

STERNBERG, R. J. **Psicologia Cognitiva**. Trad. Maria Regina Borges Osório. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**. Revista da faculdade de educação da USP. São Paulo, v. 31, n.3, p.443-466, set./dez., 2005.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **Vygotsky**: uma síntese. 5. ed. Trad. Cecília C. Bartalotti. São Paulo: Loyola, 2006.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Trad. José Cipolla Neto; Luís Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Pensamento e Linguagem**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

VIGOTSKI, L. S. **Teoría de las emociones**: estudio histórico-psicológico. Madrid: Ediciones Akal S.A., 2004.

_____. **Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2001.

_____. Manuscrito de 1929. **EDUCAÇÃO & SOCIEDADE**. Trad. Alexandra Marenitch, ano XXI, n.71, p.21-43, jul. 2000,.

VIGOTSKI, L. S. O significado histórico da crise em Psicologia. In: _____. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Obras Escogidas V**. Fundamentos de Defectologia. Madrid: Visor, 1997.

_____. Aprendizagem e Desenvolvimento intelectual na Idade Escolar. In: LEONTIEV, A.; LÚRIA, A. R.; VYGOTSKY, L. et al. **Psicologia e Pedagogia**. Bases Psicológicas da aprendizagem e desenvolvimento. Trad. Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Moraes, 1991. p. 01 -17.

WAGNER, R. K. Managerial Problem Solving. In: STERNBERG, R. J.; FRENCH, P. A. **Complex Problem Solving**: principles and mechanisms. Cap. 5. Hillsdale, New Jersey: LEA Lawrence Erlbaum Associates, 1991. p. 159-184.

WUO, A. S. **Representações Sociais de alunos e professores a Síndrome de Down**. 2005. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Universidade Pontifícia de São Paulo - PUC/SP, 2005. (Dissertação de mestrado).

YIN. Robert K. **Estudo de Caso**. Planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICES

APÊNDICE A - Instrumento para caracterização da escola e seu entorno

		INDICADORES	ITENS	L	LEGENDA	OBSERVAÇÕES
I – ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA IO DA ESCOLA	1. Aspectos físicos		Prédio		4- Adequado; dispensa reforma ou ampliação 3- Requerem melhorias 2- Requerem melhorias urgentes 1- Inadequado 0- Inexistente	
			Cantina			
			Banheiros			
			Área externa			
			Área interna			
			Salas de Aula			
			Secretaria			
			Biblioteca			
			Sala dos Professores			
			Quadra de Esportes			
			Laboratório de Informática			
		Corredores				
		Outros ambientes				
	2. Dinâmica da Escola		Entrada e saída			
			Segurança			
		Alimentação Escolar				
		Recreio				

		Limpeza		
		Salas de Aula	<p>*Aspectos a serem observados:</p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ A organização da sala permite a otimização do uso de materiais pedagógicos ⇒ Estão bem equipadas com recursos tecnológicos ⇒ Existem materiais pedagógicos ⇒ A sala é organizada em cantos ou áreas de interesse ⇒ Há exposições frequentes dos trabalhos dos alunos (desenhos, pinturas, textos, etc.) ⇒ Tem boa iluminação, ventilação, visão para o espaço externo, rede elétrica e segurança ⇒ As carteiras estão em boas condições 	
		Biblioteca	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Os livros da biblioteca são adequados às crianças ⇒ As crianças têm acesso aos livros da biblioteca ⇒ Os ambientes consideram o acesso de crianças com necessidades educacionais especiais 	
		Sala dos Professores	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Existe um quadro de avisos para comunicação entre os alunos, o corpo docente e a comunidade ⇒ Permitem a otimização do uso de materiais pedagógicos ⇒ Contribuem para dinamizar o trabalho docente 	

	Corredores	<p>⇒ Existem vasos com plantas nos corredores ou em outros ambientes</p> <p>⇒ Existem murais com fotos, cartazes ou paredes decoradas com pinturas especiais</p>		
	Área Externa	<p>⇒ Há utilização do espaço fora da sala de aula para atividades de ensino-aprendizagem (aula ao ar livre, etc.)</p> <p>⇒ Há espaço agradável para recreação</p> <p>⇒ Existem espaços onde os alunos podem se reunir para conversar, em atividades de sua iniciativa (grêmio, núcleos culturais, etc.)</p>		
	Área Interna	<p>⇒ Os ambientes consideram o acesso de crianças com necessidades educacionais especiais</p> <p>⇒ Há recipientes (latões) para coleta seletiva de lixo</p> <p>⇒ Existem murais com fotos, cartazes ou paredes decoradas com pinturas especiais</p>		
3. Níveis e Modalidades de Ensino	Anos Iniciais do E.F		1- Oferece 2- Não oferece	
	Anos Finais do E.F			
	EJA			
	Educação Especial			
4. Turno de Funcionamento	1 turno		Assinalar o turno que oferece	
	2 turnos			
	3 turnos (2 diurnos e 1 noturno)			

		3 turnos (diurno)				
II – DADOS DA SECRETARIA	5. Taxas de Aprovação Ano 2008	Anos Iniciais do E.F	1° ano		Registrar a taxa de aprovação	
			2° ano			
			3ª série			
			4ª série			
	6. Frequência	Professores		3 → 100%	1 → de 70 % a 79%	
		Servidores			0 → abaixo de 69%	
		Alunos		2 → de 80 a 99%		
	7. Abandono Ano 2008	Alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental		3 → 0% a 0,9%	1 → De 3% a 3,9%	
				2 → 1% a 2,9%	0 → De 4% a 10%	
8. IDEB	Anos Iniciais Anos Finais					
9. Quadro dos Profissionais	Professores efetivos			Registrar o número de Profissionais e sua formação nas observações		
	Professores ACTs					
	Diretor da Escola					

		Especialistas da Escola			
III- ASPECTOS PEDAGÓGICOS	10.Instrumentos Gerenciais	PDE Escolar			
		Proposta Pedagógica			
		Regimento Escolar			
		Projetos da Escola			
	11.Tempo destinado para formação em serviço				
IV- CORPO DISCENTE	12.Nível Socioeconômico dos alunos				
	13.Uso do uniforme				
V-HISTÓRIA DA ESCOLA	14.Dados Históricos da Escola				

VI- CARACTERIZAÇÃO DA TURMA DA PROFESSORA SELECIONADA	3ª Ano do Ensino Fundamental de Nove Anos (2009) Turno Matutino Profª Cecília	Número de alunos frequentes			
		Número de meninas			
		Número de meninos			
		Número de alunos da comunidade			
		Número de alunos de outros bairros			
		Número de alunos defasados idade-série			
		Número de alunos com deficiência			
		Alunos de outro Estado			
		Alunos de outra cidade			

DATA: __/__/__

APÊNDICE B - História de vida

Estabelecimento do “*rapport*”.

1. **Pergunta disparadora:** Conte-me um pouco sobre sua trajetória pessoal e profissional (história de vida)
2. **Perguntas chave:** Como chegou até a docência? Quem ou o que influenciou sua escolha profissional? Quando se formou? Em quê? Estudou em escola pública ou privada? Tempo de experiência profissional? Nesta escola? Na série em que leciona? Idade? Estado civil? Filhos? Se tiver filhos, onde estudam? Qual é a carga horária de trabalho? Gosta de ser professor? Escolheria a carreira novamente?

APÊNDICE C - Depoimento

Estabelecimento do “rapport”.

1. Como você vê seus alunos? Como se relaciona com seus alunos?
2. Como os alunos aprendem? Todos os alunos são capazes de aprender?
3. Como lida com as dificuldades que aparecem em sala de aula, se é que elas existem? (indisciplina, relação com alunos com deficiência, dificuldades de aprendizagem nos conteúdos das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática,). Cite exemplos dos problemas que encontra para ensinar.
4. Troca experiências com colegas? Isso ajuda no seu trabalho?
5. Fale-me sobre suas condições de trabalho? Existem obstáculos para realizar seu trabalho? Como lida com eles? Sente que a escola fornece apoio para que você realize seu trabalho? Cite um exemplo / comente uma situação. De que forma esse apoio acontece? Existe alguma atividade que você gostaria de realizar e não consegue ou não pode? Por quê?
6. O que apontaria na sua prática como sendo um ponto positivo? (Algo que você faz bem, dá certo, obtém sucesso). E o que você faria diferente? Por quê?
7. De que forma você se atualiza profissionalmente? Acha que é suficiente? Por quê? Que contribuições / importância você atribui à formação inicial e continuada para a realização do seu trabalho?

APÊNDICE D - Registro das observações em sala de aula

OBSERVAÇÃO		
DISCIPLINA	LÍNGUA PORTUGUESA	MATEMÁTICA
DATA	16/04/2009	16/04/2009
	05/08/2009	05/08/2009
	04/09/2009	26/08/2009
TOTAL	3 observações	3 observações

APÊNDICE E - Modelo de formação para uso da metacognição

PARTE TEÓRICA

Carga Horária: 20 horas

PARTE TEÓRICA I

TEMA 1- O Uso da Metacognição

- Uso do diário para registro cursivo das formações de natureza teórica e prática.
- Dinâmica do Espelho
- Dinâmica: “Como eu Aprendo”.

TEMA 2 – As Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para o ensino a Diversidade

- Concepção de Deficiência Primária e Secundária.
- Concepção de desenvolvimento e aprendizagem, mediação, ZDP, Funções psicológicas superiores, formação de conceitos científicos, interação, internalização e afetividade.

PARTE TEÓRICA II

TEMA 3 – Dislexia

- Conceitos acerca do que é Dislexia
- Os mitos da dislexia
- Estratégias de ensino

TEMA 4 – Leitura e Gêneros de Texto

- Matriz de habilidades da Provinha Brasil
- Professor como modelo de leitor
- Gêneros de texto

- Sugestões de atividades permanentes, sequenciadas e projetos de leitura

PARTE TEÓRICA III

TEMA 5- Medicalização

- Entrevista com os responsáveis pelas crianças que fazem uso de medicamentos.
- Entrevista com médico neurologista para investigar em que situações são indicados o uso de medicamentos.
- Entrevista com profissionais da área da saúde que realizam serviço especializado para investigar estratégias de aprendizagem.
- Socialização das descobertas sobre o tema da medicalização.

PARTE PRÁTICA

Carga Horária: 20 horas

PARTE PRÁTICA I, II e III (Com ajuda)

1º Passo: Planejar uma aula junto à professora para resolver os problemas enfrentados pela professora e/ou identificados pela pesquisadora após a observação da atividade docente em sala de aula, na disciplina de Língua Portuguesa, auxiliando-a a encontrar soluções para as dificuldades relatadas. Usar as perguntas abaixo para o planejamento da aula:

- Qual é meu objetivo?
- O que quero que os alunos aprendam?
- De que informações eu preciso?
- Quais problemas surgem durante o trabalho e como lidar com eles?
- Quais estratégias vão me ajudar?
- Que recursos eu tenho?
- Quanto tempo essa tarefa vai levar?
- Com que pessoas eu preciso contar para desenvolver o meu trabalho?
- Quem pode me ajudar?

2° Passo: Fazer o monitoramento da sua atividade docente em sala de aula, mostrando à professora o registro da aula que aplicou em vídeo. O foco estará na atuação da docente, verificando se ela se fez uso do conceito de metacognição e das possibilidades de empregá-la a serviço de um ensino de boa qualidade para todos os alunos. Usar as seguintes perguntas para ajudar a professora a fazer o monitoramento:

- O que eu estou fazendo está funcionando?
- O que não deu certo? Por que a estratégia utilizada não deu certo?
- De que outra forma eu poderia fazer isso?
- Tenho que começar de novo?
- Posso mudar um pouco meu modo de trabalho, para ser mais eficiente?
- Como agir perante desafios não previstos?
- O que eu estou aprendendo?
- O que eu posso fazer para aprender mais e melhor?
- Essa é a melhor forma de fazer isso?

PARTE PRÁTICA IV (Sem ajuda)

1° Passo: Propor à professora que elabore um planejamento para as aulas de Língua Portuguesa sozinha. Responder as mesmas perguntas utilizadas para nortear a elaboração do seu planejamento:

- Qual é meu objetivo?
- O que quero que os alunos aprendam?
- De que informações eu preciso?
- Quais problemas surgem durante o trabalho e como lidar com eles?
- Quais estratégias vão me ajudar?
- Que recursos eu tenho?
- Quanto tempo essa tarefa vai levar?
- Com que pessoas eu preciso contar para desenvolver o meu trabalho?

- Quem pode me ajudar?

2º Passo: Fazer o monitoramento da atividade docente em sala de aula, trazendo para a professora assistir, os episódios da aula que aplicou para ela analisar. O foco, novamente, estará na atuação da docente, verificando se ela se fez uso do conceito de metacognição e das possibilidades de empregá-la a serviço de um ensino de boa qualidade para todos os alunos.

Utilizar as seguintes perguntas para direcionar o monitoramento da atividade docente para que a professora efetue a análise sozinha:

- O que eu estou fazendo está funcionando?
- O que não deu certo? Por que a estratégia utilizada não deu certo?
- De que outra forma eu poderia fazer isso?
- Tenho que começar de novo?
- Posso mudar um pouco meu modo de trabalho para ser mais eficiente?
- Como agir perante desafios não previstos?
- O que eu estou aprendendo?
- O que eu posso fazer para aprender mais e melhor?
- Essa é a melhor forma de fazer isso?

APÊNDICE F - Registros dos encontros da formação teórica e prática

PARTE TEÓRICA	DATA	LOCAL	HORÁRIO	CARGA HORÁRIA	TEMA
PARTE TEÓRICA I 8 horas	06/07/2009	Sala do Apoio Pedagógico	19h15 às 21h15min	02 h/a	Tema 1: Metacognição
	14/07/2009	Sala de vídeo	19h15min às 21h15min	03h/a ¹	Tema 2: Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para o ensino a Diversidade
	21/07/2009	Sala multifuncional	19h 15min às 22h 15min	03h/a	
PARTE TEÓRICA II 6 horas	08/09/2009	Residência de Cecília	19h30min	03h/a	Tema 3: Dislexia
	15/09/2009	Residência de Cecília		03h/a	Tema 4: Leitura e Gêneros de Texto
PARTE TEÓRICA III 6 horas	19 a 22/10/2009		15h às 17h	4 horas ²	Tema 5: Medicalização
	23/10/2009	Sala de especialistas	15h às 17h	2 horas	
TOTAL	6 Encontros			20 horas	

¹ Foi computado o tempo que se dedicou em casa para rever o DVD de Vygotsky.

² Foi computado o tempo que Cecília destinou para as entrevistas que fez com médico, profissionais da saúde e com os familiares das crianças, no decorrer da semana.

REGISTROS DOS ENCONTROS DA FORMAÇÃO PRÁTICA

PARTE PRÁTICA	DATA	LOCAL	HORÁRIO	CARGA HORÁRIA	DINÂMICA
PARTE PRÁTICA I (Situação 1 com ajuda)	05/08/2009	Sala de aula	10h45 às 11h45	01h	Exercício de análise da atividade docente..
	12/08/2009	Sala de aula	10h45 às 11h45	01h	1º Planejamento da aula de L.P com ajuda
	13/08/2009				1ª Aula Aplicada
	18/08/2009	Residência de Cecília	19h30min às 21h30min	02h	1º Monitoramento da aula de L.P com ajuda
PARTE PRÁTICA II (Situação 2 com ajuda)	25/08/2009	Residência de Cecília	19h30min às 21h30min	02h	2º Planejamento de L.P com ajuda
	26/08/2009				2ª Aula aplicada
	02/09/2009	Residência de Cecília	19h30min às 21h30min	02h	2º monitoramento da aula de L.P com ajuda
PARTE PRÁTICA III (Situação 3 com ajuda)	11/09/2009	Sala da Orientadora e Supervisora	10h45 às 11h45	01h	Análise da frequência de erros de uma coleta de escrita
	18/09/2009	Sala Multifuncional	9h45 às 11h45	02h	3º Planejamento de L.P com ajuda
	21/09/2009				3ª Aula Aplicada
	29/09/2009	Residência de Cecília	19h30min às 21h30min	02h	3º Monitoramento da aula de L.P com ajuda da Margarete
PARTE PRÁTICA IV (Situação 4 sem ajuda)	27/10/2009			4h	Planejamento da aula de L.P sem ajuda
	28/10/2009				Aula aplicada
	06/11/2009	Residência de Cecília	14h às 17h	3h	Monitoramento da aula de L.P sem ajuda

APÊNDICE G - Transcrição da aula planejada com ajuda da pesquisadora

Professora se posiciona em frente à turma, respira fundo e espera que todos a olhem e comunica: “eu já conversei com eles, tá Márcia? Como íamos fazer. Então vamos lá”. Começa resgatando na memória a produção escrita de Marcelo. Prof^a: vocês lembram o que foi feito na produção escrita? Os alunos logo levantam as mãos e falam em voz alta: “eu não... Eu não... Eu sim, eu sim.” Prof^a: “quando foi?” Aluno: “dia 02?” Prof^a: “vamos ver a data”. Alunos começam a tentar adivinhar as datas: “dia 02, dia 4, 30, dia 05. Professora relembra a semana: “foi na do Dia dos ...?”. Um Aluno acerta: “dia dos pais, mês de agosto”. Professora elogia “muito bem!” E relembra as crianças do cartaz: “vocês lembram o que eu coloquei lá no quadro, o cartaz?” Aluno: “sim! A Grande Notícia”. Professora: “No cartaz: a Grande Notícia. Vocês já tinham ouvido, lembram? Vocês lembram o que eu coloquei no cartaz?” Aluno: “A Grande Notícia. Professora recorre ao cartaz para lembrar: “o que tinha nele?” Turma (em voz alta): “um telefone”. Prof^a: “de quem é esse texto? [o que está projetado no telão]. Olha para Marcelo e o chama para ir até o quadro. Turma responde: “do Marcelo!” Professora elogia e indaga: “sabe o que a gente vai fazer?” E propõe a atividade: “nós vamos ajudar o Marcelo a corrigir esse textinho, todos nós, juntos.” E chama Marcelo para aproximar-se do quadro: “Vem cá, Marcelo. Vai escrever lá no quadro”. Pede para que se acalme: “Calma. Não fica nervoso”. Olha para a turma e convoca a todos: “nós vamos ajudar o Marcelo”. Chama a atenção dos alunos para observar os recursos disponíveis: “o que nós temos na parede, para nos ajudar?” Alunos respondem: “o alfabeto, alfabeto móvel, o dicionário”. Professora elogia: “muito bem. Nós vamos ajudar o Marcelo”. Em seguida, orienta o menino: “Lê para nós, lá em cima, o título. Qual é o título da sua história?” Marcelo relembra: “A Grande Notícia”. Professora: “Você se lembra da sua história, Marcelo? O que está escrito aqui? Vamos lá, ajuda. O que está escrito aqui”. Márcio vai registrando o seu texto no quadro, iniciando a partir do primeiro parágrafo. Os alunos observam seus erros e ditam as letras a partir da solicitação da professora: “Aonde falta o L, Marlon?” Ele responde: “no lado do A”. Nesse momento, Marlon sai da sua carteira e aponta a palavra esquecida por Marcelo, passando a ajudá-lo no quadro. Fica ao seu lado, solidário, de modo que Marcelo pode contar com sua ajuda na reestruturação da produção textual. Enquanto os dois alunos interagem entre si, esquecidos do resto da classe, a professora e a turma

continuavam a fazer suas intervenções. A professora solicita a Marcelo que escreva, dando ênfase à seguinte palavra: “Vamos escrever RO-NAL-DO”. Pede que Marcelo se acalme: “Só um pouquinho”. Os alunos vão ditando as letras da palavra: “L... D...O”. A professora dá uma pista para os alunos, recorrendo à silabação: “D de Dedo”. Questiona para o que falta na escrita: “Ronaldo o quê?” Aluno: “Ligou”. Professora “Precisa mudar? Está certo?” Aluno: “Não... está”. Professora, voltando-se para Marcelo, indaga: “Ligou L, I, depois?”. Alunos ditam as letras: “G, O, U”. Professora aponta, mostra a palavra errada e indaga: “o que está errado... é R, é A? Tira o R; põe o A”. Alunos ajudam: “tira o N; põe o A”. E prossegue a professora: “Roberto (referindo-se ao personagem da história de Marcelo). Ele escreveu certo?”. Marlon: escreveu. Professora: “Tá faltando letra?”. Aluno: “Não”. Professora: “Muito bem!”. Nesse momento chama atenção de João, que pouco participa da aula. Professora: “B do que? de BOLA”. Muda de repente, chama a atenção: “Olha lá, você copiou lá?”. E faz Marcelo observar que já tinha escrito a mesma palavra. Aluno “Tracinho”. Professora: “Faz um tracinho, porque ela não sabe tudo... Para o quê? O que ele colocou aqui?” Chama atenção de Rita: “Senta Rita, RITA! O que você queria escrever ali? Marcelo responde: “No dia dos pais?” Turma: (em voz alta): SOBRE O DIA DOS PAIS. Na última frase não havia espaço no quadro. A professora recorreu a mim e aos alunos perguntando onde poderia registrar. Os alunos sugeriram que ela retirasse o telão do centro do quadro e o colocasse de lado, indicando um prego que poderia ser utilizado para dependurá-lo. A professora aceitou a sugestão e a última parte do texto pode ser registrada no centro. Marcelo teve a iniciativa de numerar o texto, para orientar o leitor sobre o início, meio e fim da história. Surpreendeu a professora com essa atitude.

APÊNDICE H - Transcrição da II aula planejada com ajuda da pesquisadora

Cecília: “O que vamos fazer hoje? Hoje nós vamos ajudar João a corrigir o seu texto”. Começa a perguntar: “Qual é o título mesmo? A Grande Notícia”. João não fez o título e a correção começa direto no primeiro parágrafo. Cecília deixa João sozinho no quadro e se coloca ao lado da segunda fileira de carteiras, no canto. De lá, ela vai fazendo perguntas sobre o que está faltando. João começa a escrever no quadro. Erra. Cecília: “Pega o apagador!”. Marcelo anda de um lado para o outro. Cecília: “senta aqui!” [indica seu lugar]. Marcelo senta e novamente se levanta e caminha até a pessoa que está filmando para tomar satisfação de um sinal que foi feito a ele. Quer explicações! O sinal era para ele fechar a porta. Ele retorna e fecha a porta. Fica lá na frente, ajudando João, junto com Rita, que está ao lado do telão. É ela quem vai indicando no texto que está projetado o que falta. Algumas crianças participam da aula: Kamily: “Falta vírgula”. Marcelo ajuda João a escrever o texto. Vilma aparece e leva as crianças para o lanche. A tarefa é interrompida. As crianças retornam. João volta a escrever. Na altura do texto em que está escrito “bolsa”, Cecília adverte: “João você escreveu bolsa? Pai usa bolsa?” Todos acham graça e isso é motivo de descontração. Ela pergunta: “É bolsa?” Joel: “Mala”. Cecília: “Mala de quê?” Juliano “De viagem”. Cecília: “Isso, mala de viagem. Escreve João: mala de viagem”. João aceita alterar a palavra bolsa. Marcelo continua andando de um lado para o outro. Nem todos participam efetivamente. Com a régua do alfabeto ficam brincando com quem está ao lado. Marcelo fala alto para Cecília dos fundos da sala: “Ele esqueceu o título”. Cecília faz sinal indicando que entendeu. Manoela sugere: “Ele tem que dar um parágrafo”. Cecília chama: “JOÃO, JOÃO, JOÃO”. Ele olha para a professora. Cecília sinaliza: “Olha a sugestão dela [Manoela]”. A aluna repete o que é para ele fazer. João termina de escrever. Cecília pede para que João leia em voz alta o texto. Ele lê. Marcelo pede uma salva de palmas para o colega. Não é correspondido. Cecília faz a última pergunta: “Tá faltando alguma coisa na redação do João”. Turma em coro: “Título”. João sobe na cadeira e escreve o título. Marcelo acompanha de perto esse momento que antes já tinha anunciado. Cecília pede para que todos batam palmas. Após a aula da professora, ela surpreende ao perguntar aos alunos se eles gostaram da atividade, pergunta a opinião dos alunos sobre o que mudaram no texto do João. Rita lembra

de que ele usou o “V” no lugar de “F” e cita, como exemplo, oralmente, “VAI” para “FAI”. Cecília elogia: “Olha que memória hein!”. Pergunta a opinião de João sobre a ajuda dos colegas. Ele responde que gostou muito e agradece a seus colegas. A atividade foi concluída às 9h15mim.

APÊNDICE I - Transcrição da III aula planejada com ajuda da pesquisadora

Cleiton deixou na sala bem cedo o projetor e o *notebook*. Lúcia trouxe os slides. Cecília organizou as carteiras e combinou com Zilma o melhor horário para o lanche, antes do início da aula. Ela comentou com a turma que faria uma aula junto com a professora Lúcia, que ensinaria as pistas sinestésicas para ajudá-los a lembrar de como se escrevem as palavras que erraram na lista com coisas que tinham observado na sala de aula. As crianças ficaram muito empolgadas com a aula. Lúcia inicialmente recriava com gestos, entonação de voz, um cenário para fazer com que os alunos ficassem em silêncio e, assim, poder ensinar as pistas sinestésicas. Os alunos tinham que fazer leitura labial das palavras que ela dizia, com uma condição: primeiro deveriam ficar em silêncio, levantar o dedo para falar e ela escolheria um para contar a palavra que disse. Rita não cumpriu com a regra, falava antes dela autorizar. Lúcia chamava a sua atenção, explicava quais eram as regras e começava tudo de novo: falava outra palavra sem som, apenas movimentando os lábios. Rita ficava com a mão erguida desta vez, mas não era atendida, outra criança teve a oportunidade de falar. Rita reclamou. Sua próxima ação foi ensinar todas as pistas. Ela os fez colocar a mão na cabeça para sentir o som do “A”, “E”, dedo indicador na asa do nariz para sentir o som do fonema “m” e, assim, fez com os outros fonemas. Depois foi a vez das figuras. Lúcia começou a ensinar as pistas na formação dos sons: mostrou uma figura “apontador”, pediu o que era. Crianças falavam alto o que é. Lúcia pediu silêncio. Esperou pelo silêncio. Todos quietos. Ela continuou ensinando as pistas ao mesmo tempo em que apresentava as palavras. Deu ênfase nos sons das palavras [sílabas], mostrou a escrita correta. Para cada som ensinou a combinação das pistas. Fez com que eles perceberem os sons no próprio corpo. Todas as palavras que eles escreveram errado foram revisadas. Lúcia ainda chamou Juliano na frente para servir como exemplo para relembrar as pistas que ensinou. Rita também sabia as pistas e queria mostrar aos colegas, queria ser chamada na frente da sala. Mas como ela levantou, falou alto o nome das figuras, no lugar de levantar o dedo como as outras crianças, Lúcia não aceitou. Rita não gostou do jeito como Lúcia agiu. Chorou. Abaixou a cabeça. Parou de participar, embora tivesse um desejo de estar lá na frente, como pode na aula em que ajudou João a corrigir seu texto. Professora Cecília assistiu à aula dos fundos da sala. Ela

observou a atuação de Lúcia, observando a participação dos seus alunos. Sentou ao meu lado na frente da sala. Eu a ajudei nesta aula a passar os slides, enquanto ela ensinava as pistas sinestésicas. Cecília ensaiou algumas pistas, de forma tímida, mas não chegou a fazer todas. Seu interesse estava em observar. Lúcia terminou a aula agradecendo com uma mensagem especial no slide que preparou para as crianças. Recebeu aplausos. Os alunos manifestaram suas opiniões. Da turma, somente Rita não gostou e continuou brava. Lúcia deixou a sala, Cecília assumiu. Ela entregou as folhas com as listas. Solicitou que cada um observasse o que escreveu e se percebesse algum erro poderia corrigir. Lembrou que poderiam usar as pistas sinestésicas. Enquanto eles analisavam seus erros, trocavam informações uns com os outros. Cecília passou entre as carteiras observando. No final, eles entregaram as folhas.

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](#)