

DOROTHÉIA BÁRBARA SANTOS

**A TEORIA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CENÁRIO DAS TURMAS
DE ALFABETIZAÇÃO
DE UMA ESCOLA INCLUSIVA**

**Goiânia-GO
Março 2006**

DOROTHÉIA BÁRBARA SANTOS

**A TEORIA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CENÁRIO DAS TURMAS
DE ALFABETIZAÇÃO
DE UMA ESCOLA INCLUSIVA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Mestrado em Educação da Universidade Católica de Goiás como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da professora Dra. Raquel Aparecida Marra de Madeira Freitas.

Goiânia

2006

Banca Examinadora:

.....
Prof. Dra. Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas (presidente)

.....
Prof. Dra. Maria Helena Oliveira Brito / UCG

.....
Prof. Dra. Marília Gouveia Miranda/ UCG/UFG

Data:.....

O tempo

*O tempo devora o homem.
O homem é moldado pelo tempo
O tempo não tem compromisso.
O compromisso é feito pelo homem.
O homem se perde no tempo.
O tempo às vezes é amplo,
E o homem pensa que tem tempo.
E o tempo não pensa e não para.
Mas o homem insiste, acha que tem tempo,
E se acostuma no espaço.
O homem se transforma,
Transforma o pensamento,
A alegria em dor e a
Dor em um eterno sofrimento.
Isso é porque ele se acostuma com o tempo
O tempo age!
O tempo devora o homem
Nascem-lhe as rugas e o cansaço
O tempo endurece-lhe os ossos
E o faz ouvir uma cantiga de morte.*

Dorotheia Barbara

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida, pela inteligência e pela perseverança nos momentos difíceis e de dúvida.

Aos meus pais e à minha irmã, pelas orações, pela paciência, pelo estímulo e por sempre terem acreditado em mim.

À Profa. Dra. Annete Scotti Rabelo, pelo exemplo, pela disposição constante para me orientar e pela presença iluminadora desde os meus primeiros passos no Curso de Mestrado.

À minha orientadora, Profa. Dra. Raquel Marra de Madeira Freitas, pela atenção, gentileza e orientação competente nessa caminhada.

Aos alunos, às professoras e à direção da escola onde foi realizada a pesquisa, por terem permitido a realização deste trabalho.

A todos aqueles que, de uma forma ou de outra, me incentivaram e acreditaram que eu conseguiria realizar este percurso.

LISTA DE SIGLAS

SEE – Secretaria Estadual de Educação

PEI/2001 - Projeto Escola Inclusiva/ 2001

CNE – Conselho Nacional de Educação

CEB – Câmara de Educação Básica

EJA - Ensino para Jovens e Adultos

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo confrontar a prática pedagógica que vigora nas salas de alfabetização do ensino fundamental da rede estadual de ensino de Goiás com a teoria sociointeracionista adotada pela instituição escolar em sua proposta pedagógica. Durante um período de, aproximadamente, quatro meses foi realizada uma pesquisa qualitativa não participativa, em duas salas de alfabetização de uma escola considerada inclusiva. **Foram identificados**, em primeiro lugar, fatores que contribuem para a inexistência de uma prática sociointeracionista nas salas de aula; em segundo, as razões da presença de uma teoria diferente da proposta pelo sistema de ensino da rede estadual e, finalmente, o modo como as professoras se relacionam com os alunos com ou sem necessidades especiais. Os resultados da pesquisa revelaram que as principais razões pelas quais as professoras do ensino fundamental não conseguem levar a cabo, satisfatoriamente, a proposta elaborada pela Secretaria de Estado da Educação, mediante o Projeto Escola Inclusiva/2001 e o Projeto Político Pedagógico da escola, estão relacionadas com o despreparo profissional das professoras, a falta de recursos didáticos, a maneira como a escola organiza suas atividades diárias e, sobretudo, com a maneira como as leis educacionais são implantadas. Esses elementos apontaram para um outro que é responsável por tantas mazelas na área educativa e tem afetado diretamente o processo de ensino-aprendizagem tanto de professores quanto de alunos – *disponibilidade de tempo* para estudar, refletir e avaliar o fazer educativo.

ABSTRACT

The purpose of this study is to confront the pedagogical practice that is in use in literacy classrooms of public fundamental school in the state of Goiás with the socio-interactionist approach adopted by the teaching institution in its pedagogical policy. During approximately four months a qualitative study (not participative) was conducted in literacy classes of a school regarded as inclusive. First of all, the factors that contributed to the absence of socio-interactionist environments in the classrooms were identified; secondly, the reasons for the presence of a theory differing from the one proposed by the state school system; and finally, the manner by which the teachers relate to the students with or without special needs. The results of this study have revealed that the main reasons why teachers cannot satisfactorily carry out the proposal made by the State Education Department, by means of the Inclusive School Project / 2001 and the school's Political-Pedagogical Project, are related to aspects of the teachers' life, regarding lack of instruction, lack of teaching tools, the way the school organizes its daily activities and, above all else, the way the education laws are applied. Such elements point to another one, which is responsible for so many wrong-doings in education and which have directly impacted the teaching-learning process for both teachers and students – *time availability* to study, to reflect upon and to evaluate educational deeds.

SUMÁRIO

RESUMO	7
ABSTRACT	8
INTRODUÇÃO	11
1. REFORMAS NA ORGANIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL NA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO - INCLUSÃO SOCIAL	20
1.1 Aspectos legais do processo de inclusão	20
1.2 Aspectos teóricos da educação especial	26
1.3 Teorias educacionais que fundamentam a educação na concepção sociointeracionista	33
1.4 Aplicabilidade dos pressupostos vygotskyanos na alfabetização	38
1.5 A teoria da atividade no processo de alfabetização - possibilidades no processo de educação inclusiva	42
2. A VISÃO DE INCLUSÃO NAS TURMAS DE ALFABETIZAÇÃO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA	48
2.1 Delimitação do campo de estudo	48
2.2 Procedimentos de obtenção dos dados	48
2.3 Organização e análise dos dados	49
2.3.1 A escola	49
2.3.2 Sujeitos da pesquisa	
2.3.2.1 Coordenadora Pedagógica	53
2.3.2.2 As professoras das turmas de alfabetização	54
2.3.2.3 Os alunos das turmas A e B	57
2.3.4 A teoria e a prática pedagógica nas turmas de alfabetização de uma escola inclusiva	58
2.3.4.1 Existência ou não da prática da teoria sociointeracionista	58
2.3.4.2 O comportamento dos alunos no início das aulas	58
2.3.4.3 O comportamento dos alunos na hora da exposição de um novo conteúdo	61

2.3.4.4 O comportamento dos alunos nos momentos próximos ao recreio ou à saída da escola	64
2.3.4.5 Teorias presentes nas práticas das professoras	66
2.3.4.5.1 Exposição de conteúdo	66
2.3.4.5.2 Atividades escritas	68
2.3.4.5.3 A fala das professoras	72
2.3.4.5.4 Alunos com necessidades especiais	72
CONCLUSÃO	76
REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA	81
ANEXOS	85

INTRODUÇÃO

O interesse por esta pesquisa foi motivado pelas reformas que vêm ocorrendo no ensino fundamental nos últimos anos. A partir de 2001, as escolas da rede estadual começaram a trabalhar, gradativamente, com a inclusão social. Para tanto, era necessário modificar não só toda a proposta pedagógica escolar, mas também a estrutura física de cada unidade de ensino. Além disso, muitos cursos foram promovidos com o propósito de preparar professores para atender a crianças com necessidades especiais em suas salas de aula e para combater o alto índice de fracasso escolar dos alunos matriculados nas séries iniciais. Ante essa nova realidade imposta por leis, propostas educacionais e projetos políticos pedagógicos, alguns questionamentos exigiam respostas: Teoricamente, as escolas da rede estadual fundamentam seu trabalho na teoria sociointeracionista, na prática, como isso vem ocorrendo? Que fatores têm propiciado ou não essa prática? Qual é a visão de letramento que está presente nas práticas das professoras? Qual é a visão que as professoras têm do sociointeracionismo e como isso é demonstrado em suas ações no dia-a-dia? As atividades de ensino/aprendizagem da escrita, propostas em sala de aula, são decorrentes de um processo de letramento?

Essas questões se tornam inquietantes quando se faz uma análise da educação brasileira ao longo dos anos. Muitos são os problemas que envolvem as práticas pedagógicas e as instituições onde elas se concretizam, entre os quais se destacam: a formação inadequada dos docentes, as estruturas física e administrativa da escola, que são incapazes de atender à sua clientela e, sobretudo, o fracasso escolar, cujas causas têm origens diversas. Algumas são de ordem econômica, social, cultural ou afetiva e outras estão associadas ao ambiente escolar, especialmente nas instituições públicas.

A história da educação no Brasil revela a existência de várias justificativas para o fracasso escolar de crianças que não se adaptam ao ambiente da escola. Entre essas justificativas destacam-se as do período denominado Republicano. Nessa época, as idéias liberais predominavam nas áreas política, econômica, cultural e, sobretudo, educacional da sociedade brasileira. Uma das formas encontradas para explicar as diferenças entre raças e grupos e o

rendimento escolar dos diferentes grupos sociais, de acordo com Patto (1993), foi a oficialização do fim do trabalho escravo, a distribuição social se daria de acordo com a aptidão dos indivíduos. Com isso a psicologia das diferenças individuais ganhou espaço no cenário educativo que se apoiava nas proposições da Nova Escola.

Nesse período, conhecido também por República Oligárquica comandada por uma elite formada por coronéis, grandes fazendeiros e criadores de gado, a preocupação com o ensino para a população brasileira era considerada pouco significativa, apesar de a Constituição de 1824, no seu artigo 179, garantir o ensino gratuito e, posteriormente, terem sido implantadas diversas escolas em várias regiões do Brasil. Assim,

[...] o Estado desincumbiu-se do ensino primário e voltou-se principalmente para o desenvolvimento do ensino secundário e superior, garantindo aos mais ricos o diploma como passaporte para os altos cargos públicos e para as profissões liberais e o prestígio social que eles conferiam. (PATTO, 1993, p. 54).

Por esta razão o ensino público técnico foi pouco expressivo, o que atingiu diretamente o ensino para a formação de docentes para as séries iniciais. O interesse pelo magistério era marcado pela imposição de famílias economicamente favorecidas que enviavam suas filhas para receber esse tipo de formação. Nesse contexto, era freqüente a formação sem a necessária vocação para o exercício da docência. Muitas das escolas primárias foram fechadas, já que não havia incentivo governamental para a manutenção de sua estrutura e seu funcionamento com professores capacitados e em número suficiente para atender à população. Assim, naquela época, a população do país era constituída de, aproximadamente, 75% de analfabetos.

Apesar desse quadro, o processo de industrialização e urbanização fez com que a burguesia urbana se fortalecesse economicamente e reivindicasse o acesso à educação acadêmica e elitista em detrimento da formação técnica. Para tanto, na década de 1920, de acordo com Aranha (1996, p. 198), “[...] surgem intelectuais e educadores ‘profissionais’, isso é, especialmente voltados para a educação e que empreendem debates e planos de reforma para recuperar o atraso brasileiro”. Foram esses profissionais os responsáveis pelo surgimento do movimento Escola Nova baseado nos princípios norte-americanos. Diante disso,

[...] a reflexão sobre a escola e sua eficiência nasceu no âmbito do que mais recentemente se convencionou chamar fatores intra-escolares do rendimento escolar [...], a formulação dessa nova proposta pedagógica deu-se em contraposição aos pressupostos filosóficos e pedagógicos do ensino profissional. (PATTO, 1996, p. 59).

Conforme a autora, os escolanovistas defendiam uma aprendizagem que respeitasse o desenvolvimento natural dos indivíduos. Era necessário que os programas educacionais fossem elaborados com base na observação externa das condições da natureza humana. Todavia esse movimento não teve a preocupação de considerar que cada indivíduo tem uma maneira de pensar e aprender e não conseguiu fazer essa distinção das formas de aprender de cada um, embora grande parte de sua produção literária tratasse desse aspecto.

Essa situação perdurou até aproximadamente 1930. Nesse período, salienta Patto (1996), as teorias educacionais produzidas no Brasil propunham unir algumas proposições psicológicas às pedagógicas para tentar explicar o fracasso escolar. Do ponto de vista da psicologia, o fracasso escolar passou a ser visto como associado a distúrbios mentais. Estudava-se a mente humana em laboratórios através da psicofísica (estudo das relações funcionais entre a mente e os fenômenos físicos). Politicamente as desigualdades sociais passaram a ser diagnosticadas com base na ideologia das diferenças sociais de aptidões.

No início do século XIX, os indivíduos considerados anormais eram segregados do meio social mediante diagnóstico médico. A junção de idéias pedagógicas e psicológicas fez com que as idéias escolanovistas iniciais fossem gradativamente substituídas por procedimentos psicométricos (registro e medida dos fenômenos psíquicos) que encobriam as principais causas do fracasso escolar dos alunos. Além disso, foi perdendo fôlego a luta política por uma educação que atendesse à maioria da população brasileira. Esses fatores, decorrentes do liberalismo, caracterizavam-se por identificar e promover os mais aptos no meio social, sem considerar suas origens étnicas ou sociais.

Nos anos da década de 1940, a terminologia criança anormal foi substituída por criança-problema. Patto (1996) aponta Arthur Ramos como um dos grandes responsáveis por essa nova visão, sobretudo por sua compreensão de que era necessário estudar o comportamento da criança em relação ao meio em que vive. Para este autor, o homem é produto do meio. Por isso era necessário estudar, analisar e apresentar soluções para a escola como um todo (pais, professores, familiares) e para os relacionamentos entre esses elementos no dia-a-dia da escola. Essa conduta levaria a uma *higiene mental* escolar, ao combater os diversos distúrbios psicológicos e desajustes educacionais para que houvesse um bom encaminhamento do processo educativo.

Nota-se que, em relação às mudanças, a ênfase recaía sobre os indivíduos que formavam a comunidade escolar e não sobre as políticas educacionais que imperavam nesse período. Cabe

ressaltar, no entanto, que expressões relacionadas com o desenvolvimento infantil, tais como “o destino é que quis assim,” “o que tem que ser, será”, entre outras, as quais tentam camuflar as reais causas do fracasso escolar tão comuns e combatidas por essa visão, ainda continuam reinando nos dias de hoje no universo escolar.

No período de 1956 a 1962, as idéias de L.S.Vygotsky começaram a ser consideradas no processo de ensino-aprendizagem no Oriente. No Ocidente seus estudos passaram a ser observados após sua morte, com a publicação da obra *Pensamento e Linguagem*. Foi, porém, em 1984, com a publicação do livro *Formação Social da Mente*, que a educação brasileira passou a considerar algumas proposições desse autor. Com base em seus estudos, muitos educadores, nos diversos sistemas de ensino, procuram trabalhar embasados no ponto de vista sociointeracionista para atenuar os altos índices de fracasso escolar.

Nessa perspectiva, o trabalho docente pressupõe a compreensão de várias propostas educacionais que envolvem referenciais teóricos. Vale destacar o de que *o pensamento é formado no social* através da interação entre os indivíduos, que se dá de formas diferenciadas. Por exemplo, a criança aprende a estabelecer conceitos da realidade em que vive ao observar o que os outros mais experientes realizam ao seu redor. Quando imita, questiona ou brinca com outros, seu pensamento vai sendo construído, pois “O pensamento infantil, amplamente guiado pela fala e pelo comportamento dos mais experientes, gradativamente adquire capacidade de se auto-regular” (DAVIS; OLIVEIRA, 1994, p. 49).

Seguindo essa linha de raciocínio, Vygotsky (1984) considera que o ser humano transforma a si mesmo e o seu meio social, pois através das interações o homem a cada dia modifica seus pensamentos e, conseqüentemente, sua visão de mundo. Interagir pressupõe apropriar-se do outro, do seu modo de ser e entender o mundo em um processo mútuo de trocas e de mudanças de comportamento.

Além disso, entende este autor que aprendizagem e desenvolvimento são dois processos distintos que se interligam entre si e são inerentes ao ser humano, portanto o acompanham desde seu nascimento. Por esta razão, o professor deve priorizar os conhecimentos que a criança tem antes de ingressar nas instituições escolares. E sempre que um novo conteúdo for proposto em sala de aula, é necessário unir os conhecimentos adquiridos no cotidiano infantil aos conhecimentos escolares, considerados científicos.

A isso se deve acrescentar a necessidade de que o trabalho escolar seja pautado na zona de desenvolvimento proximal. Até por volta de meados da década de 1980, essa terminologia era pouco conhecida entre os educadores brasileiros, sobretudo os do ensino fundamental. Ela se refere às possibilidades de permitir que a criança tenha independência, que possa realizar determinadas atividades sem a interferência do outro, o que, num primeiro momento, é o elemento essencial para que ela possa adquirir autonomia, ou seja, “[...] é permitir que a criança faça sozinha amanhã o que ela faz hoje, com a ajuda de um adulto ou de outra criança mais experiente” (VYGOTSKY, 1984, p. 77).

Com base nesses e em outros pressupostos e seguindo a orientação da Secretaria Estadual de Educação (SEE,) através do Projeto Escola Inclusiva/2001, as escolas públicas estaduais em Goiânia, sobretudo as inclusivas¹, procuram trabalhar de acordo com a perspectiva sociointeracionista que traz no seu arcabouço os fundamentos teóricos vygostkyanos.

Diante disso, este estudo busca confrontar a prática pedagógica existente nas salas de alfabetização com essa teoria adotada pela proposta pedagógica da instituição e que deve ser seguida por seus professores. Nesse confronto tem como objetivos: identificar os fatores que contribuem para a existência ou não da prática interacionista em sala de aula; verificar que outras teorias permeiam a prática escolar dos professores; identificar como a teoria sociointeracionista é vista pelos professores; verificar qual é a concepção de letramento que está presente na prática das professoras e como os alunos com necessidades especiais são acolhidos no processo de ensino-aprendizagem. Para isso, serão analisados os estudos de V.V. Davydov, com sua teoria da atividade que ressalta como fator principal no ensino *o desejo de aprender*.

O método utilizado para a realização deste estudo foi o da pesquisa qualitativa. Trata-se de uma pesquisa que está diretamente ligada ao ambiente natural, o que, segundo Bogdan e Biklen (1986), requer cinco características básicas:

- a) o ambiente natural é tido como fonte direta e o pesquisador como principal instrumento;
- b) os dados coletados são predominantemente descritivos;
- c) a preocupação com o processo é maior que com o produto;
- d) o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial para o pesquisador;

¹ Em Goiás, até o ano de 2004 (início da pesquisa), apenas 40 escolas eram consideradas inclusivas. Hoje todas são consideradas inclusivas pela SEE.

e) a análise dos dados tende a seguir o processo indutivo.

A pesquisa de campo se pautou pela observação e análise da prática educativa das professoras das turmas de alfabetização (1ª e 2ª séries) em uma escola da rede estadual de educação, considerada inclusiva pela SEE. O objetivo era confrontar a prática pedagógica existente nas salas de alfabetização do ensino fundamental com a teoria sociointeracionista, adotada pela instituição escolar em sua proposta pedagógica e que serve de base para seus professores.

A realização da pesquisa ocorreu por etapas:

- 1) escolha, na Secretaria de Estado da Educação, da escola-campo, dos sujeitos e a definição dos instrumentos para a coleta de dados;
- 2) estudo das leis, normas e projetos educacionais relacionadas com a educação especial bem como dos pressupostos da teoria sociointeracionista;
- 3) observação, em sala de aula, da prática docente das professoras das turmas de alfabetização, com base nos objetivos que fundamentam esta pesquisa;
- 4) análise dos dados coletados e composição das teses.

Foram observadas duas turmas de alfabetização, dando-se prioridade à atuação das professoras em sala de aula no contexto do processo de ensino-aprendizagem. Optou-se pela pesquisa qualitativa que permite a obtenção de dados descritivos, uma vez que

[...] exige que o mundo seja examinado com a idéia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49).

Acresce que a pesquisa qualitativa se interessa mais pelo processo do que pelo produto. Segundo Bogdan e Biklen (1994), o que importa é como determinadas circunstâncias ocorrem num determinado lugar ou região. Com base nesse pressuposto, a maioria das conclusões finais desta pesquisa é fundamentada nos dados obtidos em sala de aula, nas turmas de alfabetização, durante o período de 20 de agosto a 19 de dezembro de 2004.

A pesquisa qualitativa também permite trabalhar com abstrações oriundas de dados pertinentes ao próprio ambiente da pesquisa, de sorte que os “[...] investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50). Com essa visão, foi imprescindível o contato direto com os sujeitos da pesquisa, acompanhando cada

detalhe relacionado com o objeto de estudo, pois qualquer conclusão, por mais simples que seja, torna-se sem valor científico se o investigador não fizer suas observações diretamente no local considerado campo de pesquisa. Convém ressaltar que a pesquisa foi de cunho não-participativo, já que interessava colher dados para confrontar a teoria imposta pela Secretaria de Estado da Educação com a prática de sala de aula das professoras das turmas de alfabetização.

Alem disso, trata-se de uma pesquisa cujo interesse está no significado que os sujeitos dão às suas ações ou às circunstâncias em que estão inseridas. Por esta razão, muitos questionamentos feitos às professoras estavam relacionados com seu trabalho com as turmas de alfabetização: Que tipo de orientação ou de auxílio recebem para trabalhar com as crianças com necessidades especiais? De que maneira isso é feito? Quais são os recursos didáticos utilizados ao trabalharem com alunos com necessidades especiais? Em que teoria educacional fundamentam sua prática na sala de aula? Como vêem o processo de inclusão de alunos com necessidades especiais nas escolas consideradas comuns ou normais? Que concepção têm sobre alfabetizar? Como planejam as suas aulas, individualmente ou com outros professores? Essas e outras questões foram levantadas com o propósito de compreender o que está por trás de cada ação pedagógica realizada pelas professoras.

A análise dos dados obtidos na escola escolhida como campo de investigação obedeceu aos seguintes critérios:

1) Com base nas entrevistas das professoras (Anexos A e B) e da coordenadora (Anexo C) buscou-se conhecer:

- a) a formação das professoras;
- b) os cursos e as formas de apoio, oferecidos pela SEE, que estão voltados para o trabalho com as crianças com dificuldades de aprendizagem;
- c) a concepção das professoras sobre alunos com necessidades especiais;
- d) o tempo que já trabalham com turmas de alfabetização;
- e) a concepção das professoras sobre o ato de alfabetizar, bem como as dificuldades encontradas na sala de aula;
- f) os recursos didáticos utilizados pelas professoras ao longo do processo de ensino-aprendizagem;
- g) a fundamentação teórica que serve de sustentação para a prática docente;

2) Com base nos pressupostos teóricos explicitados nos capítulos 1 e 2 deste trabalho, através da observação buscou-se conhecer:

- a) a relação professor—aluno antes, durante e após a introdução de conteúdos novos com o objetivo de verificar se havia interação, cooperação ou algum tipo de negociação entre os sujeitos do processo de ensino;
- b) os instrumentos utilizados pela professora ao introduzir novos conteúdos, se
- c) levavam em consideração experiências vivenciadas pelos alunos e seu grau de desenvolvimento;
- d) o comportamento dos alunos (com ou sem necessidades especiais) diante de um conteúdo novo;
- e) as atividades elaboradas pelas professoras, levando-se em consideração sua capacidade de permitir o letramento. Essas atividades foram analisadas conforme se pautam no ensino tradicional ou se garantem o desenvolvimento do grau de letramento;
- f) o procedimento das professoras com os alunos considerados com necessidades especiais ante as dificuldades de aprendizagem apresentadas.

Todos esses aspectos foram analisados para que se pudesse compreender como ocorre o processo de ensino-aprendizagem numa escola inclusiva, levando em consideração a teoria sociointeracionista adotada pela Secretaria de Estado da Educação e que, portanto, deve nortear o trabalho pedagógico realizado em sala de aula nas escolas denominadas inclusivas.

Em relação à sua estrutura o trabalho foi organizado em três capítulos.

O primeiro capítulo trata da organização educacional do ensino fundamental, na rede pública, a partir da Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9.394/96. Analisa as demais leis educacionais em vigor, a natureza e os objetivos da educação inclusiva que representa o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, tomando por base o Projeto Escola Inclusiva/2001, divulgado pela Coordenação Geral de Projetos e Ações em Parcerias do Estado de Goiás. Além disso, apresenta as principais teorias educacionais, fundamentadas nos pressupostos de Vygotsky e Davydov. Porém, a ênfase central é dada à teoria sociointeracionista que sustenta este trabalho.

O segundo capítulo estabelece um confronto entre a prática pedagógica das professoras das turmas de alfabetização e a prática calcada nos princípios sociointeracionistas que,

teoricamente, devem servir de base para o trabalho na escola estadual considerada inclusiva de acordo com a proposta da SEE. Além disso, de acordo com a análise dos dados coletados, são apresentadas as análises das categorias que ajudaram a esclarecer os objetivos propostos por este trabalho.

Finalmente na Conclusão são apresentadas algumas considerações relacionadas aos objetivos da pesquisa, sobretudo no que se refere à ação das professoras diante do ato de alfabetizar em uma escola considerada inclusiva pela Secretaria Estadual de Educação.

1 REFORMAS NA ORGANIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL NA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO – INCLUSÃO SOCIAL

Este capítulo tem por objetivo examinar as principais reformas ocorridas no ensino fundamental das escolas da rede estadual de ensino em Goiás a partir de 2001. Trata-se de uma análise sobre os aspectos legais e teóricos do processo de inclusão.

1.1 Aspectos legais do processo de inclusão

A organização educacional do ensino fundamental estadual tem, ao longo dos anos, passado por inúmeras transformações. Algumas tiveram como objetivo atenuar o alto índice de fracasso escolar, na tentativa de promover um ensino de qualidade que resultasse na formação básica do cidadão, capacitando-o para o exercício de uma vida plena e útil na sociedade. Com base nisso, muitas leis foram criadas, rejeitadas ou reformuladas de acordo com a necessidade de cada momento.

Atualmente, a educação brasileira busca realizar a inclusão de alunos com necessidades especiais no ambiente escolar, na tentativa de cumprir o que determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, quando declara, no *caput* do artigo 58, que a educação especial é “[...] a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996, p.18). Analisando esse artigo, nota-se que, na lei, foi utilizada a expressão *portadores de necessidades*, que, posteriormente, foi substituída por *com necessidades especiais* pela maioria dos educadores, ao entenderem que a palavra portador faz referência a indivíduos que apresentam deficiência na totalidade de seu corpo, ao passo que o termo *com* restringe a deficiência que o indivíduo apresenta a uma ou algumas partes de seu corpo. Esse artigo, também serviu de base para a implantação da educação inclusiva quando declara que ela deve ocorrer “preferencialmente no ensino regular.” Em outras palavras, a escola deve absorver, no seu interior, as diferenças individuais. É importante ressaltar que a Resolução CNE/CEB nº.

2/2001 apresenta em seu artigo 3º mais detalhadamente a definição de educação especial, afirmando que se trata de uma

[...] modalidade da educação escolar, [...] um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegura recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar e em alguns casos substituir os serviços educacionais comuns de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades especiais em todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2001, art. 3º).

A implementação efetiva da educação especial, garantida por lei, exige a alteração de toda a estrutura física, pedagógica e administrativa da escola, pois, ao incluir os alunos considerados com necessidades especiais, alguns princípios passaram a fundamentar a proposta pedagógica da escola, destacando-se a

Transformação da política educacional dentro dos princípios da ética e da valorização do ser humano; elaboração do projeto político pedagógico de forma participativa e com autonomia das comunidades educacionais; construção do conhecimento a partir dos novos processos de ensino-aprendizagem, à luz de referências teórico-pedagógicas, baseados na concepção socioconstrutivista; [...] preparação da escola inclusiva para receber e educar os alunos independentemente de suas diferenças individuais; consideração global do aluno pelas suas potencialidades e não pela sua deficiência. (GOIÁS, 2001, p. 4-5).

Além disso, a SEE prevê o aprimoramento de professores através de cursos voltados para a comunicação em diversas modalidades, tais como BRAILLE (leitura tátil), LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) e outras que facilitem seu trabalho com esses alunos com necessidades educacionais especiais. Para tanto, deverá a Secretaria de Estado da Educação incentivar, promover e acompanhar tais cursos, que terão a característica de formação continuada, em períodos alternados ao trabalho do professor. O Projeto Escola Inclusiva/20001 propõe também a participação e a colaboração de toda a comunidade escolar, representada por pais, alunos, funcionários da escola e Equipe de Apoio à Inclusão, ao longo do processo educativo.

Com base nessa visão entende-se que educação inclusiva é a oferecida nas escolas que possuem uma estrutura física capaz de atender a todos, com necessidades especiais ou não, “[...] que têm uma equipe de profissionais capacitados para promover executar projetos pedagógicos que permitam o desenvolvimento de comportamento e atitudes baseados na diversidade humana e nas diferenças individuais de seus alunos” (SASSAKY, 2004, p.5).

Essa forma de conceber a educação requer mudanças que garantam a permanência, no ambiente da escola, de todas as crianças em idade escolar, ou seja, de 7 a 14 anos. Isso, sem fazer

distinção entre quem tem ou não algum tipo de necessidade especial exceto aquelas que, após passarem por uma avaliação de uma equipe médica e pela equipe pedagógica, forem diagnosticadas incapazes de desenvolver a sua cognição nas instituições de ensino público. Uma criança matriculada em uma unidade escolar, após certo período de escolaridade, é considerada com necessidades educacionais especiais, de acordo com o CNE/CEB nº. 02/2001, quando apresenta dificuldades acentuadas de aprendizagem em virtude de fatores relacionados com aspectos de conhecimentos gerais, tais como: sociabilidade, criatividade, oralidade e afetividade, ou seja, comportamentos que impeçam a compreensão dos conteúdos e das atividades propostas nas unidades escolares. Essas dificuldades podem ser de natureza orgânica específica ou advindas de disfunções, limitações ou deficiências.

As crianças que apresentam dificuldades de comunicação, deficiências auditiva, física, visual e mental são também consideradas com necessidades educacionais especiais e têm matrícula garantida nas unidades escolares.

No caso da criança com dificuldades de comunicação, o professor deverá, de acordo com Annete Scotti Rabelo (2002), encontrar meios para compartilhar significados e promover a comunicação, utilizando vários recursos lingüísticos como o oral, o gráfico e o gestual. Isso porque, para essa autora, a linguagem é fator indispensável na produção do conhecimento individual ou social, efetivando-se nas interações dialógicas. Ressalta-se também a comunicação alternativa suplementar à fala que, de acordo com essa autora, são sistemas que auxiliam a criança com dificuldades de comunicação a ampliar sua fala através do uso do próprio corpo (língua de sinais, gestos, vocalizações, etc.) ou com a utilização de diferentes objetos (gravador, computador, etc.).

No caso da criança com deficiência auditiva, prescreve o documento publicado pela Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, do Ministério Público Federal, denominado *O acesso de pessoas com deficiência às classes e escolas comuns da rede regular de ensino/2003*, que as escolas devem contar com o auxílio de intérpretes da Língua de Sinais e de outros profissionais da saúde para acompanhar o desenvolvimento desses alunos ao longo do período letivo. Acrescenta ainda que as escolas devem buscar recursos para que a criança e seus pais, que porventura desconheçam o uso da LIBRAS, possam aprendê-la (BRASIL, 2003).

A criança com deficiência física requer da escola uma mudança em sua estrutura física para que a sua necessidade educacional seja atendida. Convém ressaltar que, por serem

diversificadas as deficiências físicas, a escola precisa atentar não somente para sua estrutura física, mas também para os instrumentos que permitam a locomoção e a participação dessa criança nas atividades pedagógicas oferecidas por ela.

Com relação à deficiência visual, a escola necessitará adquirir recursos didáticos específicos que auxiliem o aluno em sala de aula. Além de regletes, soroban (instrumento que auxilia nos cálculos matemáticos) e outros meios que possibilitem o desenvolvimento cognitivo da criança com deficiência visual, é necessário que haja professores capacitados para trabalhar em sala de aula com o sistema BRAILLE, pois, de acordo com Portilho e Telles, “[...] graças a ele, a pessoa cega pode ser educada, reabilitada, adquirir conhecimentos e se profissionalizar. Ele não é só importante para o bom desempenho escolar, mas indispensável para toda a vida de uma pessoa cega” (2003, p. 91).

Entretanto, não é somente o BRAILLE que a criança com deficiência visual aprenderá na escola. Nesse espaço, deverá aprender a interagir com os alunos considerados normais através do sistema de comunicação alternativa, sobretudo com aparelhos (sintetizadores de voz) que visam facilitar o processo de aquisição e de desenvolvimento da leitura e da escrita através de computadores.

As crianças com deficiência mental, ao serem matriculadas na escola, deverão ser “[...] avaliadas pelos progressos que auferiram nas diferentes áreas de conhecimento e a partir de seus talentos, habilidades naturais e construção de todo tipo de conhecimento escolar” (BRASIL, 2003, p. 18). A avaliação de crianças com deficiência mental não poderá ser uniforme, deverá variar de acordo com as necessidades especiais apresentadas. Daí a necessidade de a escola contar com o apoio de uma equipe especializada, com instrumentos e espaços apropriados que permitam que essas crianças aprendam e ao mesmo tempo ensinem a outras não só os conteúdos escolares mas também os que fazem parte da vida.

De acordo com o Estatuto das Pessoas com Deficiência, Dec. nº 3.298/99, art. 3º, inciso IV, deficiência mental é:

IV [...] – funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como:

- a) comunicação;
- b) cuidado pessoal;
- c) habilidades sociais;
- d) utilização da comunidade;

- e) saúde e segurança;
- f) habilidades acadêmicas;
- g) lazer; e
- h) trabalho. (BRASIL, 1999, p.1).

De acordo com a definição legal, o Decreto assegura aos deficientes mentais, no seu artigo 25, que

Os serviços de educação especial serão ofertados nas instituições de ensino público ou privado do sistema de educação geral, de forma transitória ou permanente, mediante programas de apoio para o aluno que está integrado no sistema regular de ensino, ou em escolas especializadas exclusivamente quando a educação das escolas comuns não puder satisfazer as necessidades educativas ou sociais do aluno ou quando necessário ao bem-estar do educando. (BRASIL, 1999).

Nesse aspecto, a educação especial deverá contemplar, entre outras, a criança considerada hiperativa que, de acordo com Topczewski (2003, p. 152), seu comportamento revela dificuldades

[...] de permanecer sentado durante as aulas, atrapalha a dinâmica das aulas, interferir de modo inoportuno nas explicações da professora, brincar fora de hora e falar além do habitual. Há vezes em que executam as tarefas de modo rápido e eficiente, mas, ao terminarem passam incomodar os colegas e é quando começam surgir desavenças nas salas de aula.

O comportamento hiperativo pode fazer parte da vida de crianças com epilepsia, “[...] que apresentam, freqüentemente, alterações comportamentais, como agressividade, irritabilidade e a hiperatividade” (TOPCZEWSKI, 2003, p. 154), ou de crianças autistas, “[...] que se caracterizam pelo comprometimento de comunicação verbal e não verbal, alteração social das atividades imaginativas comportamentais, [...] o contato visual é precário, o olhar é distante e fixo, interage pouco com outras pessoas, o que prejudica o relacionamento [...] Denotam movimentos estereotipado, como esfregar as mãos, bater palmas, movimentos complexos do corpo com balanceios e mantêm uma rotina monótona nas atividades” (Idem, 2003, p. 156). Esses e outros comportamentos relacionados com os diversos tipos de deficiência mental devem ser objetos de estudo do corpo docente das instituições de ensino em que a diversidade cultural é uma realidade.

A deficiência mental, de acordo com o Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental - Deficiência Mental decorre de quatro fatores:

- a) Biomédicos – relacionados com processos biológicos entre os quais destacam-se:

[...] as síndromes genéticas e anomalias cromossômicas (síndrome de Down), síndromes endocrinológicas (hipotireoidismo) síndromes morfológicas (microcefalia), síndromes neurológicas (distrofia muscular) doenças infecciosas, intoxicação, traumatismo crânios-encefálicos, tumores, transtornos mentais etc. (Ibid. 1998, p. 32).

b) Sociais - que estão voltados para a interação com a família e o mundo em torno do indivíduo e “[...] relacionam-se à situação de extrema privação ambiental e à ausência de interação social e familiar” (Ibid.).

c) Comportamentais – entre os quais merece destaque “[...] a síndrome da criança maltratada, golpeada, seviciada, abusada ou negligenciada. Tantos os aspectos emocionais podem estar envolvidos como os traumas crânios-encefálicos decorrentes” (Ibid).

d) Educacionais - “[...] relacionam-se ao não atendimento das exigências de apoio e suporte que certas crianças necessitam para o seu desenvolvimento intelectual e das habilidades adaptativas” (BRASIL, 1998, p. 32).

Conhecer a causa da deficiência mental de seus alunos auxilia o professor a compreendê-los como indivíduos com capacidades e habilidades que podem ser desenvolvidas através de um trabalho pedagógico eficaz em sala de aula.

As crianças com necessidades especiais possuem capacidade de aprendizagem e de compreensão dos conteúdos propostos. Para trabalhar com essas crianças, a escola precisa elaborar programas e atividades que alcancem seu potencial, sua criatividade e sua capacidade de percepção, evitando, assim, que a sala de aula se torne um lugar desprovido de qualquer atrativo que suscite novos conhecimentos. Trata-se de uma educação que inclui todos os indivíduos com capacidade de desenvolver-se cognitivamente nas salas de aula do ensino regular. Para tornar isso possível, é necessária a existência de um apoio pedagógico diferenciado, ou mais que isso, especializado. Esse apoio, conforme o projeto Escola Inclusiva 2001, se traduz em:

- a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial;
 - b) atuação de professores intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis;
 - c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e inter-institucionalmente;
 - d) disponibilização de outros apoios necessários à locomoção e à comunicação.
- (GOIÁS, 2001, p. 3).

O apoio pedagógico especializado pressupõe que os professores também sejam especializados em educação especial. Essa especialização deverá permitir que os professores sejam capazes de identificar as necessidades especiais, de saber lidar e de apresentar soluções eficazes que contribuam para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social dessas crianças. O professor especializado deve ter curso de licenciatura em educação especial ou outro de semelhante valor que o capacite a atender às crianças matriculadas nas séries iniciais. A especialização também poderá ocorrer através de estudos de pós-graduação em áreas específicas. O professor que não possui essas qualificações deverá participar de cursos de formação continuada em nível de especialização.

Além de todos os suportes que as leis educacionais prescrevem para a educação inclusiva, sua efetivação parte do princípio de que somente na presença do outro é que o ser humano é capaz de aprender e de ensinar simultaneamente. Esse outro, por vezes, é alguém com necessidades especiais.

1.2 Aspectos teóricos da educação especial

A proposta de inclusão de crianças com necessidades especiais nas instituições de ensino regular representa uma inovação na educação brasileira. Observando a trajetória de pessoas com deficiência, Sassaky (2004) identifica quatro fases ao longo da história da humanidade.

A primeira, denominada *fase de exclusão*, ocorreu nos séculos XVI a XVIII. Nessa época, qualquer indivíduo que nascesse ou apresentasse, ao longo de sua existência, algum tipo de anomalia física e mental ou desenvolvesse algum tipo de comportamento contrário ao de sua comunidade era banido do convívio social. Entre esses últimos destacavam-se os loucos, os criminosos e os reconhecidos pela religião como *possuídos por demônios*, os quais eram trancafiados em prisões ou manicômios, locais desprovidos de qualquer tipo de educação ou possibilidade de reabilitação.

A segunda fase ocorreu no período que vai do final do século XVIII ao início do século XIX. Foi uma fase em que várias escolas especiais foram criadas com o propósito de cuidar, em caráter contínuo, dos deficientes. Isso porque, argumenta Jimenez (1993), imperavam duas idéias que serviram de fundamentação para a criação dessas escolas ou instituições. Conforme a primeira, o deficiente representava um perigo para a sociedade; para a segunda, a sociedade era

um perigo para o deficiente. Tornava-se necessário, então, segregar os considerados normais dos deficientes ou anormais segundo os padrões sociais. Essa decisão foi marcada por preconceitos, desvalorização do ser humano e pela crença de que o deficiente é incapaz de pensar, de agir, de ter os mesmos sentimentos e necessidades inerentes a qualquer ser humano. No entanto, foi a fase que permitiu o surgimento da educação especial, contrapondo-se à educação regular.

Na metade do século XX, iniciou-se a *fase de integração* do deficiente nas instituições de ensino regular, porém a sua permanência na escola estava condicionada à sua capacidade de adaptação a esse ambiente e a todos os seus integrantes. Nesse contexto, quem não se ajustava ao sistema escolar, era automaticamente excluído do processo de ensino-aprendizagem.

A última fase apontada por Sasaki (1997) teve início em meados dos anos de 1980 e permanece até os dias atuais. Caracteriza-se por acreditar que o sistema escolar deve utilizar todos os recursos para adaptar-se ou atender às necessidades educacionais especiais de seus alunos. Com esse pensamento, a educação passa a ser um dos principais sistemas capazes de abranger as diferenças individuais, num processo de interação e valorização do ser humano.

Nesse sentido, educação especial, hoje, é condição para que o processo de inclusão se efetive na escola, resultando em

[...] um motivo para que a escola se modernize e os professores aperfeiçoem suas práticas e, assim sendo, a inclusão escolar de pessoas deficientes torna-se conseqüência natural de todo um esforço de atualização e de reestruturação das condições atuais do ensino básico. (MANTOAN, 1997, p. 20).

No entanto, a educação especial requer mudanças no processo pedagógico, na administração e na estrutura física da escola. Sobre esse assunto, é importante ressaltar que há idéias contrárias à implantação da inclusão. Uma delas parte do princípio de que, se a escola pública que possui alunos considerados normais perante a sociedade está repleta de diversos tipos de deficiências, como salas superlotadas, alunos com dificuldades de aprendizagem, professores com pouca ou nenhuma qualificação, recursos didáticos escassos ou inexistentes, a inclusão torna o ato de ensinar em “[...] um atentado à dignidade do incluído e, ainda mais, um vilipêndio às condições de aprendizagem de todo o grupo” (GIDRÃO FILHO, 2001, p. 4).

Para ele, a escola atual não tem estrutura para agregar alunos com necessidades especiais. As turmas das escolas da rede pública carecem de uma série de recursos. É visível, por exemplo, a inexistência de material didático apropriado para trabalhar os diversos conteúdos propostos e de professores capacitados para lidar com a diversidade cultural apresentada por seus

alunos. Esta é uma situação que não se modifica por imposição de leis educacionais da noite para o dia. Não se diz que uma escola é inclusiva por determinação de uma lei. Um professor não está qualificado para trabalhar com o processo de inclusão pelo simples fato de estar modulado em uma escola que se diz inclusiva. Ele precisará de tempo para assimilar essas mudanças, identificar as teorias educacionais que dão sustentação à educação inclusiva e rever seus conceitos relacionados com o processo de ensino-aprendizagem. Do contrário, sua atuação numa classe com alunos com ou sem necessidades especiais o levará a repetir a exclusão.

Em relação a consideração das diferenças na escola, Patto (1993) já apresentava críticas acerca do desenvolvimento das diferenças de classe entre os alunos

[...] a discriminar ou a não entender seus padrões culturais, e mesmo que tentem suprir suas lacunas de informação e corrigir seus vieses de classe entrando em contato com textos que lhe estão mais a mão, é provável que continuará a desconhecer seus alunos pobres, julgando que os conhece. (PATTO,1993, p.125).

Ora, se em relação aos alunos pobres e considerados normais existem tais pensamentos, o que se ocorrerá com os pobres e considerados com necessidades especiais? Ainda mais se for através de imposição de leis ou normas das secretarias de educação. Convém lembrar que

[...] a inclusão das pessoas portadoras de necessidades especiais na escola, na sociedade e na vida como um todo, não pode ser descartada, não pode ser relegada a um plano inferior, entretanto é preciso entender prioritariamente o que vem a ser inclusão, é preciso entender que se incluir de forma autoritária e abrupta, é antes [...] diferenciar, é excluir definitivamente, humilhar e eliminar qualquer possibilidade de convívio digno e respeitoso, além de anular definitivamente as possibilidades de superação de dificuldade do incluído. (GIDRÃO ILHO, 2001, p. 4).

Maria Angélica Peixoto (2002) faz algumas críticas sobre esse assunto, do ponto de vista da sociologia, ao processo de inclusão. Esta autora utiliza o termo *excepcional* “[...] referindo às especificidades de cada deficiente, seja ele físico, mental, etc.”, uma vez que, segundo ela, o emprego da expressão *com necessidades especiais* é um “[...] procedimento meramente prático [...], pois o termo possui uma carga ideológica, pois fica quase impossível nos referirmos ao ‘diferente’, sem enquadrá-lo neste ou naquele termo” (p.15).

Conforme Peixoto (2002), a defesa da inclusão ou não de alunos com necessidades especiais (excepcionais) é fruto das políticas educacionais existentes no país que buscam sempre,

em última instância, atender aos interesses do sistema capitalista. De acordo com sua análise, essa foi uma medida encontrada pelos governantes para diminuir gastos públicos e, além disso,

[...] a inserção na rede regular de ensino [...] faz parte do discurso oficial e foi imposta de cima para baixo. Não houve por parte da comunidade envolvida uma participação direta. Posteriormente, passaram a ser corrente discussões que promoveram um envolvimento da comunidade em torno da questão. (PEIXOTO, 2002, p. 52).

Se for considerado o ponto de vista do sistema capitalista, reitera a autora, então todos os deficientes são considerados indivíduos marginalizados que não se enquadram nas regras capitalistas para o sistema produtivo.

Aqui se encaixam os alunos que apresentam problemas emocionais, distúrbios de linguagem, problemas de aprendizagem, etc. No capitalismo, à medida, que os conflitos de classe vão crescendo, há necessidade de se criar um conjunto de ideologias que propiciam uma justificação para o funcionamento contraditório do sistema (PEIXOTO, 2002, p. 37).

Segundo o que propõe a autora, não há meio de descrever ou caracterizar uma deficiência, “[...] pois esta ou aquela ‘deficiência’ existe enquanto ‘deficiência’ porque passa por uma *validação consensual*. Importa reconhecermos que o problema é da sociedade que propiciou as condições que levaram a construção da tal deficiência” (PEIXOTO, 2002, p.37).

A sociedade determina quem é deficiente e quem é considerado “normal” e, de acordo com os pressupostos tayloristas, segrega quem tem defeito (com necessidades especiais) dos que não têm defeito.

Diferentemente dessa visão, C. Beth Schaffner e Barbara E. Buswell (1999), defensoras da inclusão, acreditam no seu sucesso no ambiente escolar e consideram que não se pode falar em inclusão ou em escola inclusiva, que é aquela que educa todos os seus alunos em sala de aula, se toda a comunidade escolar não estiver envolvida no desenvolvimento de todos os alunos com ou sem necessidades especiais.

As comunidades que têm envolvido com êxito na tarefa de reestruturar as escolas para que todos estejam inseridos e educados aprenderam a importância fundamental de fazer com que todos os interessados participem do processo de desenvolvimento da declaração da missão e do plano estratégico. Quaisquer discussões e planejamento visando a reforma da escola devem incluir As pessoas

que estarão diretamente envolvidas: alunos, pais, educadores, diretores, pessoal de apoio e membros da comunidade. (SCHAFFNER; BUSWELL, 1999, p. 70).

Nesse sentido, todos poderão ajudar-se mutuamente e cada aluno, no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem, deixa de ser responsabilidade apenas do professor, pois todos contribuem nesse processo, de acordo com a sua posição no processo escolar.

Não ocorre a inclusão se não houver uma liderança que saiba o quê, quando e em que momento tomar determinadas decisões e colocá-las em prática. Com essa visão, o papel do gestor diante do ato de educar é:

1) proporcionar meios através dos quais os professores possam aprender novas práticas educacionais, 2) encontrar maneiras de estabelecer relações pessoais entre todos os alunos da escola, 3) desenvolver com os professores uma concepção de disciplina, que vigore em toda a escola, 4) ajudar a escola como um todo a tornar-se acolhedora e manter-se como um comunidade. (SOLOMOM; SCHAPS; WATSON; BATTSTICH apud STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 72).

Além disso, esses autores sugerem a criação de redes de apoio, que é a formação de equipe que prestam serviços de natureza diversa tanto aos professores quanto aos alunos. O trabalho das equipes varia de acordo com as necessidades da escola. Assim, prestam serviços como: promover a amizade entre os alunos, auxiliar os professores nas salas de aulas, promover estudos voltados para a inclusão, auxiliar professores novatos a compreender o mecanismo de funcionamento da unidade escolar, etc. As equipes podem ser formadas por alunos, professores, aluno/aluno, professores/alunos, pais/professores, entre outros.

A crítica inclui também o currículo pois uma escola inclusiva, que permanece com uma visão de ensino atrelada a um currículo que propõe um mesmo conteúdo a ser ensinado a todos os alunos de forma padronizada, não pode se sustentar como tal, pois

O crescente reconhecimento de que em uma sociedade complexa, dinâmica e que se modifica tão rapidamente não há mais (se é que algum dia houve) um corpo de informações único, distinto e estático, que vá resultar no sucesso dos alunos na vida adulta. [...] Os currículos padronizados de modo geral não se desenvolvem a partir da vida e do mundo que cerca os alunos, nem têm nada a ver com eles. (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 236).

A inexistência dessas condições apontadas por esses autores faz com que se torne inviável o processo de inclusão se não forem proporcionadas. Quando se fala em inclusão do deficiente mental nas escolas, Peixoto (2002) afirma que há um caráter ideológico em relação a esse tema. Na sua visão, termos como distúrbios, DM (Deficiência Mental) e outros carecem de uma definição antes de atribuí-los a alguém. A inexistência de um diagnóstico sólido e/ou de profissionais com capacitação apropriada tem levado muitas crianças a serem rotuladas - *com necessidades especiais* - sem que tenham algum tipo de deficiência. Dessa maneira a autora questiona e responde:

É possível se falar em deficiência mental? Ora a analogia com a deficiência física é questionável, pois esta é visível aos olhos enquanto que a deficiência física é questionável, pois esta é visível aos olhos enquanto a deficiência mental não, e ela só pode ser identificada através do comportamento humano. É determinado tipo de comportamento (em sentido amplo, ou seja, incluindo não só atos, mas também discursos) que pode permitir alguém ser rotulado de deficiente mental ou não. (PEIXOTO, 2002, p.74).

O comportamento observável pode ser agrupado em quatro categorias amplas, segundo Thomas Szasz (1999):

1. Problemas escolares: subaproveitamento, vadiagem, desempenho irregular.
2. Problemas sociais com os irmãos e companheiros, como o caso da criança agressiva, da criança submissa, do exibicionista.
3. Relações com os pais e outras figuras autoritárias, com o comportamento de desafio, comportamento submisso, de insinuação.
4. Manifestações comportamentais evidentes tais como tiques, roer unhas, chupar o dedo [...]. (p. 144)

Em sua grande maioria, as escolas, não têm recurso material ou humano para descobrir as origens desses comportamentos, por isso é comum rotular crianças com diversas deficiências consideradas mentais: com déficit de atenção, hiperativa, etc. Dessa maneira, a integração é o que está sendo realizado nas escolas no lugar da inclusão. De acordo com Claudia Werneck (2003), esses dois termos têm significados diferenciados.

A inclusão significa a inserção total e incondicional dos indivíduos. Quando as crianças com deficiência passam por um processo de adaptação (salas alternativas ou classes especiais existentes em muitas escolas da rede estadual) para posteriormente serem aceitas nas salas regulares, o que ocorre é a integração. Esta ação promove mudanças na estrutura da escola, na concepção pedagógica e na formação de professores visando à pessoa deficiente. “A inclusão exige mudanças que beneficiam qualquer pessoa defendendo o direito de todos” (WERNECK, 2003, p.16). Além disso,

Traz para dentro dos sistemas os grupos “excluídos” e, paralelamente transforma sistemas para que se torne de qualidade para TODOS. [...] Valoriza a individualidade de pessoas com deficiência (pessoas com deficiência podem ou não ser bons funcionários, podem ou não ser carinhosos, etc.). (WERNECK, 2003, p. 16).

A existência de uma escola inclusiva deve partir do princípio “[...] de que todos somos diferentes, não existem os especiais, os normais, os excepcionais, o que existe são pessoas com deficiência” (WENERCK, 2003, p. 16). A integração é vista “[...] como reflexo de um pensamento integrador, podemos citar a tendência de tratar pessoas com deficiência como um bloco homogêneo (ex.: surdos se concentram melhor, cegos são excelentes massagistas” (WERNECK, 2003, p. 17).

Na visão de Almeida (2002), o acesso de todas as crianças, com ou sem necessidades especiais, ao ensino fundamental aponta para a deficiência da escola, pois ela

[...] não veio acompanhada de manifestações capazes de alterar suas formas de organização e funcionamento, de assegurar condições de trabalho, salário e formação aos professores, comprometendo a sua mudança qualitativa [...] A manutenção das práticas educativas, da estrutura e da cultura tradicionais faz com que a escola ofereça um ensino aligeirado, contribuindo para preservar a situação de exclusão vivida pelos segmentos menos favorecidos economicamente. (2002, p. 64).

Compreende-se que tanto a estrutura física quanto administrativa da escola que se diz inclusiva não está preparada para receber os alunos considerados “normais”, logo muito menos o estaria para receber os *com necessidades especiais*. As políticas educacionais relativas à inclusão depõem contra aqueles que são o alvo de sua defesa, “[...] pois eles vêm-se privados do acesso ao conhecimento e à cidadania, já que continuarão precisando de quem possa falar e pensar por eles” (ALMEIDA, 2002, p. 64).

A escola atual, de acordo com Figueredo (2002), é produtora da desigualdade social e tem suas práticas pedagógicas fundamentadas no ensino tradicional. Nesse contexto, não há espaço para o atendimento do diferente, “pois todos são iguais” e apenas os mais aptos sobressaem. Os diferentes são excluídos. Ao considerar todos iguais, a escola, segundo o autor, confunde diferença com desigualdade.

Aquelas são inerentes ao ser humano enquanto estas são socialmente produzidas. As diferenças enriquecem, ampliam, são desejáveis porque permitem a

identificação/diferenciação, por conseguinte para o crescimento. As desigualdades, ao contrário, produzem inferioridade, portanto minam o desenvolvimento das potencialidades humanas pelo fato de implicarem relações de exploração. As diferenças ocasionam competição. Adotar a abordagem da diversidade implica reconhecer as diferenças e, a partir delas realizar a gestão da aprendizagem, tendo em presente o ideário político-pedagógico da escola que pensa uma educação capaz de atender a todas as crianças, tendo em grande consideração as desigualdades das diferenças. (FIGUEREDO, 2002, p. 69).

Verifica-se, portanto que, embora esteja disseminado nana sociedade um discurso favorável à inclusão, esta é algo complexo e há divergências teóricas a respeito do tema.

1.3 Teorias educacionais que fundamentam a educação e a educação inclusiva

Nesta seção pretende-se analisar as principais teorias educacionais que têm servido de referência comparativa para a teoria sociointeracionista que fundamenta a proposta pedagógica imposta pela SEE a todas as unidades escolares envolvidas no Projeto Escola Inclusiva/2001. Assim, são tecidas diversas considerações acerca do processo de aquisição da leitura e da escrita, ora do ponto de vista da codificação e decodificação de sinais gráficos, ora a partir da visão de Magda Soares (2000) sobre o letramento.

O ato de alfabetizar, na visão de Paulo Freire (1999), começa no primeiro dia de vida de qualquer indivíduo. Cada gesto materno, cada expressão de carinho e a maneira de embalar um bebê na hora do choro permitem que, gradualmente, a criança vá interagindo e conhecendo o mundo à sua volta. Interagir, para este autor *é fazer leitura de mundo*.

Sustenta Freire que, nas *primeiras leituras*, não há a presença de letras, palavras ou textos, trata-se de um mundo particular onde a criança cria e recria suas experiências diárias, sobretudo através de brincadeiras. À medida que a criança interage com o que está ao seu redor, automaticamente vai percebendo que há duas formas distintas de comunicação: a leitura e a escrita.

Entretanto, essas formas de comunicação deveriam ser consequência das *primeiras leituras* de mundo que a criança faz. Elas deveriam ocorrer de forma natural e prazerosa, mesmo num processo que requeira um aprendizado sistematizado como no sistema escolar. Nesse ambiente, a alfabetização, por vezes, se faz por meio de um processo mecânico e descontextualizado. A leitura e a escrita assim concebidas são criticadas por Magda Soares

(2000), pois fazem com que o conceito de alfabetização perca a sua eficácia por não levar em conta a sua utilidade no meio social.

A autora salienta que ser alfabetizado é fazer uso da leitura e da escrita nas diversas circunstâncias sociais, uma vez que as práticas de leitura assumem formas diversas e requerem de seus praticantes a capacidade de não apenas interpretar circunstâncias, mas também modificá-las de acordo com os contextos sociais. Para tanto, é necessário alfabetizar letrando, pois, entende Magda Soares (2004, p. 20), “[...] que a origem do termo letramento advém da ampliação do conceito de alfabetização”. Letramento, na visão de Soares (2000), tem diferentes significados que só fazem sentido se estiverem vinculados a um contexto social, ou a um tipo de conhecimento, ou a habilidades que podem ou não estar vinculadas a um sistema escolar, mas provêm do uso da leitura e da escrita. De igual forma, o letramento abrange diversas áreas do saber: Matemática, Geografia, História, etc. Para essa autora, trata-se de um aglutinado de informações, habilidades e conhecimentos emanados do uso da leitura e da escrita, que são processos distintos dentro de um contexto social.

O indivíduo letrado é capaz de: interferir na ordem dos acontecimentos sociais, modificando-a ou contribuindo para sua manutenção e progresso; qualificar-se dentro de uma área profissional; questionar, enriquecer ou rejeitar os valores culturais existentes em sua comunidade; enfim, é capaz de construir sua própria história. O letramento permite ao indivíduo fazer uma leitura crítica de si mesmo, ou seja, repensar e avaliar seu comportamento, mantendo-o ou modificando-o ante as inúmeras imposições que diariamente surgem e requerem um agir consciente em busca de um melhor caminho para a sobrevivência no meio social. Por esta razão, o ato de alfabetizar letrando é uma tarefa que requer do educador uma reflexão sobre sua prática educativa com o propósito de verificar qual o caminho a ser seguido no processo de aquisição e utilização da leitura e da escrita.

O ato de alfabetizar letrando requer também uma fundamentação baseada na teoria sociointeracionista. Em Vigotsky, de acordo com o Projeto Escola Inclusiva/2001, encontram-se alguns pressupostos que, ao serem considerados na educação inclusiva, tornam o ato de alfabetizar desafiante e eficaz.

Os pressupostos teóricos vygotskianos sobre o processo de ensino-aprendizagem apresentam algo inusitado quando aplicados ao ensino educacional. Fundamentam, como visto antes, o processo de inclusão no ambiente escolar. Isso significa que qualquer criança com

necessidades especiais, com capacidade de compreender o que está à sua volta, é acolhida e deve permanecer na escola, através da chamada educação inclusiva que tem, entre outros, o princípio

[...] de construção do conhecimento a partir dos novos processos de ensino aprendizagem, à luz de referenciais teórico-pedagógicos, baseados na concepção sociointeracionista. (GOIÁS, 2001, p. 3).

Com base nesse princípio, nota-se que a teoria sociointeracionista começa a ser considerada no processo de ensino aprendizagem, ainda que de forma gradual e lenta. Para compreendê-la é necessário entender que o homem se distingue dos outros animais graças à sua capacidade de aprender, de se desenvolver, e, sobretudo, de raciocinar. Para aprender, o homem necessita do contato com outras pessoas e dos demais elementos constitutivos do meio social. Sozinho ele não pode ser chamado de homem, torna-se igual aos demais animais, satisfazendo apenas aos seus instintos e às suas necessidades biológicas, uma vez que

[...] o homem não vive somente no mundo das impressões imediatas [...], mas também no universo dos conceitos abstratos, já que dispõe, não só de um conhecimento sensorial, mas também de conhecimento racional, possui a capacidade de penetrar mais profundamente na essência das coisas do que lhe permitem os órgãos dos sentidos. (REGO, 2002, p. 47).

No meio social o homem se desenvolve, já que seu percurso pelo mundo começa dependendo da ajuda de um outro mais forte e mais experiente. Esse será responsável por sua sobrevivência, providenciará comida e vestuário, cuidará de sua higiene pessoal, de sua saúde e promoverá a sua independência no mundo adulto. Paralelamente a isso, a criança vai interagindo com objetos, gestos, palavras e mimos, ampliando o seu pequeno mundo perceptivo, sempre com a mediação do outro. De repente, passa a comunicar com gestos, choros e outros sons de inquietação que revelam quando está com fome, com sede, com frio, quando sente dor ou quando deseja pegar algum objeto. Com essas e outras inúmeras ações, suas necessidades básicas passam a ser satisfeitas. Nessa interação, tanto o adulto quanto a criança aprendem e ensinam mutuamente. O adulto sabe, entre outras coisas, quando a criança tem fome ou sente dor e soluciona esse problema exatamente porque o elemento mediador entre ele e a criança, nesse caso as reações que ela tem, possibilita a compreensão do que fazer diante dessas necessidades.

Essa compreensão só é possível graças ao que Vygotsky (2002) denomina de mediação, ou seja, “[...] um processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento (OLIVEIRA, 1997, p. 26). Na mediação estão presentes os seguintes elementos: o instrumento e o signo. O instrumento é “[...]”

provocador de mudanças externas, pois amplia a possibilidade de intervenção na natureza” (REGO, 2002, p. 51). Um bom exemplo disso é o uso da colher para se alimentar. O signo, por sua vez, é “[...] o instrumento da atividade psicológica, de maneira análoga ao de um instrumento de trabalho” (REGO, 2002, p. 52). É pelos signos que o indivíduo consegue, por exemplo, trazer à memória fatos que aconteceram no passado e que hoje não existem ou, se existem, têm aspectos diferentes ou conservam a mesma forma que tinham quando vistos ou sentidos pela primeira vez. Isso recai no processo de internalização bem como no uso dos sistemas simbólicos, ou seja, a “[...] reconstrução interna de uma operação externa” (VYGOTSKY, 2002, p. 74), que consiste em:

- a) uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente [...];
- b) um processo interpessoal é transformado em um processo intrapessoal [...];
- c) a transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento. (VYGOTSKY, 2002, p. 75).

A internalização é a capacidade de utilizar representações mentais no lugar dos objetos do mundo real. É o caso, por exemplo, de se pensar em uma bola de futebol. É possível defini-la e diferenciá-la de uma outra utilizada num jogo de beisebol sem, contudo, tê-la nas mãos. Isso ocorre porque seu conceito e sua imagem, ou seja, suas representações já estão registradas nas estruturas mentais superiores do indivíduo.

As representações da realidade se articulam por meio dos sistemas simbólicos. Para Vygotsky (2002), os sistemas simbólicos representam os signos utilizados de forma compartilhada por todos os integrantes do meio social, unindo-os entre si por intermédio da comunicação e da interação com todos os elementos sociais. Exemplificando isso temos o significado que o termo *bola de futebol* tem para todos os membros de uma mesma sociedade. Todos podem tecer e compreender comentários sobre esse objeto e seu uso sem que ele esteja presente na realidade.

A internalização e os sistemas simbólicos contribuem para que o indivíduo compreenda e opere no mundo em que vive. Entretanto, isso não representa tudo que o homem precisa para se desenvolver plenamente no meio social, existem outros fatores que devem ser contemplados que são as funções da linguagem. Uma dessas funções é a de promover o intercâmbio social por meio

da comunicação desde o nascimento da criança. Ao longo de seu desenvolvimento, a criança conquista a fala e começa a utilizá-la juntamente com os *instrumentos* que vão regular suas ações. Essa conquista é apenas o início de uma série de outras, que revelarão o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores. A criança vai, aos poucos, passando por um processo de maturação de seu organismo biológico como um todo, que a transforma e lhe permite utilizar a fala na organização de seu pensamento. A fala do outro é ponto de partida para organizar a sua, que primeiro é socializada e depois assume a forma de discurso interior, “[...] mostrando a capacidade da criança de comunicar algo antes de realizá-lo, e de solucionar problemas, apelando para si mesmo [...], além das funções emocionais e comunicativas, a fala começa a ter também uma função planejadora” (REGO, 2002, p. 66). Com isso, percebe-se que a fala e todas as funções do desenvolvimento decorrem do nível social e, posteriormente, atingem o nível individual.

A outra função da linguagem é ser instrumento do pensamento, que advém do desenvolvimento do discurso interior da criança. À medida que o discurso interior se aprimora, o pensamento vai ganhando contornos, permitindo a imaginação das idéias através da linguagem. Nesse aprender contínuo, a criança se depara, muito antes de chegar à escola, com uma nova forma de organizar o seu pensamento que vai além de grafar de forma legível as palavras.

A escrita só será adquirida pela criança se o ambiente em que ela estiver inserida for favorável ao seu desenvolvimento. Por isso, Vygotsky sugere um conceito de zona de desenvolvimento proximal,

[...] que é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 2002, p.112).

É na distância entre esses dois níveis que o ensino da linguagem escrita deve incidir, porque valoriza o que já foi internalizado, permite observar e montar estratégias eficazes sobre o que será ensinado ao longo desse processo. Para a sua efetivação, é preciso que o educador saiba quais são as hipóteses que a criança constrói para aprender a escrever antes de iniciar o ensino sistematizado.

A aprendizagem permite que os processos de desenvolvimento passo a passo se transformem em funções psicológicas consolidadas no indivíduo. Por esta razão, o processo de

ensino-aprendizagem escolar, qualquer que seja o seu conteúdo, deve sempre iniciar no nível de desenvolvimento atual da criança para chegar ao nível ainda não alcançado.

Do mesmo modo, as crianças com necessidades especiais são capazes de aprender e desenvolver dentro da zona de desenvolvimento proximal. Se for no meio social, através da interação com seus elementos e na relação de uns com os outros que a criança considerada normal aprende, assim é que a criança *com necessidades especiais* também aprende e ensina. Para tanto, é preciso rejeitar a visão de defeito que se subdivide em duas: a primeira, que o órgão debilitado pode ser substituído por outro através da compensação; a segunda, que o órgão (físico) ou área (mental) debilitada pode ser trabalhada até que consiga realizar as mesmas habilidades que o órgão ou área considerada normal realiza. Rejeitar essa noção é aceitar o que Vygostsky pressupõe, ou seja, “[...] uma criança que apresenta qualquer deficiência não é simplesmente menos desenvolvida que as demais, ao contrário, ela se estrutura psiquicamente de forma diversa” (RABELO, 2001, p. 28).

Em outras palavras, é preciso dar oportunidades à criança para que ela desenvolva suas potencialidades através das áreas não afetadas pela deficiência. É preciso considerar que a deficiência está apenas em um dos órgãos ou áreas e não na totalidade física ou mental da criança. Sendo assim, é natural que essa criança desenvolva, através de suas funções psicológicas superiores, mecanismos novos e diferentes dos de uma criança considerada normal para a aquisição e compreensão dos inúmeros elementos constitutivos de sua cultura e com eles possa interagir.

Pessoas com necessidades especiais têm capacidade de ir além da alfabetização e chegar ao letramento. Sabendo disso, o professor, ao promover a educação dessa criança, terá em mente que a deficiência apresentada não é impedimento para que ela adquira os diversos saberes científicos e do cotidiano, ao contrário, trabalhará de tal forma que, por causa de sua deficiência, a criança “[...] encontrará um caminho diferente para apreensão da realidade objetiva e a estabelecer forma prioritária comunicação nas interações sociais que realiza” (RABELO, 2001, p. 40).

Muitos educadores estudam, experimentam e analisam filosofias, métodos ou sistemas diversos (multissensorial, unissensorial, alfabeto manual, comunicação total, entre outros), mas poucos encontram uma solução para mediar o aprendizado da criança com necessidades especiais que se encontra em sua sala. Annete Scotti Rabelo (2001), com base nos pressupostos de

Vygotsky, defende a idéia do uso da poliglossia, que significa “[...] as diferentes formas de linguagem para a construção de sentidos dos conteúdos negociados nas interações [...]” (p. 30) de métodos que respeitem as diversas formas individuais de aprender e que preparem essa criança para exercer algum tipo de atividade profissional.

Por esta razão, a proposta de inclusão que leva o nome de *Projeto Escola Inclusiva/ 2001*, da Secretaria de Estado da Educação, de Goiás propõe alguns princípios baseados na teoria vygotskyana, não considerados ao longo da história da educação brasileira:

Aceitação das diferenças individuais como atributo e não como um obstáculo. Valorização da diversidade humana pela sua importância para o enriquecimento de todas as pessoas, partindo o trabalho pedagógico do conhecimento que o aluno traz, levando em consideração sua realidade sociocultural, propiciando situações que favoreçam a construção social do pensamento. Preparação da escola inclusiva para receber e educar os alunos independentemente de suas diferenças individuais. Consideração global do aluno pelas potencialidades e não pela sua deficiência [...] Utilização de recursos específicos de comunicação (LIBRAS, BRAILLE), adotados como meios facilitadores da aprendizagem para o educando com necessidades especiais. (GOIÁS, 2001, p. 3-4).

Com essa visão, o ensino público no estado de Goiás, através da Superintendência de Ensino Especial, acredita que oferecerá uma educação de qualidade ao fazer com que a escola seja um espaço de exercício da cidadania e um meio eficaz de combate à exclusão de alunos com necessidades especiais no sistema educacional (GOIÁS, 2001).

1.4 Aplicabilidade dos pressupostos vygotskyanos na alfabetização

Um dos pressupostos fundamentais do processo de alfabetizar letrando é a linguagem. Para Vygotsky (1984), a linguagem tem função constitutiva, pois permite o intercâmbio entre os indivíduos dentro de um mesmo contexto social. A inexistência desse intercâmbio impossibilita o aparecimento da linguagem, pois é por ela que os processos psíquicos do homem são transformados, uma vez que “[...] o torna capaz de trabalhar com os objetos do mundo exterior mesmo que estejam ausentes, permite a ação de subtrair, insere a criança no mundo social, internaliza conhecimentos e modos de ação e organiza o pensamento” (RABELO, 2001, p. 30). Daí a importância de se promover o diálogo em sala de aula sobre diversos temas do cotidiano do aluno, mediante a utilização de instrumentos tais como: teatro de fantoches, dramatizações, brinquedo cantado, etc. O professor deve aproveitar esse momento e utilizar, na interação com os

alunos, todas as formas de expressão “[...] conforme a necessidade de cada momento, para o estabelecimento da comunicação efetiva” (RABELO, 2001, p. 69).

É pela linguagem que os conceitos são formados, eles são construções culturais internalizadas pelos indivíduos ao longo de seu desenvolvimento. Trata-se de um processo longo e complexo que envolve operações intelectuais dirigidas pela palavra. Entre essas operações cabe destacar a ação de favorecer atenção deliberada sobre os fatos, a memória lógica dos acontecimentos que estão ao redor da criança, comparar e diferenciar diversos objetos, etc. Compreendendo esse poder que a linguagem exerce na formação de conceitos, na linguagem escrita, cabe ao professor intermediar a sua construção pelo aluno para evitar a repetição de palavras, através de exercícios mecânicos, tal como o ditado de palavras sem sentido para a criança. Nota-se que, na tentativa de ensinar palavras, muitos professores treinam com os alunos as famílias silábicas. Ao trabalhar a família dos *Dd*, por exemplo, é comum repetir de forma oral e escrita: Da, De, Di, Do, Du, Dão e da, de, di, do, du, dão, visando à memorização. E, em seguida, ditam-se palavras, tais como: dado, dedo, dói, Dudu, etc. para que a criança escreva corretamente. Caso a criança erre, volta a escrever outras vezes as mesmas palavras até acertar a sua grafia. Qual é o sentido disso na vida da criança? Essa forma mecânica de ensinar ignora que é o contexto que dá sentido à palavra.

Assim, é importante trabalhar com atividades funcionais como a produção de texto oral coletivo e escrito; promover circunstâncias diversas para a escrita de bilhetes, convites, lembretes, cartazes, etc., sempre com a função de comunicabilidade. Ao escrever com significação, o conhecimento sobre essa ação é construído. Nesse processo, a mediação do professor será a de estimular a atenção do aluno para perceber determinados detalhes não contemplados durante a sua escrita. Esse será o momento em que a criança terá a oportunidade de reestruturar sua compreensão dos elementos que compõem o texto escrito como, por exemplo, o uso da letra maiúscula, da vírgula, do sinal de pontuação, etc.

A linguagem escrita é concebida por Vygotsky (1984) como uma representação da realidade simbólica. É a continuação de diversas outras atividades simbólicas como o gesto, o desenho e o brinquedo. Ela aumenta a capacidade de memória, de registrar as diversas informações contidas no cotidiano, proporciona diferentes momentos para organizar a ação e para estabelecer uma nova forma de acessar o patrimônio da cultura humana. Por esta razão, a sala de aula deve ser um ambiente letrado, deve ser o lugar em que a criança terá a oportunidade de estar

em contato com diversos objetos portadores de textos como livro, revistas, jornais, mapas, letras de músicas, poemas, calendários, histórias em quadrinhos, produções individuais e coletivas do aluno voltadas para a leitura e a escrita, etc. É um ambiente que requererá do professor

[...] o interpretar e o atribuir sentido às produções escritas iniciais do aluno, particularmente às não expressas de forma convencional, aceitando-as como expressões reais, como formas de construção específica da criança, dentro do processo mais amplo de construção da escrita e não como erros. Interpretando as construções presentes, o professor poderá atuar na ZPD do aluno, fornecendo-lhe o suporte necessário para o salto qualitativo no processo de construção. (RABELO, 2001, p. 69).

Esse processo de construção da escrita, vivenciado pela criança e mediado pelo professor, exemplifica o pressuposto de Vygotsky, segundo o qual “[...] é através dos outros que as relações entre sujeito e objetos são estabelecidas” (1984, p. 73). Por essa razão, é necessário que haja, em sala de aula, momentos dedicados ao trabalho em grupo com o propósito de permitir que a criança, ao interagir com o outro, aprenda e ensine ao mesmo tempo. O outro pode ser alguém com algum tipo de deficiência, por exemplo alguém com deficiência auditiva, o surdo. Nesse caso, o trabalho com a linguagem deverá se pautar pelo uso da poliglossia, que, segundo Rabelo (2002), é o uso de diferentes formas de linguagem na construção de sentidos dos conteúdos negociados na interação. Dessa forma o professor deverá observar e escolher quais os recursos mais eficazes que proporcionarão essa construção. Nesse processo, o educador deve considerar a língua de sinais, por exemplo, como um suporte para que a criança surda construa significados para a sua aprendizagem. Trata-se de uma linguagem visuomanual que ajuda na construção da escrita pelo surdo, na sua linguagem interior e na formação de conceitos. Sabendo disso, as atividades negociadas pelo professor devem visar ao ingresso e à permanência do surdo dentro de um contexto social, pois possibilitará, entre outros conhecimentos, o seu entendimento sobre as diferenças existentes entre a sua própria língua e as demais.

Diante disso, cabe à escola relacionar os conceitos do cotidiano, que são aqueles construídos pela criança ao interagir com os objetos portadores de textos através da observação, da manipulação e da vivência direta com os conhecimentos elaborados em sala de aula dentro da zona de desenvolvimento proximal do aluno. Aprender conceitos pressupõe o uso intenso das atividades mentais. Por isso, o professor deverá estar atento para não impor conhecimentos, mas mediá-los, quando necessário, enquanto o aluno os constrói. Essa mediação contribuirá para que o aluno seja estimulado e desafiado a aprender e a desenvolver sua linguagem através de

inúmeras atividades de letramento. Afinal, o conceito de letramento, de acordo com Magda Soares (2001, p. 23), sugere “[...] o aglutinamento de todas as informações, habilidades e conhecimentos emanados do uso da leitura e da escrita dentro”.

1.5 A teoria da atividade no processo de alfabetização - possibilidades no processo de educação inclusiva

A teoria da atividade tem como um dos seus principais representantes Vasily. V. Davydov, que fundamentou seus estudos nos pressupostos da psicologia educacional soviética, sobretudo nos trabalhos de Vygotsky, A. N. Leontiev, S. L. Rubinsteyn Skhatkin e D.B. Elkonin. Este último se destaca por ter seus estudos voltados para apenas um tipo de atividade, a do aprendizado. Porém, segundo Davydov (1999), há muitas formas, tipos e aspectos de atividade. Por esta razão, há inúmeras dificuldades para estudá-la em todos os seus aspectos.

Davydov (1999) procura conceituar a atividade a partir do conceito de A. N. Leontiev, que a concebe “[...] como consistindo de necessidades, tarefas, ações e operações” (p. 2). Para este autor, a necessidade é a base da atividade. Davydov, discordando dessa única base como fator principal da atividade, acrescenta uma outra, o desejo, pois “[...] considera que necessidades e desejos compõem a base sobre a qual as emoções funcionam” (1999, p. 3).

As emoções são sustentadas pela necessidade e pelo desejo e em hipótese alguma se separam. De acordo com Davydov, é possível “[...] identificar a necessidade em que sempre baseia a emoção. E quando estamos discutindo um tipo de necessidade, temos que definir as emoções que dela se originam” (1999, p. 4).

A tarefa não é o elemento mais importante da estrutura da atividade, pois, de acordo com Rubinsteyn e Leontiev, citados por Davydov (1999, p. 4), “[...] uma tarefa é uma unidade de uma meta (objetivo) e as condições para se atingir esse objetivo”. E de acordo com Leontiev, a realização de uma tarefa requer algumas *ações especiais* que se assemelham à estrutura da atividade como os motivos e os meios.

Davydov compreende que as ações estão intimamente ligadas às necessidades e essas, ao desejo. Para este autor os motivos que impulsionam a criança à decoração de sílabas, por exemplo, têm origem na necessidade, pois “[...] os motivos são consistentes com as ações. Ações baseadas em motivos e o agir é possível se estiverem disponíveis certos meios materiais ou signos e símbolos” (1999, p. 5).

Com relação à tarefa, Davydov acrescenta que a sua realização está ligada à vontade que o indivíduo tem de realizá-la, razão pela qual ela pode estar associada à percepção, à memória, ao pensamento ou à imaginação. Com base nessas observações, Davydov declara que os elementos da estrutura da teoria da atividade estão na seguinte ordem: “[...] desejos, necessidades, emoções, tarefas, ações, motivos para as ações, meios usados para ações, planos (perceptual, mnemônico, pensamento, criativo) - todos se referindo à cognição e também à vontade” (1999, p. 5).

Traduzir esses pressupostos de Davydov dentro do processo de alfabetização requer a compreensão do que representa *atividade de aprendizagem*. Para muitos educadores, pode ser qualquer tarefa que permita às crianças aprenderem algo que ainda não faça parte de suas vivências ou percepções ou que lhes permita aperfeiçoar seus conhecimentos a partir de algo que lhes é familiar. Entretanto, Davydov afirma que

[...] as formas da consciência social e formações espirituais correspondentes só são assimiladas se [as crianças] realizarem uma atividade adequada à realidade humana historicamente encarnada. Esta atividade é a atividade de aprendizagem. (1998a, p.1).

Essa maneira de compreender a *atividade de aprendizagem* se opõe às atividades realizadas nas salas de alfabetização do ensino tradicional. Isso é visível através das inúmeras práticas comuns nas escolas, tais como atividades orais e verbais repetitivas das famílias silábicas, registradas nas paredes das salas de alfabetização, cartilhas e cadernos didáticos. No processo de aquisição da leitura e da escrita, o que se nota é uma quantidade excessiva de exercícios chamados de treinos ortográficos, caligráficos ou silábicos, desconectados da realidade social da criança, sem qualquer sentido ou significado em relação ao mundo da criança. Desse ponto de vista, “[...] é correto considerar a assimilação de conhecimentos simplesmente como aquisições passivas e memorizações comunicadas em forma já pronta” (Skatkin apud Davydov, 1998, p. 2).

Em virtude dessa prática, Davydov (1988b) se apropria do pressuposto de M. Skatkin, denominado *exposição do caráter da problemática dos conhecimentos*, como uma tentativa de chamar a atenção do professor para sua forma de trabalhar os conteúdos científicos em sala de aula. Assim, sugere ao professor encontrar um caminho que permita à criança se colocar no mesmo lugar daquele que elaborou um determinado tipo de conhecimento. Dentro do processo de aquisição da leitura e da escrita, por exemplo, seria permitir que a criança refletisse sobre os motivos pelos quais a palavra *casa* é escrita com *c* e não com *k*. Nesse aspecto, o professor

demonstra aos alunos o mesmo caminho percorrido pelo pensamento científico, levando-os a fazer o mesmo, tornando-os, de certo modo, co-participantes da busca científica, mais do que isso, sabedores do significado que a palavra casa tem para o homem, sua importância, etc.

Para que isso ocorra, é necessário que o professor saiba reavaliar seus métodos de ensino. A mudança de seus métodos requer a capacidade de utilizar uma das ferramentas do aprender, sugerida por Philippe Meirieu (1998) que é a identificação. Ela permite que o professor faça distinção entre alunos com

[...] bloqueios e alunos com dificuldades de aprendizagem, a partir daí elaborar um conjunto de dispositivos didáticos para que o sujeito possa de certa forma progredir naturalmente na disciplina da mesma maneira como aprende a andar de bicicleta. (MEIRIEU, 1998, p.64).

A *exposição do caráter da problemática dos conhecimentos* aplicada à prática educativa das escolas da rede pública não depende da imposição de leis ou normas educativas. Depende, sobretudo, da concepção que o professor tem do ato de ensinar. Se ensinar for transmitir conhecimentos produzidos pela sociedade, educar a vontade dos alunos com base nos currículos governamentais, instrução e disciplina, como postulava Herbart, ou propor atividades desconectadas da realidade do aluno, alfabetizar será, por exemplo, decorar todas as famílias do alfabeto: Bb, ba, be, bi, bo, bu, bão; Dd. da, de, di, do, du, dão, etc. Isso evitará que a professora, posteriormente, possa punir a criança com algum tipo de castigo por não saber declamá-las ou utilizá-las na formação de palavras ou frases. Se ensinar for mostrar o mesmo caminho percorrido pelo pensamento científico, será necessária ao professor a utilização de sua criatividade, tendo em vista a formação de conceitos teóricos nos escolares. Além disso, elementos como o conhecimento, as capacidades e as relações do indivíduo com o mundo devem ser considerados nas atividades de ensino.

Essa forma de exposição dos conhecimentos científicos, de acordo com Davydov, deve ocorrer pelo “[...] procedimento de ascensão do abstrato ao concreto em que se utilizam as abstrações e generalizações substanciais e os conceitos teóricos” (1998, p. 5). Isso ocorre porque, quando a atividade de aprendizagem permite à criança percorrer o mesmo caminho científico na solução de um problema, é natural que ela trabalhe com a abstração, com hipóteses e com a reflexão. É o momento em que há possibilidade de dúvidas, de constatações, de rejeições, de aprimoramento de conhecimentos; enfim, é o momento em que as funções psicológicas superiores estão em pleno desenvolvimento.

É importante ressaltar que as crianças, no início da idade escolar, são incapazes de criar conceitos, mas através das atividades de aprendizagem são capazes de adquiri-los, gradativamente, à medida que vão compreendendo e interagindo com a sua cultura. Desse ponto de vista, o papel do professor-educador é o de ajudar no processo de assimilação de conteúdos científicos, já que o desenvolvimento mental de um indivíduo é antes de tudo “[...] o processo de formação de sua atividade, de sua consciência e, claro, de todos os processos mentais que as servem nos processos cognitivos, emoções etc.” (DAVYDOV, 1998, p. 7).

Alfabetizar tendo a compreensão de que “[...] as emoções capacitam as pessoas a decidir, desde o início, se de fato existem meios físicos, espirituais e morais necessários para que elas consigam atingir seus objetivos” (DAVYDOV, 1999, p. 8) requer o entendimento de que “[...] a necessidade de aprendizagem originam-se nos pré-escolares com um pouco mais de idade durante o processo de desenvolvimento do jogo de papéis, em que se formam intensivamente a imaginação e a função simbólica” (DAVYDOV, 1988a, p. 1). Por esta razão, as brincadeiras devem ter seu espaço no ambiente escolar. O faz-de-conta, os jogos infantis ajudam a criança a compreender e a representar a realidade social. Ao brincar, a criança interpreta o mundo adulto através de situações concretas. Imitar alguém escrever, inventar histórias, a partir de figuras, e contá-las oralmente são ações praticadas pelas crianças que devem ser consideradas e aproveitadas pelo professor, fazendo dessas atividades uma ponte para introduzir os conhecimentos científicos.

Dessa maneira, esses conhecimentos representarão para as crianças uma necessidade de aprender. Da necessidade advêm os motivos para aprender esse ou aquele conteúdo dentro de um caminho científico. Os motivos são

[...]una combinación particular de sentidos subjetivos que, organizados en las mas diversas áreas de actividad humana, representan una integración cualitativa nueva, donde la necesidad constituyente fundamental se integra cualitativamente en una nova unidad, que define la producción de sentidos subjetivos en los diferentes espacios de la vida del sujeto. (GONZÁLES REY, 2000, p. 145).

Por esta razão, demandam as ações de aprendizagem que são traduzidas em tarefas. Essas tarefas não são simples atividades mecânicas ou decorativas, são tarefas que permitem a construção de conceitos.

Trabalhar com a teoria da atividade pressupõe o *desejo de aprender* e, conseqüentemente, mudanças de comportamento. O desejo de aprender significa reaprender tudo que o professor

acredita ter aprendido ao longo de sua caminhada educativa. É trilhar o caminho científico que permite redescobrir as potencialidades do outro e, na presença do outro, se refazer. Contar com o outro é compreender que sozinho há pouco aprendizado. É *relacionar*, o que na concepção defendida por Philippe Meirieu (1988), é uma das ferramentas de aprendizagem que representa

[...] um suporte à reflexão individual ou coletiva. Poderá ser utilizada com proveito por um professor que encontra com seus alunos certas dificuldades de domínio relacional (letargia, indiferença, captação por alguns, agressividade, resistências). Permite então que examine sua atitude e, sobretudo, que preveja os reajustes necessários. (p.100).

O desejo de aprender implica também aprender com o aluno nas suas inúmeras diferenças culturais, nos seus sonhos e dificuldades; é aprender com os colegas, “[...] que na confiança e nas exigências recíprocas, assistem a aulas dadas por uns e outros e procedem coletivamente à análise do que aí se passou” (MEIRIEU, 1988 p.101).

Trabalhar com a teoria da atividade pressupõe mudanças de comportamento que devem ocorrer gradualmente na presença do outro, conforme ensina Vygotsky (REGO, 1995). Essas mudanças se manifestam como resultado de uma reflexão individual ou coletiva sobre as formas de representação de aprendizagem do professor. Essa representação “[...] designa a concepção que o sujeito tem, em um dado momento, de um objeto ou de um fenômeno” (MEIRIEU, 1998, p.190). A maneira de um professor ensinar está ligada à sua história intelectual e, em alguns casos, à sua história cultural. Por esta razão é difícil desejar o que se ignora. É necessário que o professor se desprenda da maneira como foi ensinado. Do contrário, irá transmitir os conteúdos expressos nos materiais didáticos ignorando a realidade dos processos mentais. Mudanças de comportamento ocorrem quando há inquietação diante do novo e, em meio ao novo, encontra novas representações de aprendizagem que ajudem a suscitar nos alunos o desejo de aprender. No caminho científico trabalha-se com situação-problema, que é uma

[...] situação didática na qual se propõe ao sujeito uma tarefa que ele não pode realizar sem efetuar uma aprendizagem precisa. Esta aprendizagem, que constitui o verdadeiro objetivo da situação-problema, se dá ao vencer o obstáculo na realização da tarefa. Assim a produção impõe a aquisição, uma e outra devendo ser o objeto de avaliações distintas. Como toda situação didática, a situação-problema deve ser construída apoiando-se em uma tripla avaliação diagnóstica (motivações, competências e capacidades). (MEIRIEU, 1998, p.192).

Em outras palavras, é permitir que o aluno saiba que, por trás de uma tarefa a ser realizada, há um obstáculo para ser vencido e vencer esse obstáculo é sempre o objetivo da

educação. Vencer o obstáculo pressupõe que o professor terá de buscar diferentes recursos didáticos. Transpor um obstáculo é trabalhar com o desenvolvimento cognitivo. No momento em que esse obstáculo está sendo transposto nasce o desejo de crescer, de aprender e de produzir conhecimento.

Trabalhar com a teoria da atividade pressupõe mais que o desejo de aprender e de compreender os demais elementos da estrutura da aprendizagem, é fundamental que o professor tenha tempo para aprimorar seus conhecimentos. No sistema neoliberal, o tempo escapa das mãos do professor e a educação tem como única função produzir mercadoria humana capacitada para o trabalho. Nessa produção, o tempo para o professor é escasso. Há professores que fazem jornada de trabalho superior a 60 horas semanais. Numa jornada de trabalho assim, não há como pensar ou refletir sobre as atividades de aprendizagem. Há professores que, por ignorarem a aquisição do saber na perspectiva da teoria da atividade, buscam ganhar tempo através de atividades mecânicas e uniformizadas, fazendo engrossar os índices de evasão e repetência escolar.

O desejo e a necessidade, que deveriam nortear as ações educativas no sentido de permitir que a criança produza conhecimento dentro de um caminho científico, são canalizados para a sobrevivência do professor. Assim, a expressão *trabalhar mais para ganhar mais, produzir mais para ganhar mais*, própria do sistema capitalista é ainda uma *necessidade* do profissional da educação nos dias de hoje. Em nome da baixa remuneração e da desvalorização profissional e de tantos outros fatores socioeconômicos, falar em teoria da atividade, por vezes, soa como um sonho impossível de se realizar. O educador precisa de tempo consigo mesmo para trilhar o caminho científico. Se não houver esse tempo para refazer suas representações de aprendizagem e para se exercitar no preparo de suas aulas, seus alunos dificilmente compreenderão que o tempo destinado ao ensino-aprendizagem, em sala de aula, é também de produção de conhecimento. Aqui, há a difícil escolha entre capacitar o aluno para produzir conhecimento ou capacitá-lo para atender às necessidades do mercado globalizado. O que parece ser mais rápido? O que é mais cômodo? O que sugere requerer menor investimento de tempo? Estes questionamentos inquietam quem educa e, de acordo com as respostas dadas na prática há o risco de a escola transforma-se em local de treinamento humano que seleciona os mais aptos para atender às exigências do mercado. Em se tratando de escola inclusiva, esse risco pode ser muito maior.

2 A VISÃO DE INCLUSÃO NAS TURMAS DE ALFABETIZAÇÃO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA

Este capítulo apresenta os dados obtidos em campo, na escola investigada. A pesquisa de campo se pautou pela observação e análise da prática educativa das professoras das turmas de alfabetização (1ª e 2ª séries) em uma escola da rede estadual de educação, considerada inclusiva pela SEE. O objetivo era confrontar a prática pedagógica existente nas salas de alfabetização do ensino fundamental com a teoria sociointeracionista, adotada pela instituição escolar em sua proposta pedagógica que serve de base para seus professores.

2.1 Delimitação do campo de estudo

A delimitação do campo de estudo obedeceu a alguns critérios. O primeiro foi examinar a lista de escolas da rede estadual consideradas inclusivas. Após o exame dessa lista, foi necessário visitar as escolas com o propósito de verificar qual delas aceitaria a presença da pesquisadora nas suas turmas de alfabetização. Depois disso, o segundo critério foi verificar se havia, em um mesmo turno, duas turmas de alfabetização. O terceiro critério adotado foi o de que as professoras tivessem algum tipo de formação voltada para as séries iniciais — Magistério ou curso superior de Pedagogia. Além disso, que estivessem atuando nas turmas desde o início do ano letivo.

2.2 Procedimentos de obtenção dos dados

A coleta dos dados foi realizada utilizando-se quatro procedimentos básicos que serão descritos a seguir: observação das aulas, gravação das aulas, atividades escritas produzidas pelas professoras, entrevista com a coordenadora e com as professoras.

A observação das aulas ocorreu em duas turmas de alfabetização, no turno vespertino, no segundo semestre de 2004, no período de 20 de agosto a 19 de dezembro. Nesse período, a pesquisadora acompanhou as aulas ministradas pelas professoras, buscando compreender como a

teoria sociointeracionista era compreendida no dia-a-dia, se havia outras teorias mescladas no processo de ensino-aprendizagem e as razões que levavam as professoras a agir ou não de acordo com a proposta pedagógica imposta pela SEE.

Com relação a gravação das aulas, inicialmente as professoras concordaram, porém, com o decorrer do tempo, não foi possível utilizar esse recurso, visto que o barulho provocado pela indisciplina dos alunos impedia que as gravações se tornassem audíveis, sobretudo na hora em que havia explicação de algum conteúdo pela professora. Além disso, após um mês de pesquisa, as professoras solicitaram, por meio da coordenação, que suas aulas não fossem mais gravadas.

As gravações não permitiram uma transcrição clara, por isso grande parte da observação foi transcrita à mão, razão pela qual, algumas categorias de atividades foram revistas e repetidas várias vezes em atividades diferentes.

Durante a pesquisa, foram transcritas as atividades elaboradas e copiadas pelas professoras no quadro de giz. Além dessas, cerca de aproximadamente 200 atividades mimeografadas em folhas de papel *chamex* foram colhidas e analisadas. Nesse caso, o que se pretendia era verificar se estavam de acordo com a proposta pedagógica imposta pela SEE.

A coordenadora pedagógica e as professoras foram entrevistadas (Anexos B e C) com o propósito de se obter dados relacionados com a prática em sala de aula. A ênfase na coleta desses dados recaiu sobre a formação das professoras, os cursos de capacitação para o trabalho com crianças com dificuldades de aprendizagem, a concepção de alfabetização e a visão sobre educação inclusiva.

2.3 Organização e análise dos dados

Os dados obtidos foram organizados de forma descritiva e analisados considerando-se, separadamente, os vários sujeitos da pesquisa. Os dados estão organizados em três grandes agrupamentos: a escola, os sujeitos, a teoria e a prática pedagógica nas turmas de alfabetização.

2.3.1 A escola

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede estadual de Goiânia, localizada em um setor considerado nobre. Trata-se de um colégio, uma vez que oferece o ensino fundamental e o

ensino médio. É rodeada de prédios residenciais, diversas faculdades e empresas de grande e pequeno porte. A infra-estrutura do setor oferece várias linhas de ônibus, pontos de táxi, bares, restaurantes e escolas particulares.

A escola existe há mais de 17 anos e funciona nos três períodos. No turno matutino oferece a 2ª fase do ensino fundamental e o ensino médio. No turno vespertino, a 1ª fase do ensino fundamental. No turno noturno, há turmas da 2ª fase do ensino fundamental, do ensino médio e do Ensino para Jovens e Adultos-EJA. Naquele ano, havia, aproximadamente, 1.878 alunos matriculados. A escola utiliza a nomenclatura 1ª e 2ª série para designar as turmas de alfabetização, uma vez que a Lei de Diretrizes e Bases determina que essas turmas devem pertencer, preferencialmente, à rede municipal de ensino.

A estrutura física da escola era suficiente para receber o número de alunos matriculados, pois havia: 15 salas de aula, 1 de sala de vídeo, 1 biblioteca, 1 cozinha, 4 banheiros, 1 quadra de esporte, 1 auditório (desativado), 1 pátio para conveniência de alunos, 1 sala de almoxarifado, 1 sala destinada à secretaria, 1 sala ampla para reunião de professores e 1 sala para a coordenação. A escola dispunha de uma sala de informática com oito computadores, mas não era disponibilizada para os alunos do turno vespertino, pois não havia uma professora capacitada para acompanhá-los e instruí-los adequadamente.

Nas salas de aula havia carteiras em bom estado de conservação e em quantidade suficiente para o total de alunos existentes em cada turma; quadro negro e um armário de aço, uma mesa e uma cadeira. Nas paredes das salas estavam expostos vários cartazes ou atividades realizadas pelos alunos. Nas salas de alfabetização, os cartazes predominantes eram sobre as letras do alfabeto; como o alfabeto estava incompleto, dava a idéia de que foram postos ali no início do ano letivo, juntamente com cópias de desenhos mimeografados e pintados pelas crianças.

Havia material didático nos armários e no almoxarifado: tesouras, folhas de papel de variados tipos (cartolina, carmem, chamex, etc.), giz, cola, entre outros, em quantidade suficiente para utilização durante todo o semestre. Além disso, a escola contava com dois mimeógrafos, utilizados pelas professoras ou funcionários para produzirem as diversas atividades escritas, e ainda com um vídeo e um retroprojetor. Na secretaria e na sala da coordenação, havia um computador para uso exclusivo dos funcionários.

A estrutura administrativa da escola era composta por uma diretora, três coordenadoras pedagógicas (uma para cada período), uma secretária geral (cargo de confiança da direção), duas secretárias auxiliares por turno, três porteiros-serventes por turno, seis merendeiras e seis auxiliares de serviços gerais. O número de professores, somando-se os três turnos, era de aproximadamente 86, de acordo com as informações da coordenação. Entre eles não foi possível verificar quantos eram efetivos da rede e quantos tinham apenas contratos temporários.

A reunião do corpo docente ocorria às sextas-feiras, a partir das 15 horas, após a liberação dos alunos. A pauta da reunião era variável, já que os assuntos a serem tratados dependiam das necessidades do momento. Assim, era comum tratarem especificamente da indisciplina de alguns alunos de turmas variadas, ou de reclamações de pais insatisfeitos com o desempenho de seus filhos, ou da transmissão de informações diversas oriundas da Secretaria de Estado da Educação e outros assuntos gerais. Quando sobrava tempo, poucos minutos eram separados para o planejamento conjunto de professores de séries iguais. Nesses minutos, eram discutidos os possíveis assuntos que poderiam ser trabalhados ao longo da semana ou nos próximos 15 dias. Algumas sugestões de atividades pedagógicas ou metodologias para trabalhar um determinado assunto também eram oferecidas. As professoras das turmas pesquisadas, ao longo da semana, seguiam suas próprias orientações, mostrando claramente que o planejamento coletivo perdera sua importância no interior da escola e deixara de ser visto como uma das maneiras

[...] de assegurar a unidade e a coerência do trabalho docente, uma vez que torna possível inter-relacionar, num plano, os elementos que compõem o processo de ensino: os objetivos (para que ensinar), os conteúdos (o que ensinar), os alunos e suas possibilidades (a quem ensinar), os métodos e técnicas (como ensinar e a avaliação que está intimamente ligada aos demais). (LIBÂNEO, 1994, p. 223).

Em relação ao processo de avaliação, era adotado na escola o sistema de notas e, de maneira geral, havia um período destinado às provas. Nos dias próximos a esse período, as professoras enviavam avisos aos pais como, por exemplo: “Senhores pais, na próxima semana estaremos realizando o período de prova. É importante que seu filho estude bastante para que seja bem-sucedido. Coloque-o para estudar.” Havia também uma avaliação determinada pelo Projeto Aprender, do Instituto Ayrton Senna, o qual mantinha parceria com a SEE com o fim de auxiliar, através de recursos financeiros e apoio pedagógico, o processo de ensino-aprendizagem da 1ª fase do ensino fundamental. O acompanhamento dos alunos era feito através de testes elaborados fora da escola e por profissionais da educação ligados ao Instituto. Dessa forma, eram enviadas as

avaliações de Língua Portuguesa, Matemática, Estudo Sociais e Ciências (Anexo C) para serem aplicadas em sala de aula por professores não ligados à turma. O resultado positivo revelava que a professora estava seguindo as orientações, os conteúdos e a metodologia imposta pelo Instituto. O resultado negativo era considerado ineficiência e falta de atenção da professora em relação ao que fora proposto no início do ano letivo, conforme informação da professora da turma. Para a coordenação esse projeto veio auxiliar o trabalho pedagógico da professora, no sentido de permitir que ela se ativesse aos conteúdos propostos em cada bimestre ou semestre.

Essa forma de avaliação adotada pelo Instituto Ayrton Senna utiliza a nota para medir e classificar alunos e professores. Se os alunos, na sua maioria, obtiverem notas consideradas altas, acima de 8,0, é sinal de que as professoras estão seguindo as orientações dadas pela proposta denominada Acelera Brasil, resultante da parceria entre o Instituto Ayrton Senna e os órgãos governamentais. Com esse resultado, a escola recebe verbas específicas para a manutenção de diversos recursos didáticos. Do contrário, se os alunos não obtiverem boas notas na avaliação, a escola corre o risco de contar apenas com seus poucos recursos.

No decorrer do semestre, os alunos das turmas foram avaliados, porém, até o final da pesquisa, não havia chegado o resultado da avaliação. O projeto não alcança o fazer pedagógico das professoras, pois se trata de um programa dividido em diversos volumes que são semelhantes às cartilhas que ditam como devem ser trabalhados determinados conteúdos em sala de aula. Durante o período de observação na escola campo, em momento algum, as professoras demonstraram seguir as instruções contidas no programa.

A escola investigada, apesar de possuir espaço suficiente para agregar os seus alunos, não foi preparada para trabalhar com a inclusão. No seu interior não há rampas, cadeiras ou materiais didáticos capazes de assegurar a permanência das crianças com deficiências físicas no seu interior. A não-acessibilidade fere um dos pressupostos de uma escola inclusiva, o de que “[...] todos os ambientes físicos da escola devem ser adaptados para tornarem acessíveis, quando necessário deverão ser oferecidos recursos tecnológicos” (GOIÁS, 2001, p.10). Também as crianças com deficiência mental, com condições de freqüentar a escola, não contavam com a presença da Equipe de Apoio à Inclusão prevista em lei.

A escola estava recebendo os alunos com necessidade especial por imposição de lei, mas não conseguia atender às necessidades de sua clientela porque mesmo antes de recebê-la já se

encontrava deficiente. De acordo com Almeida (2002), “[...] a manutenção das práticas educativas, da estrutura e da cultura tradicionais faz com que a escola ofereça um ensino aligeirado, contribuindo para preservar a situação de exclusão vivida pelos segmentos menos favorecidos economicamente” (2002, p. 64).

Tal situação era mantida através de diversos elementos encontrados no dia-a-dia da escola: ausência de tempo para tratar de assuntos didáticos e pedagógicos com os professores; desconhecimento das leis educacionais e das teorias que sustentam o Projeto Político Pedagógico e falta de uma concepção clara do que é ser uma escola inclusiva.

A não-participação da comunidade escolar, sobretudo dos pais, no planejamento, na execução e na avaliação dos projetos escolares impedia a concretização de qualquer decisão que beneficiasse o desenvolvimento cognitivo de seus alunos. Como os pais poderão compreender essa nova modalidade da Educação Escolar se não há quem possa informá-los? Assim, percebe-se que a escola antes de ser inclusiva, precisa vencer as suas deficiências, como escola.

2.3.2 Os sujeitos

Os sujeitos da pesquisa foram representados pela coordenadora, pelas professoras e alunos das duas turmas de alfabetização.

2.3.2.1 A coordenadora pedagógica

A coordenadora pedagógica é graduada em Pedagogia, especialista em administração escolar e administração e interdisciplinariedade e há três anos ocupava esse cargo na escola. Por ocasião da pesquisa, coordenava sete turmas do ensino fundamental, no turno vespertino. Sob sua responsabilidade estavam os trabalhos de seis professoras regentes que atuavam nas séries iniciais (1ª a 4ª série), de uma professora de música que rege um pequeno coral infantil e de duas professoras de Educação Física.

A coordenadora concordou em participar da pesquisa, por considerar que o processo de inclusão carece de muitas transformações para se tornar uma realidade na escola. Ela também acredita que o assunto merece maior análise e discussão por todos que compõem a comunidade escolar.

O trabalho da coordenadora pedagógica se pauta por orientar as professoras no planejamento diário de suas atividades, acompanhar as aulas de reforço dos alunos com dificuldades de aprendizagem, tomar leitura dos alunos quando solicitada pelas professoras de quaisquer séries e colocar em prática as metas do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE).

Sobre o processo de inclusão nas escolas da rede pública, a coordenadora afirmou que só funcionava no papel, pois nas escolas faltavam recursos e profissionais preparados. Com relação à equipe de apoio da SEE, cuja tarefa era dar assistência à escola, diariamente, relatou a coordenadora que só aparecia após um prévio e demorado agendamento. E que, por vezes, a demora era de até três meses entre o agendamento e a visita de um dos membros da equipe.

Este relato evidencia-se o não cumprimento do artigo 3º, da Resolução CNE/CEB nº 2/2001, segundo o qual o atendimento aos educandos com necessidades especiais deve ser

[...] um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegura recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar e em alguns casos substituir os serviços educacionais comuns de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades especiais em todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2001, art. 3º).

Constata-se que, mais uma vez, as leis educacionais quando entram em vigor, não atendem às demandas das unidades de ensino nos seus diversos aspectos, seja na capacitação de profissionais, seja na estrutura física da escola, seja na disponibilidade de profissionais para atender aos alunos do ensino público com necessidades especiais.

2.3.2.2 As professoras das turmas de alfabetização

Duas foram as professoras entrevistadas. A professora da turma A, por ocasião da pesquisa, era acadêmica do 5º período de Pedagogia em uma faculdade particular. O curso, de acordo com seu depoimento, estava ajudando-a a ter uma visão mais ampla de como agir dentro da sala de aula, sobretudo nas turmas de alfabetização. Fazia quatro anos que era professora no ensino fundamental e desses, três, nas turmas de alfabetização. No ano da realização da pesquisa, ela trabalhava apenas na escola campo. Quando era possível, procurava participar de congressos e conferências de cunho científico. Na faculdade onde estudava, cursava uma disciplina direcionada para a educação inclusiva. Quando a SEE oferecia cursos específicos para

professores que trabalham nas escolas consideradas inclusivas, essa professora procurava fazê-los, já que eram gratuitos.

Afirmou que procurava ministrar suas aulas com base nas proposições de Maria Montessori, Rubem Alves e Paulo Freire, entre outros. Os recursos utilizados pela professora da turma A, ao longo de suas aulas, de acordo com seus relatos, se resumiam em atividades lúdicas, jogos que ajudavam a desenvolver o raciocínio lógico e atividades de coordenação motora. Além disso, procurava planejar suas aulas com a outra professora da turma de alfabetização, ou seja, da turma B. Sentia, em alguns momentos, dificuldades para ensinar, pois não contava com a parceria dos pais de seus alunos.

Com relação ao processo de inclusão, sentia que era incompetente para alfabetizar as crianças com dificuldades de aprendizagem, já que a escola não tinha estrutura e nem recursos para recebê-los. Em sua turma apenas duas crianças eram consideradas, por ela, com dificuldade de aprendizagem: uma menina apresentava dificuldades na fala, pois era gaga e sua voz era pouco ouvida na sala de aula; um menino não conseguia realizar qualquer tipo de atividade com atenção por um período superior a cinco minutos.

A professora da turma B fez o curso de Magistério (nível médio) e, por ocasião da pesquisa, era acadêmica do curso de Letras – Português/ Inglês de uma universidade particular. O curso de Magistério, de acordo com essa professora, serviu de apoio para o seu trabalho com o ensino fundamental. Fazia nove anos que estava na sala de aula, dos quais três foram dedicados às turmas de alfabetização. Ela também trabalhava em outra escola, com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), no período noturno. Até o término da pesquisa de campo, não havia feito cursos específicos para trabalhar com crianças com necessidades especiais. Na sua sala de alfabetização, existiam 26 alunos matriculados, desses apenas 3 eram considerados por ela, com necessidades especiais, por se mostrarem indiferentes ao processo de ensino. A professora os descreveu como crianças que não conseguiam ficar quietas em sala de aula, que não se adaptavam às regras escolares de comportamento.

Com relação aos cursos voltados para o trabalho com crianças com necessidades especiais oferecidos pela SEE, a professora da turma B referiu ter tido poucas oportunidades para fazê-los, porém considerava-se satisfeita com os que já havia feito, apesar de não saber nomeá-los.

Na rotina de suas aulas, afirmou utilizar, como recursos didáticos, sobretudo ao trabalhar com alunos com necessidades especiais, atividades lúdicas, jogos de palavras, brincadeiras e histórias infantis. Procurava fundamentar sua prática pedagógica nos pressupostos adquiridos, anos atrás no curso de Magistério, de autores tais como Luckesi e Freud, entre outros. Sua maior dificuldade, ao ensinar em sala de aula, era a indisciplina de seus alunos (não ouviam a sua voz de comando e desrespeitavam as regras impostas pela escola), além disso não contava com o apoio dos pais na correção do comportamento de seus filhos. Declarou, que planejava suas aulas quinzenalmente com as professoras que trabalhavam com as turmas de alfabetização (a de Educação Física e a da turma A) e elaborava suas atividades individualmente.

No que tange ao apoio de outros profissionais (nutricionistas, psicólogos, dentistas, etc.) ao longo do semestre letivo, as professoras declararam que não contavam com a parceria deles no trabalho escolar, uma vez que não ficavam à disposição naquela unidade de ensino.

As entrevistas das professoras revelaram a ausência de um acompanhamento pedagógico de suas atividades diárias. Além disso, elas demonstraram desconhecer a proposta da SEE baseada no sociointeracionismo. Ambas estavam fazendo cursos de licenciatura, mas não conseguiam relacionar os conteúdos adquiridos nas faculdades com a prática na sala de aula. Percebeu-se que existia pouco ou nenhum encontro semanal entre elas para discutir o processo de ensino-aprendizagem e que os cursos oferecidos pela SEE, quando agendados, não as capacitavam para o trabalho pedagógico com seus alunos em sala de aula. Este fato permite inferir que, um dos fatores que têm comprometido a eficácia da proposta do Projeto Escola Inclusiva/2001 está relacionado com a competência das professoras, pois

[...] o saber fazer bem tem uma dimensão técnica, a do saber [...], isto é, do domínio dos conteúdos de que o sujeito necessita para desempenhar o seu papel, aquilo que requer dele socialmente, articulado com o domínio das técnicas, das estratégias que permitam que ele, digamos “dê conta do seu recado em seu trabalho”. (RIOS, 2001, p. 47).

Sobre esse aspecto, nota-se, conforme exposição no capítulo anterior, que uma escola não é inclusiva somente por força de lei. Para tanto, é necessário fornecer recursos financeiros, didáticos e pedagógicos para que os professores possam assimilar as reformas educacionais e redirecionar sua prática pedagógica em sala de aula. Do contrário, não haverá uma educação de qualidade que alcance todas as diferenças sociais.

Quanto à visão dessas professoras sobre o ato de alfabetizar, declararam que “[...] era criar para o aluno, a oportunidade de pensar, dialogar, descobrir, conhecer e brincar, ouvir músicas, enfim, era despertar a criança para o mundo das letras e dos livros” (professora da turma A) ou assemelhá-lo ao ato de “[...] ensinar a criança a conhecer o mundo, é mais que ler e escrever” (professora da turma B). Essas declarações, todavia, não se confirmaram no decorrer das aulas observadas pela pesquisadora. Alfabetizar, para aquelas professoras, consistia em uma série de repetições silábicas acompanhadas de treinos ortográficos.

As professoras não consideravam as crianças com dificuldades de aprendizagem alunos com necessidades especiais.

2.3.2.3 Os alunos das turmas A e B

A turma A era composta por 27 alunos matriculados, oriundos da periferia de Goiânia, todos na faixa etária de 6 a 7 anos. No decorrer do ano, seis alunos abandonaram a escola sem comunicar o motivo da saída. Dos 21 alunos restantes, 15 eram meninos e 6 eram meninas.

A turma B era composta por 30 alunos matriculados, porém, no mês de agosto, no início da pesquisa, havia apenas 26, sendo 2 deles considerados com necessidades especiais. A faixa etária desses alunos variava entre 8 e 10 anos. Na modulação da escola essa turma era considerada de 2^a série ou série intermediária. Essa denominação constava apenas na documentação, já que, na prática e nos papéis internos da escola, eram turmas de alfabetização. A maioria dos alunos não havia concluído o processo de aquisição da leitura e da escrita; outros já haviam sido reprovados nas séries anteriores e estavam ali para serem alfabetizados, portanto a escola considerava as turmas como de alfabetização.

Os alunos das duas turmas eram oriundos de famílias de baixo poder aquisitivo e moravam afastados da escola, em setores periféricos. Muitos utilizavam o transporte coletivo ou iam a pé até a escola na companhia dos pais ou de acompanhantes mais velhos que trabalhavam nas proximidades. De acordo com as professoras, os responsáveis, as mães ou as avós da maioria de seus alunos eram empregadas domésticas, babás ou auxiliares de limpeza de alguma empresa que prestava serviços terceirizados nas faculdades ou nas outras diversas instituições existentes naquele bairro.

2.3.4 A teoria e a prática pedagógica nas turmas de alfabetização de uma escola inclusiva

Atendendo aos objetivos deste trabalho, esta seção apresenta a descrição do confronto que se buscou estabelecer entre a teoria e a prática pedagógica no cenário de duas turmas de alfabetização de uma escola inclusiva. Foram observadas as aulas das professoras das turmas de alfabetização de uma escola inclusiva, sobretudo a maneira como abordavam os alunos ao administrarem um determinado conteúdo, os argumentos e as atividades propostas que ajudavam a compreender e a internalizar esses conteúdos. Foram também coletadas e analisadas algumas atividades escritas feitas em sala de aula. A partir deste ponto, será feita, primeiramente, a descrição e, posteriormente, a análise dos dados de acordo com dois agrupamentos temáticos.

2.3.4.1 Existência ou não da prática da teoria sociointeracionista

Neste agrupamento foi dada ênfase à relação professor—aluno com o propósito de verificar como os conteúdos e as atividades propostas revelavam a existência ou não da teoria sociointeracionista.

De acordo com Libâneo (1994), uma aprendizagem eficaz está diretamente ligada à interação professor—aluno. O autor ressalta que, no trabalho docente devem ser levados em consideração os lados cognitivo e socioemocional do aluno. O primeiro faz “[...] referência às formas de comunicação dos conteúdos escolares e às tarefas escolares indicadas aos alunos;” o segundo diz respeito “[...] às relações pessoais entre alunos e professor e às normas disciplinares indispensáveis ao trabalho docente” (p. 249).

Outros temas também percebidos também nesse agrupamento temático foram: o comportamento dos alunos no início das aulas; o comportamento dos alunos na hora da exposição de um novo conteúdo e o comportamento dos alunos antes do recreio e da saída para suas casas.

2.3.4.2 O comportamento dos alunos no início das aulas

O comportamento dos alunos da turma A, no início das aulas, pode ser assim descrito: eles chegavam à sala após o sinal de entrada. Cada aluno escolhia rapidamente o lugar no qual

queria se sentar. Os lugares prediletos de todos eram as duas carteiras da frente da sala, perto da mesa da professora. Havia brigas e empurrões na disputa por esses lugares. À medida que os outros iam chegando, arrastavam as cadeiras e mesas, algumas para frente outras para o fundo. Após a escolha dos lugares, enquanto a professora não chegava, a maior parte dos meninos corria de um lado para o outro, brincando de pique ou pega-pega. Outros iam brincar com figurinhas ou com vale-transporte usado. As meninas se distraíam com pequenas novidades que uma ou outra trazia de casa. Entre as novidades, destacavam-se: um caderno, um lápis, adesivos, bolsas coloridas, prendedores de cabelo, bonecas ou lanches diferentes dos rotineiros.

Quando a professora chegava, pedia silêncio e grande parte da turma sempre atendia. A professora chamava pelo nome os que não faziam silêncio, alterando um pouco a voz:

— *Fulano, quer fazer o favor de prestar atenção no que eu estou falando?! Quero todo mundo quieto agora.*

E gritava:

— *Fulano, só falta você quietar para a aula continuar. Enquanto todo mundo não ficar quieto eu não vou continuar a aula..*

E assim a aula começava. Depois disso, vinha uma oração, *o Pai Nosso*, e, logo após, as atividades escritas no quadro, em geral a cópia de algum texto de música, parlenda ou uma pequena história que pudesse encher o quadro. Essas atividades deviam ser copiadas no caderno; em outras ocasiões eram entregues folhas com atividades mimeografadas para serem copiadas.

Na turma B, no início das aulas, todos os dias os alunos chegavam à sala correndo. Esse comportamento era motivado pelo desejo de sentar nas primeiras carteiras da frente. À medida que as carteiras iam sendo preenchidas, era comum a briga por uma ou outra carteira, quando algum menino usava da agressão física para tomar o lugar de quem já havia chegado primeiro. Enquanto a professora não chegava, muitos meninos iam se sentar no chão para brincar de *bafo*. A brincadeira consiste em bater com a palma da mão sobre uma figurinha ou vale-transporte usado. A figurinha passa a pertencer a quem conseguir a proeza de trazê-la colada à palma da mão ao levantá-la. Além dessa brincadeira, muitos meninos corriam pela sala, um atrás do outro, na tentativa de pegar os que corriam na frente. Os motivos da correria variavam, ora por causa de uma brincadeira denominada *Ladrão e polícia*, ora porque um menino havia pegado o objeto de outro, ora pelo simples prazer de correr. Enquanto isso, as meninas se distraíam com pequenos objetos que eram trazidos de casa e que não faziam parte do material escolar: bonequinhas,

figurinhas de balas, pulseiras coloridas, batons, tesouras, etc. Elas não se misturavam com os meninos. Formavam pequenos grupos de acordo com o interesse de cada uma.

Quando a professora entrava na sala, pedia em voz alta que todos se sentassem em suas carteiras. Em geral, esse pedido não era atendido de imediato. O silêncio total só iniciava quando a professora ameaçava uma ou outra criança dizendo-lhe que iria ficar sem recreio. Mesmo assim, havia sempre duas ou mais crianças conversando, empurrando carteiras ou andando pela sala. Esses comportamentos não impediam a professora de iniciar a aula com uma oração - o *Pai Nosso*. Geralmente, no período até o recreio, as atividades propostas à turma eram sempre de copiar alguma coisa escrita no quadro. Eram textos, letras de músicas infantis ou exercícios de língua portuguesa tais como: separação de sílabas, cópias de frases das famílias silábicas simples (Pp, Cc, Tt, Mm, etc.), sem obedecer à seqüência alfabética.

O comportamento dos alunos das duas turmas de alfabetização, no início das aulas, era de indisciplina em parte motivada pela ausência das professoras em sala de aula. A despeito do horário marcado para o início das aulas, 13 horas, as professoras sempre chegavam 15 ou 20 minutos depois. Muitos materiais eram trazidos de casa pelas crianças. De maneira geral eram coleções diversificadas de figurinhas e vale-transporte que poderiam ser aproveitados pelas professoras ao introduzirem um novo conteúdo, sobretudo os voltados para Matemática como, por exemplo, classificação, seriação, soma e adição, entre outros. Esses objetos não eram considerados, pelas professoras, como material de estímulo para desenvolver conceitos matemáticos. Para elas, representavam materiais de distração em suas aulas, por isso era comum confiscá-los. Este é um indício de que ignoram o que sobre isso afirmou Vygotsky:

A aprendizagem nunca parte do zero. Toda aprendizagem escolar tem uma pré-história. Por exemplo, a criança começa a estudar aritmética, mas já muito antes de ir para à escola adquiriu determinada experiência referencial à quantidade, encontrou já várias operações de divisão e adição, complexas e simples [...]. (VYGOTSKY, 1988, p. 109).

Outro fato que chamou a atenção nesse início de aula, conforme foi descrito acima, foi a ausência das professoras na sala de aula quando os alunos chegavam. Este seria um momento em que a presença de um outro mais experiente poderia fornecer orientações que permitissem aos alunos se comportarem de maneira menos agressiva, tornando esse momento de chegada prazeroso tanto para alunos quanto para as professoras. Um momento em que a linguagem permitiria um maior intercâmbio entre professoras e alunos dentro do mesmo contexto social.

2.3.4.3 O comportamento dos alunos durante a exposição de um novo conteúdo

A exposição de novos conteúdos não era anunciada pela professora da turma A, porém ela seguia alguns passos ao introduzi-los. Primeiro, sempre perguntava quem sabia sobre isso ou aquilo, geralmente algo considerado bastante corriqueiro na vida das crianças. Depois, a partir das respostas dadas, a professora introduzia o conteúdo desejado, como nos exemplos a seguir:

Exemplo 1

A professora fez várias perguntas aos alunos sobre quem já havia visto a mãe comprar uma dúzia de ovos ou uma dúzia de laranjas. Ninguém respondeu, mas um aluno gritou:

— *Não é dúzia, tia, é quilo, minha mãe compra quilo de laranja e de tomate.*

Outros alunos intervieram:

— *É mesmo, tia, é quilo que compra laranja, e ovo, só de cartela.*

Após uma pequena interação sobre esse assunto, a professora iniciou sua explicação sobre o que seria uma dúzia.

Exemplo 2

A professora disse:

— *Quem sabe imaginar um animal bem grande, assustador?*

— *Eu, eu sei.* – A turma gritou quase que em coro.

— *Pois bem, aqui no Brasil existem algumas histórias, que têm muitos bichos feios [...]*

São os que fazem parte do nosso folclore.

Depois de pedir silêncio, a professora continuou:

— *Quem sabe o que é folclore?*

— *Eu, é uma história, tia.* – gritou um menino mais alto que os outros.

— *É bumba-meu-boi* – falou outro.

— *É mula-sem-cabeça.*

E assim muitos foram falando alto.

— *Silêncio! Calem a boca!* - Gritou a professora.

Após alguns segundos pedindo silêncio, concluiu:

— *Folclore são as histórias que fazem parte da nossa cultura. Os homens de muitos anos atrás inventaram várias histórias, do saci, do bumba-meu-boi [...], Curupira [...]. Muitas pessoas acreditaram nessas histórias e foram contando para nós até chegar em nós hoje.*

— *É de verdade, tia?* – Perguntou uma menina.

— *Algumas histórias são.* — Respondeu a professora e acrescentou:

— *Aqui tem uma tarefa sobre o folclore para vocês fazerem.*

— *É de verdade, tia?* – Uma criança perguntou.

— *É, algumas histórias são. E aqui tem uma tarefa do folclore. Vamos fazê-la.* — Disse a professora enquanto distribuía a folha de atividade (Anexo D).

Durante o período de exposição de conteúdo, por aproximadamente oito vezes, a professora da turma B iniciou a atividade com uma pergunta relacionada com o tema, mas não dava oportunidade aos alunos para respondê-la, ainda que soubessem a resposta. Depois, iniciava a explicação do novo conteúdo, através da exposição verbal, sem utilizar recurso didático. Foi assim quando foi falar sobre os temas: folclore brasileiro, dia dos pais, do estudante, do soldado, da Independência do Brasil, das crianças, da árvore e sobre a origem dos alimentos.

Exemplo 3

— *De onde vêm os alimentos?* — perguntou a professora da turma B e continuou:

— *Alguns alimentos vêm das plantas [alteração de voz] e outros dos animais. Existem também os de origem mineral, como a água e o sal. Outros ainda chegam até você depois de passar pelas indústrias, onde são transformados.*

Depois disso, escreveu no quadro uma pergunta e leu em voz alta:

— *Quais são os alimentos industrializados?* — Pediu silêncio, pois a turma tentava responder à questão desordenadamente, cada criança gritava o nome de algum alimento.

— *Feijão, carne, arroz...*

O silêncio foi solicitado com a professora batendo uma vara na mesa. Uma criança respondeu:

— *Arroz, carne e feijão...*

A professora interrompeu a menina bruscamente:

— *O feijão não vem da indústria, mas passa pela indústria* – não houve outra explicação.

Em seguida a professora voltou a escrever no quadro-giz e fez um quadro comparativo com os nomes: vegetal, animal e mineral e foi pedindo que os alunos completassem o quadro, distinguindo os alimentos quanto à sua origem, como mostra o quadro abaixo:

VEGETAL	ANIMAL	MINERAL
acerola	carne	água
uva	leite	sal
couve	queijo	
manga	galinha	
mamão		
laranja		

O quadro acima foi completado com inúmeras correções pela professora, pois os alunos não conseguiam distinguir a origem de cada alimento.

Os exemplos 1 e 2 mostram que a professora da turma A, mesmo desconhecendo as teorias que deveriam sustentar sua prática pedagógica, ao expor um novo conteúdo sempre procurava saber qual era a noção que os seus alunos tinham sobre o que pretendia ensinar. Fazia isso por meio de perguntas e respostas, oralmente, pois a escola não dispunha de recursos apropriados. Nesses momentos de interação, havia um grande interesse dos alunos pelas perguntas. Todos queriam participar, revelando conhecimentos ou conceitos do cotidiano que, na visão de Vygotsky (1997, p. 79), “[...] referem-se àqueles conceitos construídos a partir da observação, manipulação e vivência direta da criança”. A professora utilizava sempre essa metodologia ao iniciar a introdução de novos conhecimentos deixando claro que, para introduzir um novo conteúdo, era necessário identificar entre os aprendizes seus conhecimentos do cotidiano para então relacioná-los com os conhecimentos considerados científicos, que são os aprendidos no ambiente escolar de maneira sistematizada. Para Rego (1994, p. 77), baseando-se nos pressupostos vygotskyanos, são “[...] conhecimentos que se relacionam àqueles eventos não diretamente acessíveis à observação ou ação imediata da criança: são conhecimentos sistematizados, adquiridos nas interações escolarizadas”.

Diferentemente, a professora da turma B, conforme relato do exemplo 3, durante suas exposições, preocupava-se em transmitir um conteúdo sem levar em conta o conhecimento prévio

de seus alunos. Um dos fatores que a impulsionava a agir dessa forma era o grande barulho que os alunos faziam quando interrogados. A despeito disso, o barulho continuava. Aulas assim não são interessantes, pois impedem que a criança reflita sobre o que sabe, de modo que haja um processo de interação com as novas informações.

Fica assim evidente que a formação acadêmica das professoras influencia na maneira como suas aulas são ministradas. A professora da turma A, sendo acadêmica do curso de Pedagogia revelou ter uma maior compreensão do processo de ensino-aprendizagem do que a professora da turma B, que, apesar de ter cursado, o curso de Magistério, revelou uma prática tradicional em suas aulas, baseada, sobretudo, na imposição de conteúdos, sem levar em conta o grau de letramento de seus alunos.

2.3.4.4 O comportamento dos alunos nos momentos próximos ao recreio ou à saída da escola

Os momentos que antecederiam as saídas para o recreio ou para casa eram, em geral, dedicados às atividades artísticas (desenhos ou pinturas) e de leitura não imposta. Quem participava delas eram os alunos que terminavam, mais rapidamente que os demais, as atividades propostas em sala. Quando sobrava tempo, 15 ou 20 minutos antes do recreio, as professoras distribuíam essas atividades aos seus alunos, gradativamente, à medida que iam terminando a tarefa principal. Esses trabalhos artísticos não eram vistos pelas professoras depois de prontos, por isso as crianças os levavam para suas casas, ou os jogavam na lata de lixo, ou faziam aviõezinhos de papel com eles.

As professoras utilizavam as ameaças verbais como motivação para acelerar a execução ou a realização completa das atividades propostas:

— *Quem não pintar bonito ou não terminar a tarefa do quadro não vai para o recreio.*

Se estivesse próximo do momento de terminar a aula, a ameaça era:

— *Quem não fizer logo vai ficar aqui até escurecer, só vai embora quando terminar.*

A preocupação das professoras era a de que os seus alunos copiassem ou fizessem as atividades escritas propostas em sala de aula. A rotina de atividades da turma B, por exemplo, não era diversificada. Seguia-se à oração, quase todos os dias, uma breve explicação sobre um determinado conteúdo ou atividade. Quando a professora não entregava uma folha com

atividades mimeografadas, as escrevia no quadro. Eram atividades extensas e, por vezes, cansativas para o nível de desenvolvimento em que os alunos se encontravam; grande parte apenas conseguia copiar do quadro as palavras que não era capaz de ler ou entender o seu significado. Por esta razão, muitos alunos não conseguiam terminar a tarefa no prazo estipulado. As constantes interrupções provocadas por dois meninos e uma menina, considerados pela professora dessa turma com necessidades especiais, também impediam a concentração dos alunos na execução das atividades. As três crianças eram inquietas e tinham dificuldade de permanecer sentadas em seus lugares. A menina era alvo das constantes reclamações da turma. Provocava todos ou chamava a atenção, ao fazer barulho empurrando carteiras, andando pela sala para apontar lápis ou então dava alguns gritos quando um ou outro colega não fazia o que ela desejava. O comportamento dessa menina fazia com que muitos se distraíssem, o que os impedia de terminar suas atividades antes de ir para o recreio. Porém, quando a professora percebia que o aluno estava se atrasando para terminar o que era solicitado dizia:

— *Quem não terminar a tarefa antes do recreio não vai sair.*

Essas e outras frases eram comuns nesses momentos:

— *Fulana, se você continuar fazendo gracinhas não vai para o recreio.*

— *Quem já terminou, fique calado, senão não vai para o recreio.*

Outro fato que também acontecia com certa frequência era a “lista dos sem recreio”. Num canto do quadro, as professoras escreviam o nome daqueles que não se comportavam ou não estavam fazendo a tarefa. Em geral, sempre eram os mesmos nomes que iam para a lista, sobretudo as crianças consideradas com necessidades especiais.

Com relação às atividades para serem feitas em casa, as professoras não davam nenhuma orientação, apenas distribuía as folhas e anunciavam que deveriam trazê-las prontas no dia seguinte. As atividades não expressavam uma revisão do que era visto em sala, por vezes tratavam de conteúdos desconhecidos.

De acordo com as observações feitas durante os períodos que antecederiam a saída da sala de aula, para o recreio ou para casa, a atitude das professoras revelava a preocupação de controlar o comportamento de seus alunos através da ameaça. A execução das atividades deveria ser entendida por todos os alunos como algo útil e necessário para o seu desenvolvimento escolar, no entanto, nas turmas de alfabetização, tratava-se de um trabalho doloroso que se efetivava através do uso de uma punição, “[...] que sempre se manifesta sob forma de censura ou acusação, é

também uma forma de controle” (GOULART, 1987, p. 50). Nesse aspecto, prevalecia a teoria do comportamento, segundo a qual, no processo de ensino-aprendizagem,

[...] o papel do professor reside na sua competência para manipular as condições do ambiente do aluno, a fim de assegurar aprendizagem. O papel do aluno passa a ser o de receptor do conhecimento e dele se espera a aceitação de metas preestabelecidas. A avaliação dessas metas se faz medida das respostas (ou mudança de comportamento do aluno) que são diretamente observáveis e passíveis de serem medidas. (GOULART, 1987, p. 60).

Fica evidente, nessa situação, que o ensino tradicional ganhava espaço na sala de aula ao privilegiar a grafia da escrita através de textos alheios ao contexto da criança. Era mais importante manter o aluno ocupado com alguma atividade ainda que elas não alterassem em nada o seu desenvolvimento. A premiação para quem conseguia realizar as atividades no tempo proposto era oferecida sem a preocupação de contribuir com as diversas possibilidades de estimular a criação, a imaginação infantil ou até mesmo o gosto pela leitura. As crianças que terminavam suas atividades mais rapidamente desenhavam, pintavam ou folheavam um livro ilustrado sem qualquer objetivo estabelecido pelas professoras. Observou-se também, no término das atividades, que não havia por parte das professoras a preocupação de verificar se determinados conteúdos haviam sido aprendidos ou não, uma vez que as crianças tiveram raríssimas oportunidades de expressar oralmente o que de fato puderam ou não aprender.

2.3.4.5 Teorias presentes nas práticas das professoras

A análise das práticas pedagógicas das professoras teve como objetivo identificar as teorias educacionais presentes em cada uma delas. Estas análises são descritas, a seguir, por meio de quatro subgrupos temáticos originados a partir da consideração dos aspectos que se destacaram como resultado dessas práticas.

2.3.4.5.1 Exposição de conteúdos

Nas salas de alfabetização, foi possível observar a presença constante de métodos tradicionais nas práticas das professoras. A introdução de uma família silábica era feita através do método alfabético. Trata-se de um método que se preocupa em apresentar à criança uma sílaba, nesse caso, uma consoante junto com uma vogal, conforme os exemplos 4 e 5.

Exemplo 4

A professora da turma A, antes de introduzir a família dos Mm, mostrou aos alunos a figura de um macaco, depois escreveu no quadro a palavra *macaco*. Em seguida, explicou:

— *A letra m, pertinho da letra a fala ma. Ma de macaco. A letra m tem sua família m e a, ma, m e e, me...*

E assim escreveu no quadro: *ma, me, mi, mo, mu, mão.*

Após ter escrito, solicitou aos alunos que repetissem as famílias que ia falando. Os alunos repetiram as famílias exaustivamente, primeiro toda a turma, depois em pequenos grupos e, finalmente, aluno por aluno.

Exemplo 5

Terminada a atividade oral, a professora escreveu no quadro o texto seguinte:

Mamãe e Papai.

Eu amo a mamãe e o papai. Papai come pipoca e Mimi mia muito:

— *Miau ! Miau ! Miau !*

Papai tocou o Mimi.

Após escrever o texto, a professora esperou que seus alunos copiassem e, em seguida, leu com eles várias vezes, seguindo o princípio da repetição. Primeiro a professora, depois os alunos. Pediu-lhes, então, que marcassem no texto onde se encontrava a família dos Mm.

Exemplo 6

O mesmo procedimento foi adotado pela professora da turma B, variando apenas a ordem de apresentar a mesma família silábica.

A professora escreveu no quadro o seguinte texto:

O menino e a menina.

A menina Janaína tem uma bela boneca.

O menino Benedito tem uma bela bola.

Janaína pede a bola de Benedito.

Mas ele fala:

— *Bola é de menino, Janaína. Não é de menina.*

Depois Benedito pede a boneca de Janaína.

Aí ela fala:

— *Boneca é de menina, Benedito. Não é de Menino.*

Concluída a transcrição no quadro, a professora leu o texto, parte por parte, pedindo que os alunos repetissem em seguida. Isso ocorreu por três vezes. Primeiro as meninas, depois os meninos e, por último, todos juntos. A professora circulou a família dos **Mm** no texto e esclareceu que esta família tem seis componentes:

— *Ma, me, mi, mo, mu, mão.*

E logo escreveu no quadro, pedindo que as crianças lessem várias vezes e copiassem cinco vezes no caderno.

Essas duas maneiras de alfabetizar, utilizando o método de codificar e decodificar o código lingüístico, ocorreram na introdução das diversas famílias silábicas. Porém, em nenhum momento, os alunos tiveram a oportunidade de mostrar o que realmente sabiam sobre o que era ensinado, pois não pensavam sobre o que estavam lendo, apenas repetiam de acordo com a ordem da professora.

Os métodos tradicionais

[...] privilegiam a estrutura morfossintática à semântica. Visão segmentada, parcial do texto; aprendizagem se faz de um processo repetitivo mecânico de memorização de sons, palavras ou frases; há desvinculação da mensagem apresentada e os contextos vivenciados pela criança; não levam em conta o saber anterior da criança em relação a escrita; a aprendizagem se faz partindo das sílabas simples para as complexas, levando em conta apenas a estrutura das palavras; retira a responsabilidade do processo das mãos do professor que se torna um mero repassador, acrítico. (RABELO, 2004, p. 65).

Essa é uma prática que contraria a teoria sociointeracionista proposta no Projeto Político e Pedagógico da Escola e pela SEE. Ensinar a ler e escrever através da decodificação e codificação dos sinais gráficos impede o alfabetizar letrando que, de acordo com Soares (2004), é saber utilizar a leitura e a escrita em diversas circunstâncias sociais.

2.3.4.5.2 Atividades escritas

Durante o período de observação foram recolhidas, aproximadamente, 63 atividades que foram reunidas em dois grupos distintos: as que permitem o desenvolvimento cognitivo da criança e as consideradas mecânicas. No primeiro grupo foram encontradas:

- a) caça-palavras (Anexo E);
- b) classificação por categoria: pessoas, animais (Anexo F);
- c) interpretação de textos (Anexo G);
- d) interpretação de figura (Anexo H);
- e) seqüência numérica (Anexo I);
- f) pesquisa e classificação: seres vivos e não vivos (Anexo J);
- g) enigma (Anexo L).

A incidência dessas atividades ao longo do semestre letivo foi de apenas uma ou, no máximo, duas vezes. Eram momentos em que os alunos faziam bastante barulho, pois exigiam que eles refletissem sobre o que estava sendo proposto. Nessas ocasiões, faziam muitas perguntas, como no exemplo seguinte:

Exemplo 7

- *Tia, depois do 2 vem qual número?*
- *Tia, de que jeito faz a letra da bola?*
- *O que é pra fazer mesmo?*
- *Tia, eu não sei ler o que é pra fazer.*
- *Tia, deixa eu sentar com o fulano, eu não tô entendendo direito.*
- *Tia, que letra é aquela ali?*

Além desses questionamentos, durante a execução dessas atividades, havia muito barulho de carteiras sendo empurradas e crianças conversando ou levantando para apontar ou pedir emprestado um lápis. O incômodo era causado, nas duas turmas, pelas crianças diagnosticadas com necessidades especiais pelas professoras. Essa agitação fazia com que as professoras falassem mais alto que o natural e dessem respostas que não ajudavam muito a compreender o que estava sendo solicitado.

Exemplo 8

- *Claro que você não sabe, não presta atenção!*
- *Tô cansada de repetir isso, vou falar pela ultima vez!*
- *Até hoje você não aprendeu isso ? O número 2 só pode vir depois do 1.*
- *Preste atenção e pare de conversar que você saberá.*

— *Não quero ninguém copiando do outro.*

— *Calem a boca, a conversa faz a letra ficar feia.*

Muitas crianças não respondiam às questões por falta de orientação, porque não compreendiam o que era para ser feito, outras porque não sabiam ler. Assim, esse tipo de atividade não motivava as crianças. A troca de informação entre elas era negada pelas professoras, o que mostrava claramente a ausência da compreensão do pressuposto vygotskyano de que é na presença do outro que o homem, ao mesmo tempo, aprende e ensina.

Percebeu-se também que atividades que estimulam o desenvolvimento cognitivo perdem seu valor num ambiente em que o comportamento exigido deve obedecer a um modelo padronizado, ou que, de acordo com Enguita (1989), nas salas de aula a ordem deve reinar muito mais que a instrução e o ensino.

Nessas turmas de alfabetização eram mais comuns as atividades consideradas mecânicas. Foi possível identificar as seguintes:

- a) cópias de textos ou atividades escritas no quadro, respondidas pelas professoras, ou, às vezes, cópias de palavras de atividades mimeografadas (Anexo M);
- b) ditado de palavras soltas após a leitura exaustiva de palavras que continham elementos de uma família silábica (Anexo N);
- c) separação de sílabas denominadas simples (formadas por uma consoante e uma vogal);
- d) atividades de coordenação motora: cobrir letras com traçados pontilhados antes de introduzir uma família silábica (Anexo O);
- e) cópias de frases soltas (algumas relacionadas com as famílias silábicas estudadas ou frases retiradas dos livros didáticos sobre uma data comemorativa).

As atividades do segundo grupo eram de cunho mecânico e não permitiam que as crianças refletissem sobre o que estavam fazendo. Eram atividades promovidas apenas para manter os alunos em ordem, em silêncio, o que evidencia a idéia de que a disciplina (comportamento) é mais importante que adquirir conhecimento de forma reflexiva. Revelam que o desenvolvimento do raciocínio lógico e a criatividade, entre outros, não eram priorizados durante a sua execução.

Nesse sentido, a atividade (tarefa) não estava ligada à vontade do aluno, pois a sua memória e a sua capacidade de percepção ou imaginação não estavam sendo estimuladas no ato de aprender. Esses elementos, na visão de Davydov, são imprescindíveis na execução de qualquer

atividade. Observando as atividades escritas realizadas em sala de aula, percebe-se que na sua elaboração não houve por parte das professoras a preocupação de fazer com que seus alunos refletissem sobre o que aprendiam acerca de um determinado conteúdo. A idéia era sempre a mesma, exigir dos alunos a capacidade de repetir e memorizar uma série de conteúdos inúteis que só serviam para mantê-los passivos no processo de ensino-aprendizagem.

A *exposição do caráter da problemática dos conhecimentos* de Skatkin, citada por Davydov (1988), conforme já referido neste trabalho, sugere ao professor a possibilidade de um ensino significativo que não está subordinado à direção pedagógica ou administrativa da escola. Trata-se primeiramente *da vontade e do desejo do professor de querer aprender* com as dificuldades apresentadas por seus alunos e, conseqüentemente, encontrar caminhos que os ajudarão a se desenvolver cognitivamente diante das adversidades encontradas.

Aqui cabe destacar que, se para Davydov (1999) as ações estão intimamente ligadas às necessidades e essas ao desejo, as ações das professoras revelaram a ausência de emoção, que, na visão deste autor, deve estar por trás de uma necessidade. E esta deveria emergir do contato do professor com seus alunos, da diversidade cultural presente na escola, da escassez de recursos materiais e humanos, da sua impotência diante das imposições das leis educacionais e de tantos outros fatores que só poderão ser alterados se houver a sua participação ativa nesse processo. Daí surge a possibilidade dos conteúdos e das atividades escolares assumirem “[...] as formas da consciência social e formações espirituais correspondentes que só são assimiladas se [as crianças] realizarem uma atividade adequada à realidade humana historicamente encarnada” (DAVYDOV, 1999, p.1).

Durante a realização dessas atividades, os diálogos travados entre professoras e alunos eram marcados pela ameaça, pela ausência de compreensão do que estava sendo proposto e, sobretudo, pelo medo de não terminar as tarefas a tempo de ir para o recreio.

Exemplo 9

Na hora dos ditados por palavras, após leitura oral coletiva:

— *Tia, que jeito escreve mato?* – perguntou um aluno da turma B.

— *Maaaa....to.* – Disse a professora com a voz um pouco mais alta. — *Pense e escreva, você acabou de ler no quadro* (já apagado).

— *Tia, eu não sei escrever isso.* – Disse um outro aluno.

— *Isso é bom pra você aprender a prestar mais atenção na hora da leitura. Quem não presta atenção, não sabe fazer as tarefas e fica sem recreio.*

Exemplo 10

O quadro foi preenchido com as atividades: cópia de um texto, atividades de interpretação de texto, separação de sílabas e escrita de palavras com a letra **r**. A professora da turma A avisou ao terminar de escrever:

— *Tá quase na hora de ir pro recreio. Quem não fizer a tarefa rápido vai ficar copiando no recreio.*

— *Tia, é muita coisa pra copiar, não vou terminar logo.*

— *Termina, é só não conversar, não brincar que dá conta.*

Muitos alunos, geralmente os mais distraídos, não conseguiram ir para o recreio e nem mesmo concluir suas tarefas.

2.5.2.3 A fala das professoras

As professoras das turmas de alfabetização, observadas nesta pesquisa, demonstraram, na entrevista, que não tinham clareza sobre a teoria utilizada em suas aulas, uma vez que quando lhes foi perguntado sobre a teoria que fundamentava seus trabalhos em sala de aula responderam:

— *Maria Montessori, Rubem Alves, Paulo Freire, entre outros.* – Disse a professora da turma A.

— *[...] nos pressupostos adquiridos anos atrás no curso de magistério, de autores tais como Luckesi, Freud, entre outros* — afirmou a professora da turma B.

Quanto aos recursos didáticos, as duas professoras responderam que se resumiam em atividades lúdicas, jogos que ajudavam a desenvolver o raciocínio lógico e atividades de coordenação motora.

Desse modo, as professoras demonstraram que a teoria que sustentava suas práticas, segundo os autores citados por elas, na entrevista, não correspondia à proposta adotada pela SEE. Sabiam também da existência de atividades que auxiliam o desenvolvimento cognitivo da criança, mas, em momento algum, elas foram utilizadas em suas aulas. Tanto é que, como foi descrito anteriormente, imperavam as atividades de cunho mecânico e descontextualizadas.

Merece destaque nessa realidade a formação das professoras. Ambas não tinham competência para atuar nas turmas de alfabetização, uma vez que uma tinha o curso de Magistério, feito tempos atrás, e a outra estava ainda iniciando o curso de Pedagogia. Além disso, os cursos de capacitação oferecidos pela SEE, quando ocorriam, não atendiam às suas necessidades e se atendiam, não podiam cursá-los pois eram ministrados no horário de trabalho.

Os dados coletados evidenciaram que a principal teoria presente na prática pedagógica das professoras é a tradicional, apesar de elas não terem consciência disso. Este quadro está associado ao despreparo profissional das professoras, à impossibilidade de freqüentar os cursos voltados para a teoria sociointeracionista e à falta de compreensão da proposta de inclusão social. Quanto a esse fator, ao longo da pesquisa, ficou evidenciado que as professoras não têm uma metodologia para trabalhar com as crianças consideradas com necessidades especiais.

2.3.4.5.4 Os alunos com necessidades especiais

Durante o período de observação, as professoras revelaram considerar seus alunos iguais. Havia nas salas de aula crianças com dificuldades de aprendizagem por motivos diversos. Na turma A, havia uma menina que demonstrava certo comprometimento na fala, porém a professora não dispunha de nenhum diagnóstico sobre essa deficiência; dois meninos aparentavam ter distúrbio de comportamento (agrediam seus colegas e quase não conseguiam permanecer sentados por mais de 15 minutos) e 7 das 26 que freqüentavam a escola, tinham dificuldades de aprendizagem (não reconheciam letras ou números). Na turma B, dos 17 que freqüentavam a escola, apenas 9 eram considerados capazes de codificar e decodificar os sinais gráficos, quando solicitados. Apesar disso, as professoras tratavam todos de maneira igual, embora muitos desses alunos com necessidades especiais não fossem assíduos às aulas do período normal ou às consideradas de reforço, que ocorriam nas terças e quintas-feiras no período matutino. Esses alunos tumultuavam as aulas, já que não conseguiam compreender o que estava sendo ensinado pelas professoras e, de igual forma, as professoras não compreendiam a natureza de suas deficiências e passavam a ignorá-los, comparando-os com os demais, com frases tais como:

— *Fulano, por que você não senta e faz as tarefas igual seus colegas?*

— *Fulano, mas você não escuta, mesmo, né? Desse jeito vai ficar mais uma vez sem recreio.*

— *Se você não está dando conta, venha amanhã pra aula de reforço. Assim você aprenderá mais depressa.*

— *Ei, não precisa gritar desse jeito, eu não sou surda.*

Observando as respostas das professoras em relação ao comportamento de seus alunos com necessidades especiais, nota-se o total desconhecimento das causas dos diversos comportamentos desses alunos. Pode-se citar como exemplo o comportamento hiperativo que conforme descrito anteriormente) que, em síntese, revela uma criança inquieta e com dificuldades

[...] de permanecer sentado durante as aulas, atrapalha a dinâmica das aulas, interfere de modo inoportuno nas explicações da professora, brinca fora de hora e fala além do habitual. Há vezes em que executam as tarefas de modo rápido e eficiente, mas, ao terminarem, passam a incomodar os colegas e é quando começam a surgir desavenças nas salas de aula. (TOPCZEWSKI 2003, p. 152).

Essa forma de se comportar, presente nas turmas de alfabetização, pode decorrer de fatores biológicos, sociais ou comportamentais. Estes últimos fatores podem estar associados ao ambiente em que a criança vive fora da escola, especialmente à maneira como é tratada por aqueles que a cercam: maus tratos, golpes de espancamento, sevícia, abuso ou negligência. Essas e outras situações fazem com que a criança tenha um comportamento diferenciado do desejado pelo professor, expressando: inquietações, chutes, gritos, gargalhadas inoportunas, barulhos provocados pelos pés, pelas carteiras, fugas das salas de aula, etc.

A compreensão desses fatores deveria fazer parte da formação continuada dos professores que atuam em uma escola inclusiva pois, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação/ 96, Artigo 8º, inciso I: “As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover, na organização de suas classes comuns, professores das classes comuns e das classes especializadas, respectivamente, para o atendimento às necessidades especiais” (BRASIL, 1996).

As professoras em questão ainda agiam como se a proposta pedagógica da escola se fundamentasse na teoria tradicional. Viam seus alunos *com necessidades especiais* iguais aos outros considerados normais e, para elas, aqueles comportamentos poderiam ser combatidos através de ameaça ou punição.

Foi possível observar também que nenhuma das professoras tinha um diagnóstico médico ou pedagógico de seus alunos com necessidades especiais. Eles eram tolerados dentro da sala de aula porque a escola exigia. Nenhuma das professoras tinha um programa de atividades diferenciadas que pudessem atender às necessidades dos alunos, o que, de acordo com elas, era necessário apenas para os deficientes físicos e mentais. Os alunos com necessidades especiais, conforme foram identificados pela pesquisadora, eram 7 na turma A e 9 na turma B, mas não eram reconhecidos como tais pelas professoras. Para esses havia as aulas de reforço duas vezes por semana, no período matutino, já que eram vistos como alunos com dificuldades de aprendizagem. Nesse horário a frequência às aulas variava de 1 a 3 alunos. Esses alunos eram gradativamente excluídos do processo de ensino-aprendizagem daquela escola, pois aquele horário era impróprio, uma vez que seus pais e/ou seus responsáveis não tinham condições de levá-los à escola em dois horários num mesmo dia. Essa informação foi obtida das professoras.

Incluir, nessa perspectiva, fere o que Werneck (2003) considera que seja inclusão. Para essa autora, significa a inserção total e incondicional dos indivíduos. A escola deve se organizar de tal maneira que atenda *a todos* independentemente de suas diferenças culturais.

CONCLUSÃO

Este estudo teve por objetivo confrontar a prática pedagógica existente nas salas de alfabetização do ensino fundamental com a teoria sociointeracionista adotada pela instituição escolar em sua proposta pedagógica e que serviria como base para seus professores. Mais especificamente buscou: identificar os fatores que contribuem para a existência ou não da prática sociointeracionista em sala de aula; verificar que outras teorias permeiam a prática escolar dos professores das turmas de alfabetização de uma escola pública; identificar como a teoria sociointeracionista é vista pelos professores e verificar se as práticas pedagógicas das turmas de alfabetização de uma escola pública revelam a opção por um processo que busca o domínio do código gráfico ou o letramento.

Vale ressaltar nesse momento que as conclusões que se apresentam a seguir devem ser consideradas em sua relação com a abordagem qualitativa adotada pela pesquisa e também a particularidade dos dados obtidos no campo tomado como investigação, constituído por uma única escola que, á época da obtenção dos dados, era considerada pela SEE como escola inclusiva, localizada no município de Goiânia. Todavia a investigação permitiu captar elementos que contribuem para a compreensão da teoria e da prática pedagógica em turmas de alfabetização em uma escola inclusiva, em sua relação com o que vem sendo denominado amplamente de *processo de inclusão na escola*.. Esses elementos estão contidos no conjunto de quatro considerações tecidas a seguir, resultante da análise dos dados obtidos.

Primeira. Não há uma prática sociointeracionista nas turmas de alfabetização da escola investigada. Isso ficou evidenciado nas entrevistas com as professoras e na prática pedagógica observada na sala de aula. As respostas dadas pelas professoras, na entrevista, revelaram que elas desconheciam os pressupostos sociointeracionistas propostos pela SEE. Esse desconhecimento era causado pela falta de tempo e de oportunidade para se capacitarem. Essa falta de tempo estava relacionada com o fato de que as professoras tinham ocupação nos períodos matutino, vespertino e noturno. Ora estavam trabalhando na docência, ora estavam cursando a faculdade. O tempo para preparo das aulas para as turmas de alfabetização, oferecido pela escola no horário de planejamento, também não era suficiente para uma troca de informações relacionadas com o

fazer pedagógico. As reuniões destinadas ao planejamento eram preenchidas com uma série de informativos oriundos da SEE, normas ou decisões da própria escola que deviam ser cumpridas por todos. Com isso, não havia como compartilhar conteúdos, metodologia ou mesmo estudar, discutir e preparar atividades que permitissem o desenvolvimento cognitivo.

Sabe-se que o trabalho docente deve ser planejado e executado com a participação de todos os envolvidos no processo educativo e não pode ser eficaz, se os seus executores não têm a oportunidade de refletir sobre o que fazem. Se, no ambiente da escola, esse tempo para troca de informações entre o grupo que trabalha com turmas comuns é bastante reduzido, o mesmo acontece fora do espaço escolar, quando elas devem preparar individualmente suas aulas. A abordagem sociointeracionista requer tempo para planejar, executar e avaliar o processo de ensino-aprendizagem.

As observações realizadas nas salas de aula permitiram perceber que o tempo destinado às atividades voltadas para o desenvolvimento cognitivo era pouco, se comparado ao destinado às atividades “mecânicas”. A agitação das turmas, a falta de orientação das professoras sobre como aproveitar os momentos de dúvida dos alunos ao realizarem as atividades reflexivas e a falta de recursos didáticos impediam que os alunos realizassem o que Davydov (1988a), considerou em seus estudos sobre o processo de ensino-aprendizagem, isto é, a *exposição do caráter da problemática dos conhecimentos*. De acordo com essa concepção, o professor deve encontrar um caminho que permita a seus alunos se posicionarem no mesmo lugar daquele que elaborou um determinado tipo de conhecimento. No processo de aquisição da leitura e da escrita, por exemplo, seria permitir que os alunos refletissem sobre o conteúdo e a atividade que está sendo proposta. Assim, o professor demonstraria aos alunos o mesmo caminho percorrido pelo pensamento científico, conduzindo-os a seguir o movimento dialético do pensamento para o desvelamento das relações presentes no conteúdo estudado, tornando-os, de certo modo, co-participantes da busca científica, mais do que isso, sabedores do significado de suas ações, *por que e para que* aprender e *quando* utilizar determinados conhecimentos propostos pela escola em seu contexto social.

Segunda. A teoria predominante no ambiente das turmas de alfabetização era a considerada tradicional. Apesar da SEE, do Projeto Escola Inclusiva e do Projeto Político Pedagógico Escolar serem claros quanto à teoria a ser seguida pelos docentes da rede estadual e, sobretudo, a escola considerada inclusiva, isso não foi suficiente para que as professoras

modificassem sua prática educativa. Compreende-se que tal situação era causada por diversos fatores: o despreparo das professoras para o exercício do magistério; a gestão pedagógica; a ausência de profissionais da equipe de apoio pedagógico (psicopedagogos, psicólogos, nutricionistas, médicos, auxiliar de recursos pedagógicos) e a ausência de momentos para avaliação do trabalho pedagógico. Também, aqui, a ausência de tempo ficou evidenciada como um determinante principal para a permanência dessa teoria na prática das professoras.

O despreparo das professoras foi detectado inicialmente por ocasião da entrevista. Ambas estavam cursando os períodos iniciais de cursos de licenciatura (Letras e Pedagogia), portanto o ensino universitário ainda não havia sido suficiente para que elas pudessem perceber sua prática pedagógica. Isso se evidenciou no fato de que tiveram dificuldades em responder quais eram os autores que fundamentavam seu trabalho docente. Disciplinas como Psicologia da Educação, Didática e Prática de Ensino, entre outras, ainda não haviam sido cursado pelas professoras.

O fato de a SEE oferecer cursos de aperfeiçoamento no mesmo horário em que as professoras deveriam estar presentes na escola também favorecia a manutenção da prática educativa estabelecida pelas professoras. Além disso, uma jornada de trabalho de oito horas diárias as impedia de buscar uma capacitação que as auxiliasse no trabalho requerido por uma escola de ensino fundamental. Dessa maneira, era mais fácil e rápido trabalhar com conteúdos e atividades mecânicas, padronizadas, baseadas nas referências teóricas e práticas já possuídas anteriormente pelas professoras que poderiam ser feitas por um grande número de alunos, em um curto espaço de tempo.

No que se refere a gestão pedagógica coordenação pedagógica da escola, por ter suas atividades voltadas para o trabalho administrativo, como colocar em funcionamento os diversos projetos impostos pela SEE e cuidar da ordem e da disciplina da escola, pouca contribuição dava às professoras das turmas de alfabetização. Dessa maneira, o trabalho docente era realizado individualmente, uma vez que até os momentos destinados ao planejamento eram negligenciados pela própria coordenação. Com isso, as professoras não tinham momentos para discutir e avaliar as diversas situações conflitantes existentes na escola e, sobretudo, em suas salas de aula.

Esses três fatores contribuíram para a permanência de uma prática de ensino tradicional, explicitada especialmente nos exemplos de 4, 7 e 8. Atitudes assim fazem com que o trabalho docente perca a sua qualidade em termos de ensino-aprendizagem. Retiraram das professoras o desejo de aprender, como ressalta Davydov (1999) em seus ensinamentos, porque não há tempo nem

mesmo para pensar. Como conseqüência, os alunos não recebem das professoras ações voltadas a origem do desejo de aprender.

Terceira. O processo de aquisição da leitura e da escrita perdeu-se no meio das famílias silábicas que eram repetidas mecanicamente, a cada dia, nas cópias exaustivas de letras e palavras que não dialogavam com os alunos. Perdeu-se também quando alguém pensou numa escola inclusiva e, de tanto pensar, esqueceu-se do professor, que é o maestro do ato de ensinar, que precisa de tempo para se exercitar e pensar em cada nota antes de ser tocada para que haja harmonia em seu trabalho.

Não se pode falar numa escola inclusiva sem considerar as limitações do professor, que, como foi visto neste trabalho, são de variada natureza. É preciso ajudá-lo a superar os limites de sua formação profissional, dando-lhe condições para refazer seu próprio caminho, e despertar nele o desejo de aprender e aprender com prazer. Mas, para isso, é preciso tempo para deixar que as emoções, diante do processo de ensino-aprendizagem, aflorem, pois delas decorrem a necessidade e o desejo de aprender sempre na relação com o outro que, na maioria das vezes, é o aluno. Desse modo, talvez as professoras possam desejar, de fato, dominar teorias e desenvolver práticas favoráveis à efetivação da proposta sociointeracionista.

Quarta: As leis educacionais são incapazes de promover um ensino voltado para a inclusão. A análise dos dados revelou que a inserção (não a inclusão) de alunos com necessidades especiais nas escolas acentuou ainda mais a deficiência desse sistema educacional. Sobre esse aspecto, Peixoto (2002) deixa evidente que o governo, na tentativa de conter os gastos públicos, transferiu para as mãos do professor a responsabilidade pelo sucesso/insucesso da inclusão.

As leis dispõem “[...] que a educação especial deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996), mas as escolas não têm estrutura física e pedagógica para tanto; e também “[...] que a transformação da política educacional deve embasar dentro dos princípios da ética e da valorização do ser humano” (GOIÁS, 2001, p. 4), mas os professores estão recebendo alunos com necessidades especiais em suas salas sem contar com a estrutura e materiais necessários, além de não poderem contar o apoio de outros profissionais previstos em lei; afirmam também que

[...] escola inclusiva é aquela que apresenta ensino de qualidade para todos, que adota propostas pedagógicas eficazes, que cria modos de intervir considerando a diversidade de níveis de aprendizagem dos alunos, que utiliza metodologias ativas cooperativas e

demonstrativas, que observa, analisa e interpreta as propostas dos alunos, enfim [...] comprometida com todos aqueles que participam do processo de ensino aprendizagem. (GOIÁS, 2001, p. 10).

O que se pode perceber nesse estudo é que o ensino na escola inclusiva está fundamentado nas práticas tradicionais de exclusão. Outra determinação legal é a de que a escola deve prover estratégias de ensino que atendam às necessidades individuais de cada aluno, observando seu ritmo, estilo de aprendizagem, “[...] partindo de uma pedagogia centrada no aluno” (GOIÁS, 2001, p. 10). Porém, o conteúdo, as metodologias e as avaliações são as mesmas para todos. São exemplos claros disso os conteúdos e as avaliações do Projeto Aprender, implantados nas escolas estaduais sem levar em consideração o contexto social tanto das professoras quanto dos alunos considerados educandos com necessidades especiais, “[...] os que durante o processo educacional apresentarem dificuldades acentuadas de aprendizagem, limitações no processo de desenvolvimento que dificultam o acompanhamento das atividades [...]” (BRASIL, 2001). Enfim, as leis determinam o que é educação inclusiva, a teoria que deverá embasá-la, a formação que o professor deverá obter, as reformas que as escolas deverão sofrer, mas em nada afetam as condições objetivas para o seu cumprimento, os recursos financeiros, físicos e humanos. Para atender aos interesses do sistema capitalista, que não condizem com a inclusão, as deficiências da escola no processo de ensino-aprendizagem numa perspectiva inclusiva são justificadas pela incompetência de seus professores, que, na sua maioria, são também vítimas das más condições presentes na escola.

É importante ressaltar que, as leis e as teorias educacionais que dão sustentação a proposta de escola inclusiva têm seus aspectos positivos, pois abrem caminhos para a aceitação e permanência das diferenças individuais no ambiente escolar. Somado a isso, permitem que a escola seja também lugar de transformação de vidas, de esperança, de despertar o desejo de aprender, de ser feliz com a presença do outro e com o outro aprender e ensinar. Entretanto, conforme foi descrito neste trabalho, há necessidade de estudos e reflexões mais amplas (sobretudo no que diz respeito a sua implantação) por parte não só dos legisladores e teóricos educacionais mais de todos os segmentos sociais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I. Ações organizacionais e pedagógicas dos sistemas de ensino: políticas de inclusão. In: *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro: DP e A, 2002. p.57-67.

ARANHA, M. L. A. *História da Educação*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Investigações qualitativas em educação. In: *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria dos métodos*. Porto (Portugal): Porto Editora 1994. p. 15 - 109.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 11 nov. 2004.

_____. Decreto nº 3.298/99, de 20 de dezembro de 1999. Estatuto das Pessoas com Deficiência. Dispõe sobre a política nacional para a integração de pessoas portadoras de deficiência. Disponível em: <<http://www.fabers.rs.gov.br/legislacao/acessibilidade/decreto3.298de1999.hpm>>. Acesso em: 11 nov. 2004.

_____. Ministério da Educação. Resolução Conselho Nacional de Educação/ CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001.

_____. Ministério Público Federal. *O acesso de pessoas com deficiência às classes e escolas comuns da rede regular de ensino*. Brasília: PEDC, 2003.

_____. Ministério da Educação. CARVALHO, B.N.S. *Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental: deficiência mental*. Brasília: MEC/SEESP, 1998. (Série: Atualizações Pedagógicas/MEC)

CAGLIARI, C. A respeito de alguns fatos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização. In: ROJO, R. (Org.). *Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas*. Campinas (SP): Mercado de Letras, 1998. p. 53-64.

DAVIS, C.; OLIVEIRA, Z. *Psicologia na educação*. São Paulo: Cortez, 1994.

DAVYDOV, V. V. Atividade escolar no primeiro período escolar. In: *Problemas do ensino desenvolvimental. Soviet Education*, Aug. 1988a.

_____. Problemas de desenvolvimento mental da criança. In: *Problemas do ensino desenvolvimental. Soviet Education*, Aug. 1988b.

_____. Uma nova abordagem para a interpretação da estrutura do conteúdo da atividade. In: *Activity theory and social practice: cultural historical approaches*. Aarhus (Dinamarca), Aarhus University Press, 1999.

DEMO, P. E seu direito de estudar. In: *Reflexões sobre a formação de professores*. Campinas (SP): Papirus, 2002. p.71-88.

ENGUITA, M. F. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FALCAO, G. M. *Psicologia da Aprendizagem*. São Paulo: Ática, 1991.

FIGUEREDO, R. V. Política de Inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade. In: *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro: DP e A, 2002. p. 67-78.

FERRERO, E. *Com todas as letras*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1999.

GIDRÃO FILHO, G. S. Crítica à razão inclusiva. *Jornal Diário da Manhã*, Goiânia, 25 nov. 2001.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. *Plano Estadual de Educação do Estado de Goiás/2003*. Goiânia, 2003.

_____. Secretaria de Estado da Educação. *Projeto Escola Inclusiva/ 2001*. Goiânia, 2001.

GONZÁLES REY, F. El lugar de las emociones en la constitución de lo psíquico: el aporte de Vygotsky. *Educación e Sociedade*, Campinas, ano XXI, nº 71, p. 132-148, abr. 2000.

GOULART, I. B. *Psicologia da educação. Fundamentos teóricos e aplicações à prática pedagógica*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1987.

LEMLE, M. *Guia Teórico do Alfabetizador*. São Paulo: Ática, 1997.

LEMOS, C.T.G. Uma abordagem sociointeracionista da aquisição da linguagem um percurso e muitas questões. In: *Encontro nacional sobre a aquisição da linguagem*, 1., out. 1989, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: CEAAL/ PUC-RS, 1989. p. 61-76.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

MANTOAN, M. T. E. *Ser ou Estar, eis a questão: explicando o déficit intelectual*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

MEIRIEU, P. *Aprender... sim, mas como?* 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 1988.

MELLO, G. N. *Magistério de 1º Grau. Da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1982.

NASCIMENTO, Y. P.; TELES, L. *Atuação Fonoaudiológica na paralisia cerebral*. Goiânia: UCG, 2003.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky – aprendizado e desenvolvimento – um processo histórico*. São Paulo: Scipione, 1997.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: história de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1993.

PEIXOTO, M. A. *Inclusão ou Exclusão – o dilema da educação especial*. Goiânia: Germinal, 2002.

RABELO, A. S. *A construção da Escrita pelo surdo*. Goiânia: UCG, 2002.

_____. *Leitura e Escrita na Diversidade*. In: *Letramento na Diversidade*. Goiânia: Centro de Especialização em Educação (CEDU), ago. 2004. p. 63-72.

RIOS, T. A. *Ética e competência*. São Paulo: Cortez, 2001.

REGO, T. C. *Vygotsky – uma perspectiva histórico cultural da educação*. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

RODRIGUES, N. *Por uma nova escola: o transitório e o permanente na educação*. 4. ed. São Paulo: Autores Associados, 1986.

SASSAKI, R. K. Perguntas e respostas sobre a educação inclusiva. In: *Letramento na Diversidade Goiânia: Centro de Especialização em Educação (CEDU)*, ago. 2004. p.5.

_____. *Inclusão – construindo uma sociedade para todos*. Rio de JANEIRO: WWW.1997.

SCHAFFNER, C. B.; BUSWELL, B. E. Dez elementos críticos para a criação de comunidades de ensino inclusivo e eficaz. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (orgs.) *Inclusão: um guia para educadores*. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p 72-87.

SOARES, M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1992.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. Colaboração, rede de apoio e construção de comunidade . In: *Inclusão: um guia para educadores*. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p.223-234.

SZAC, T. O deficiente mental. In: SOUZA, A.M.C. *Criança Especial - temas médicos, educativos e sociais*. São Paulo: Roca, 2003. p. 144-146.

TOPCZEWSKI. A. A criança diferente (hiperativa). In: SOUZA, A.M.C. *Criança Especial - temas médicos, educativos e sociais*. São Paulo: Roca, 2003. p. 151 -158.

_____. Letrar é mais que alfabetizar. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 26 nov. 2000.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. *Aprendizagem e desenvolvimento um processo sócio histórico*. São Paulo: Scipione, 1999.

_____. *Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

KOZULIN, A. O conceito de atividade na psicologia soviética: Vygotsky, seus discípulos, seus críticos. In: *Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo: Loyola, 2002.

WERNECK, C. Integração ou Inclusão? In: *Manual da mídia legal: jornalistas e publicitários mais qualificados para abordar o tema inclusão de pessoas com deficiência na sociedade*. Rio de Janeiro: WWA, 2002.

ANEXOS

ANEXO A - Entrevista com as professoras

Entrevista com as professoras

1. Qual é a sua formação?
2. O curso que você fez ou faz tem servido de orientação em sua prática de sala de aula?
3. Em qual instituição de ensino superior você estuda ou estudou?
4. Há quanto tempo você leciona? E com as turmas de alfabetização?
5. Você trabalha em outra escola? Com quais turmas?
6. Você fez ou faz algum curso específico para trabalhar com crianças com necessidades especiais?
7. O que motiva você a fazer os cursos oferecidos pela Secretaria Estadual de Educação?
8. Quais são os cursos que você fez oferecidos pela Secretaria Estadual de Educação voltados para crianças com necessidades especiais?
9. Na sua sala de alfabetização, quantos alunos você tem, e quantos são considerados com necessidades especiais?
10. Qual é a faixa etária de seus alunos?
11. Você recebe algum tipo de orientação ou auxílio para trabalhar com as crianças com necessidades especiais? De que maneira? Em que lugar?

12. Quais são os recursos didáticos utilizados por você em relação aos alunos com necessidades especiais?
13. Com qual teoria educacional você costuma fundamentar sua prática de sala de aula?
14. Como você vê o processo de inclusão de alunos com necessidades especiais nas escolas consideradas comuns ou normais?
15. O que é alfabetizar para você?
16. Você planeja as suas aulas junto com outros professores ou individualmente? Por quê?
17. Você sente alguma dificuldade em alfabetizar? Argumente.
18. Como os pais dos seus alunos têm acompanhado o processo de ensino/aprendizagem?
19. Você recebe o apoio de outros profissionais (nutricionistas, psicólogos, etc.) na execução de seu trabalho? Se sua resposta for afirmativa, quem são eles e em que momento auxiliam? Se sua resposta for negativa, por quais razões?

ANEXO B – Entrevista com a coordenadora

ENTREVISTA - Coordenação

- 1) Qual é a sua formação?
- 2) Você está na coordenação há quanto tempo?
- 3) Quando foi fundada esta escola/colégio?
- 4) Em termo de estrutura física, além das salas de aula, o que a escola oferece ao aluno?
- 5) Quantos alunos aproximadamente estão matriculados juntando os três turnos?
- 6) Quantos alunos estão matriculados no turno vespertino?
- 7) Quais e quantas são as séries existentes no turno vespertino?
- 8) Quantos professores trabalham em cada turma, além da professora regente?
- 9) As turmas de alfabetização recebem a nomenclatura de 1^a e 2^a séries, por qual razão?
- 10) Como você acompanha as professoras das turmas de alfabetização no trabalho com os alunos com necessidades especiais?
- 11) Que recursos a escola ou a SEE oferecem para auxiliar o trabalho com os alunos com necessidades especiais?
- 12) Que visão você tem de inclusão?
- 13) Você recebe o apoio de outros profissionais (nutricionistas, psicólogos, etc.) na execução de seu trabalho? Se sua resposta for afirmativa, quem são eles e em que momento auxiliam? Se sua resposta for negativa, por quais razões?

ANEXO C – Avaliação realizada pelo Projeto Aprender

Município: _____

Escola _____

Professor(a): _____

Aluno(a): _____

Leia o texto abaixo e responda as questões 1 e 2



**A BARATA DIZ QUE TEM
SETE SAIAS DE FILÓ
É MENTIRA DA BARATA
ELA TEM É UMA SÓ**

**RÁ...RÁ...RÁ...
RÓ...RÓ...RÓ...**

ELA TEM É UMA SÓ

(1) A barata disse uma

- () verdade
- () mentira
- () piada

(2) A barata tem:

- () um sapato
- () uma fivela
- () uma saia

(3) Acompanhe a leitura da professora e complete o texto abaixo com as palavras do quadro:

SAPATO

MORREU

SAPO

SOLA

A MULHER MATOU O _____
COM A _____ DO SAPATO.
O _____ ENCOLHEU
A MULHER _____
E O CULPADO FOI AQUELE QUE SE MEXEU

Acompanhe a leitura da professora e responda a questão 4.

Na casa da Dona Marita
tem uma enorme goteira.
Gotas de água, pingam...
pingam...
molham a sala, a cozinha,
sua cama.
Dona Marita corre e
enxuga tudo. tudo.



(4) Dona Marita é o nome de uma:

- () pata
- () rata
- () baleia

(5) Ligue as palavras que têm o mesmo número de letras:

PÊSSEGOS

COLAR

CADERNO

VASSOURA

SUCESSO

AZEDO

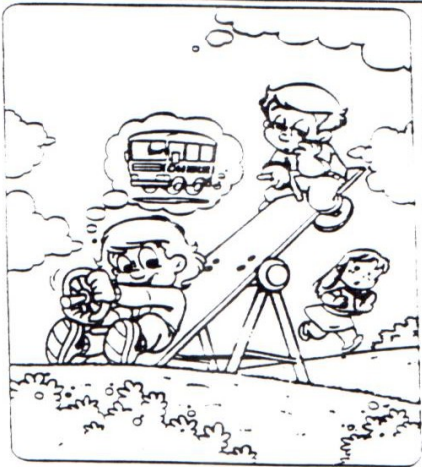
(6) Pinte os espaços entre todas as palavras:

ERA UMA VEZ UM NARIZ
QUE ESTAVA MUITO INFELIZ.
POIS NÃO GOSTAVA DO CARA
DONO DA CARA EM QUE ESTAVAI

MAS O NARIZ RECLAMAVA
DA CARA QUE LHE CABIA,
POIS O DONO ERA UM CHATO
QUE A TUDO O NARIZ TORCIA.

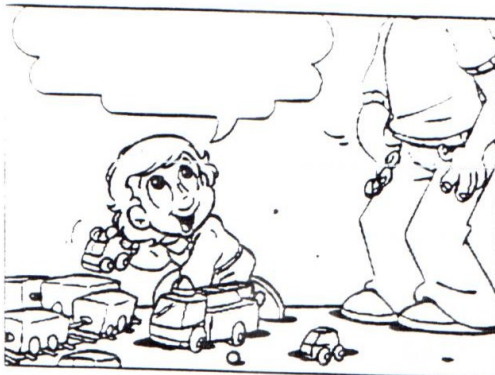
(Cristina Marques – Editora Scibione)

(7) Escreva uma frase sobre cada figura.





(8) Invente uma conversa sobre a figura a seguir:






Acompanhe a leitura da professora e responda a questão 9.

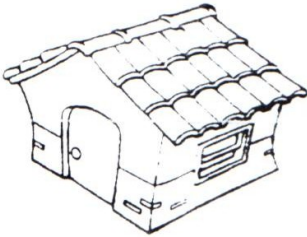


**NO PORTÃO DO CEMITÉRIO
TÉRIO...TÉRIO...TÉRIO,
DUAS ALMAS SE ENCONTRARAM
TRARAM...TRARAM...TRARAM...**

(9) As repetições : **TÉRIO...TÉRIO...TÉRIO** e
TRARAM...TRARAM...TRARAM..., imitam o :

- () ar
- () eco
- () trovão

(10) Ligue os desenhos aos nomes:

	garrafa garfo gangorra
	cabide camelo cavalo
	sorvete sofá salada

	cubo casa cabo
	corrente corrida caramelo
	número novelo namorado

(11) Complete as lacunas ou as frases usando **RIMAS**:

Renato é um menino E joga um _____	O cão correu, O osso lambeu, A comida _____ E a água _____
---------------------------------------	---

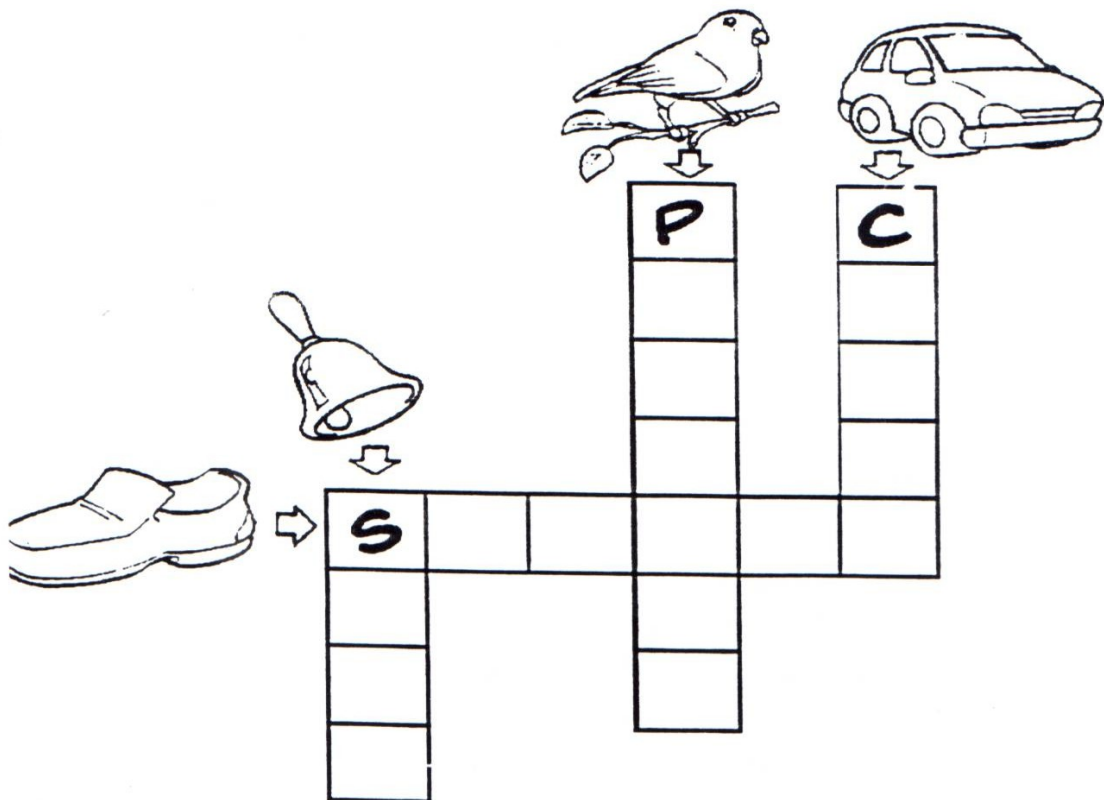
Observe esta propaganda e responda a questão 12.



(12) O produto desta propaganda é:

- () Socôco
- () bala
- () coco

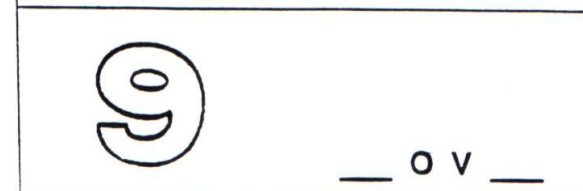
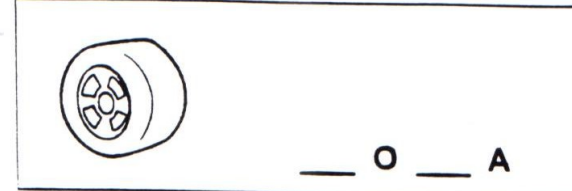
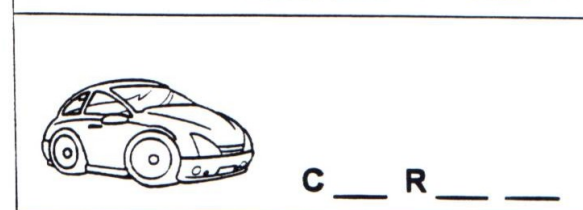
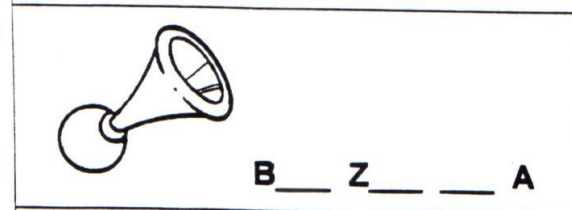
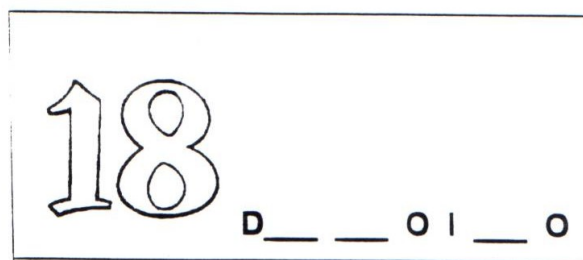
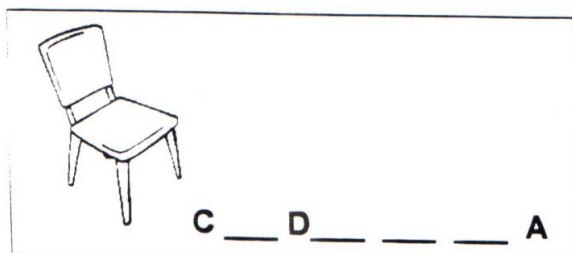
(13) Complete a palavra cruzada:



(14) Reescreva o texto em letra cursiva:

Eu vi a barata
Na careca do vovô
Assim que ela me viu
Bateu asas e voou.

(15) COMPLETE AS PALAVRAS DE ACORDO COM AS FIGURAS



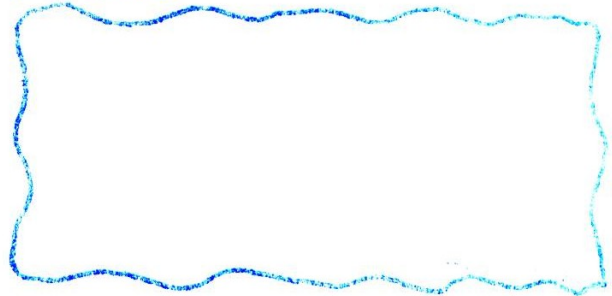
ANEXO D – Atividade: Folclore brasileiro

Colégio: _____

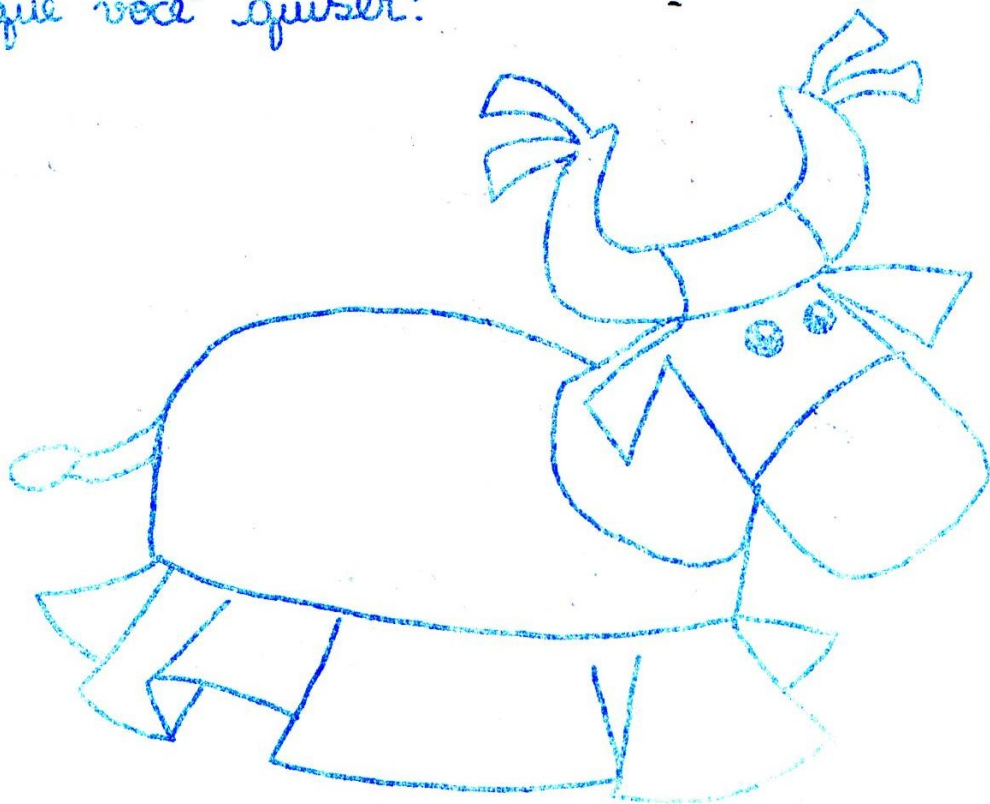
Aluno(a): _____ Nota: _____

Existem muitas músicas e brincadeiras que fazem parte do nosso folclore. Uma delas é o Bumba-Meu-Boi, que mistura música e fantasia. Vamos cantar?

Vem, meu boi bonito
Vem dançar agora
Já é meia-noite
Já rompeu a aurora!



Agora, enfite o Bumba-meu-Boi de jeito que você quiser:



ANEXO E – Atividade: Caça-palavras

Colégio _____

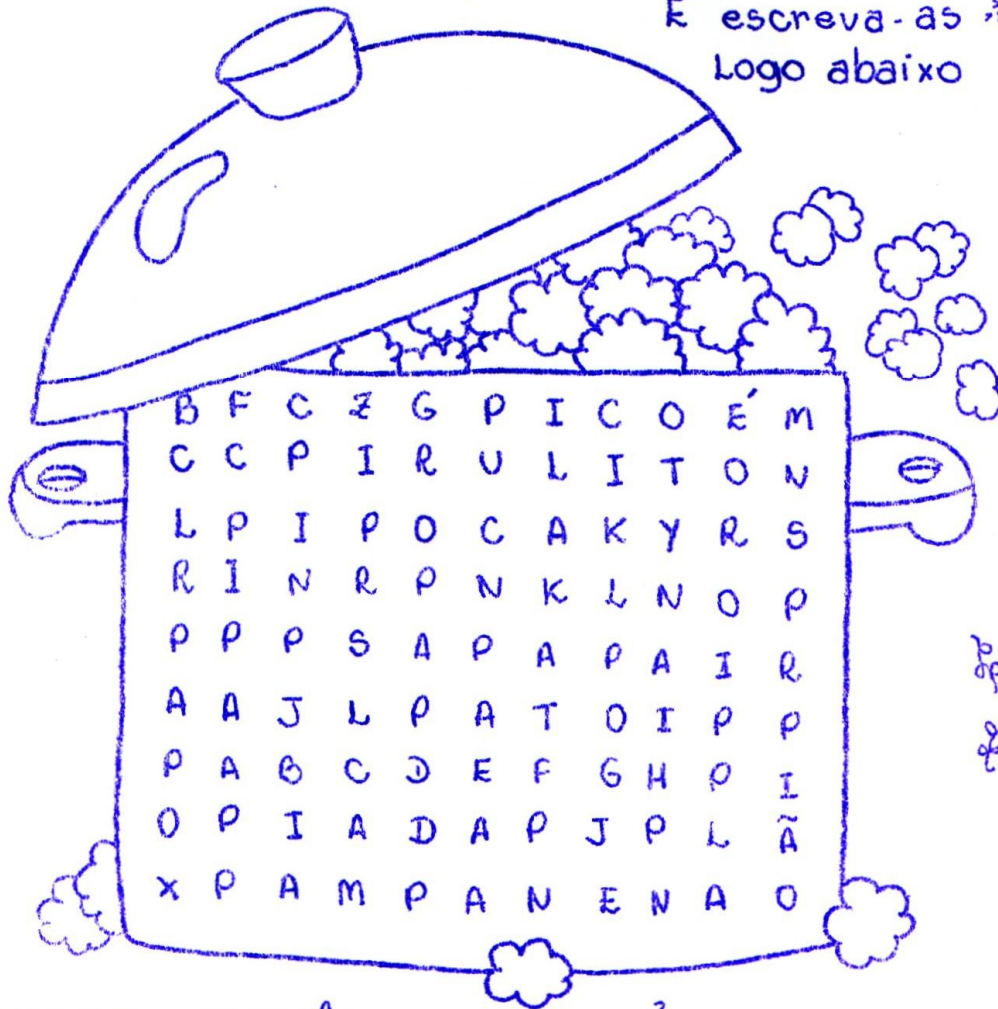
Aluno(a) _____

Data 05/10/2024, de _____ de _____

CAÇA-PALAVRAS

Encontre no caça-palavras 10 palavras que se escrevem com a primeira letra **P**.

E escreva-as logo abaixo



1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____

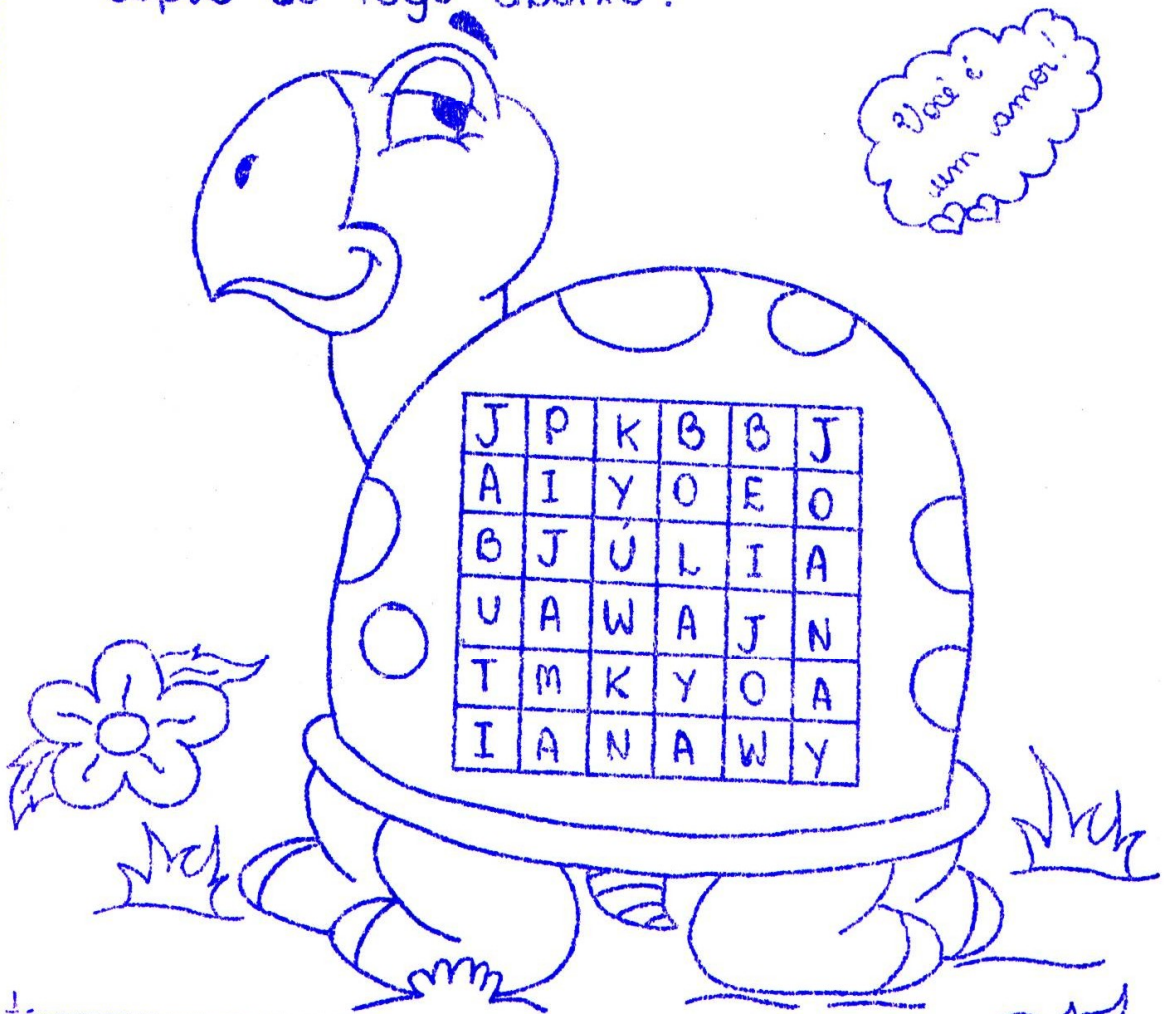
Colégio _____

Aluno(a) _____

Data 21/10, de _____ de _____

Atividades para 

01. Descubra as palavras escondidas e depois copie-as logo abaixo:



- 1. _____
- 2. _____
- 3. _____
- 4. _____

- 5. _____
- 6. _____
- 7. _____



ANEXO F – Classificação por categoria

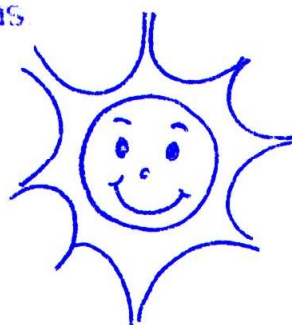
ANEXO G – Atividade: Interpretação de texto

Colégio _____
Aluno (a) _____ Série _____
Professora _____ Data 21 / 10 / 2008

MINHA GALINHA PINTADINHA

Leia o texto abaixo e responda às perguntas

Minha galinha pintadinha
Tem dez ovos para chocar.
Se tirarmos cinco ovinhos,
Quantos ovos vão ficar? _____



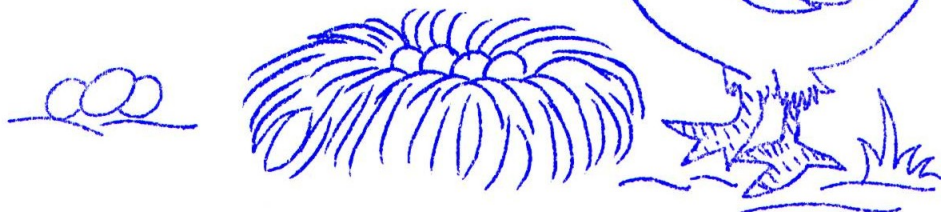
Minha galinha pintadinha
Tem cinco ovos para chocar.
Se pusermos três ovinhos,
Quantos ovos vão ficar? _____

Agora, você completa e responde

Minha galinha pintadinha
Tem _____ ovos para chocar.
Se pusermos _____ ovinhos,
Quantos ovos vão ficar? _____



Minha galinha pintadinha
Tem _____ ovos para chocar.
Se tirarmos _____ ovinhos,
Quantos ovos vão ficar? _____



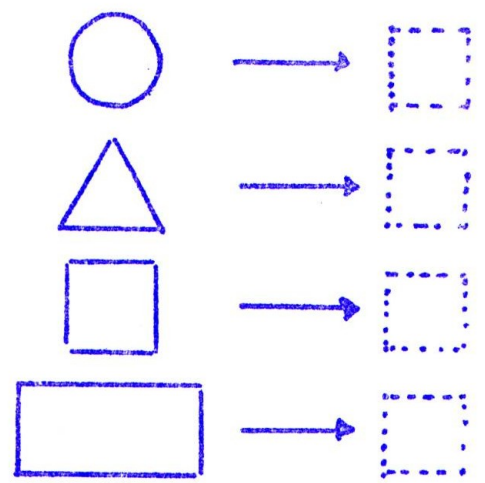
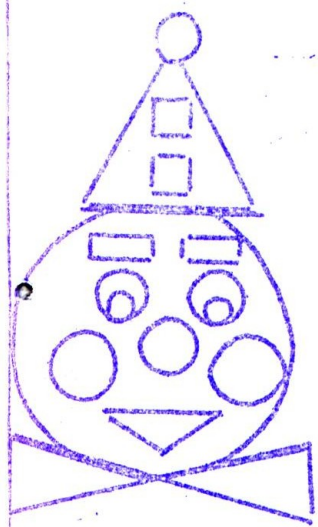
ANEXO H – Atividade: Interpretação de figuras

COLÉGIO ESTADUAL _____ 11/11
GOIÂNIA, _____ DE _____ DE 2.004.

NOME: _____

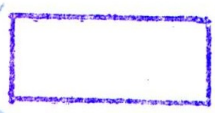
PROFESSORA: _____ SÉRIE _____

1. EVA MONTOU UM PALHACINHO USANDO FIGURAS GEOMETRICAS. OBSERVE QUANTAS FIGURAS DE CADA ESPÉCIE ELA USOU E ESCREVA NOS QUADRADOS PONTILHADOS:



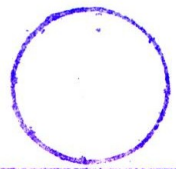
ADORO VOCÊ!...

2. LIGUE AS FIGURAS GEOMETRICAS AO SEU NOME:



CÍRCULO

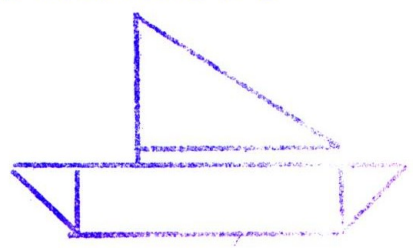
QUADRADO



VOCÊ É UM GÊNIO!...

TRIÂNGULO

RETÂNGULO

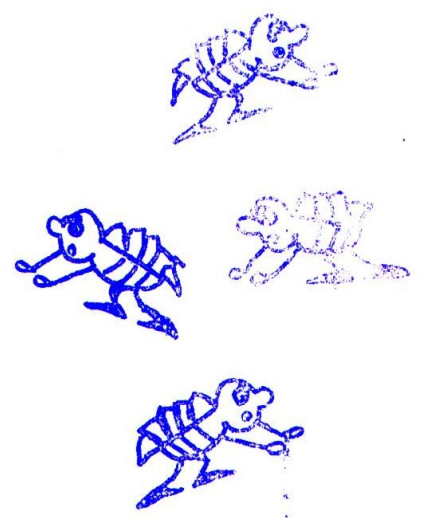
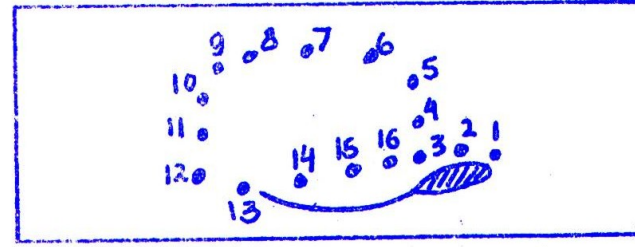
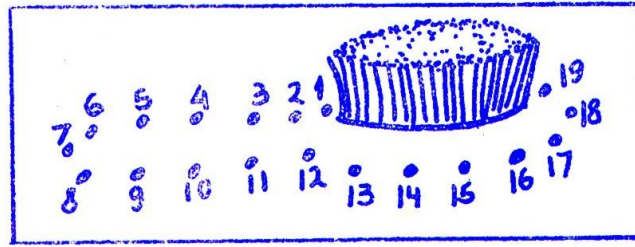
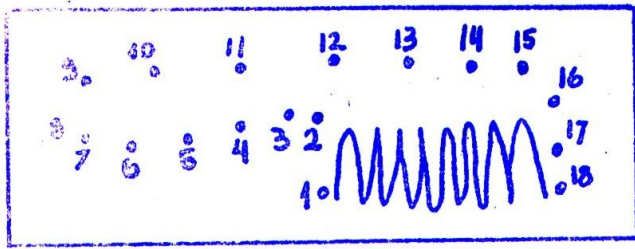


ANEXO I – Atividade: Seqüência numérica

Geiânia, _____ de _____ de 01/109. 9 - I
 Aluno(a): _____ Série: _____

COMO PEGAMOS PIOLHO? Turm-B

Ligue os pontos e descubra o que são.



Escreva o nome dos desenhos que você descobriu.

B					
P					
E					

Adivinhação

Qual é o bicho que anda com os pés na cabeça?

--	--	--	--	--	--

ANEXO J – Atividade: Pesquisa e classificação

Colégio _____

Aluno(a) _____

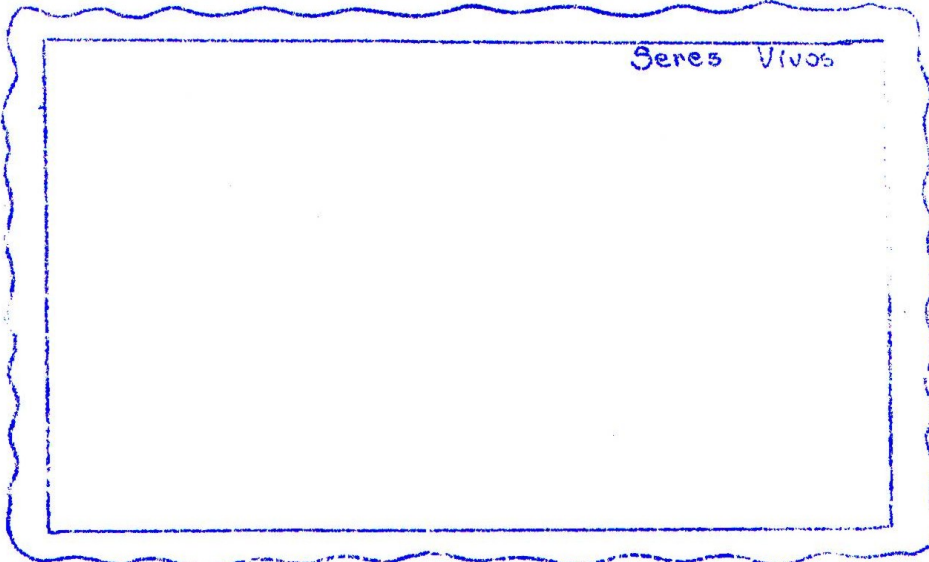
Data _____ de _____ de _____

Ciências

Os seres vivos e os não vivos.

1. Desenhe ou recorte de revistas e cole nos quadrados, figuras de :

Seres Vivos



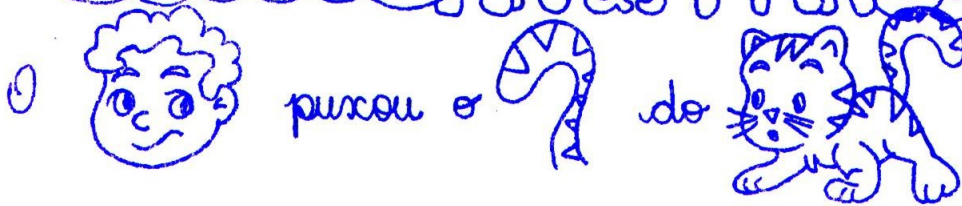
Seres não Vivos



ANEXO L – Atividade: Enigma

Colégio Estadual "Sen. C..."
Goiânia, _____ de _____ de 2004.

DESCUBRA as FRASES



ADIVINHE ?

Começo com R
Termino com O
Tenho ponteiros
É pra se andar.

--	--	--	--	--	--	--	--

--	--	--	--	--	--

Começo com B
Termino com A
Sou mamífero
É vivo no mar!

Você é o  que ilumina minha vida!

Desenho em sala
de aula

ANEXO M – Atividade: Cópia de palavras

Letras Estaduais:

Opinãnia, de Outubro de 2007

Aluno(a): _____



Faça com carimho!

1. Leia o nome das figuras e copie



cuca



bico



boca



boi



caia

2. Leia e copie:

O caia caiu

ca - ia - ia

O coo é do boi.

ca - co - cu

3. Leia e copie as palavras:

cuca _____

bico _____

caia _____

boi _____

coo _____

caia _____

boi _____

caia _____

boi _____

caia _____

4. Ligue as palavras

ao desenho:

cuca

boca

caia

bico

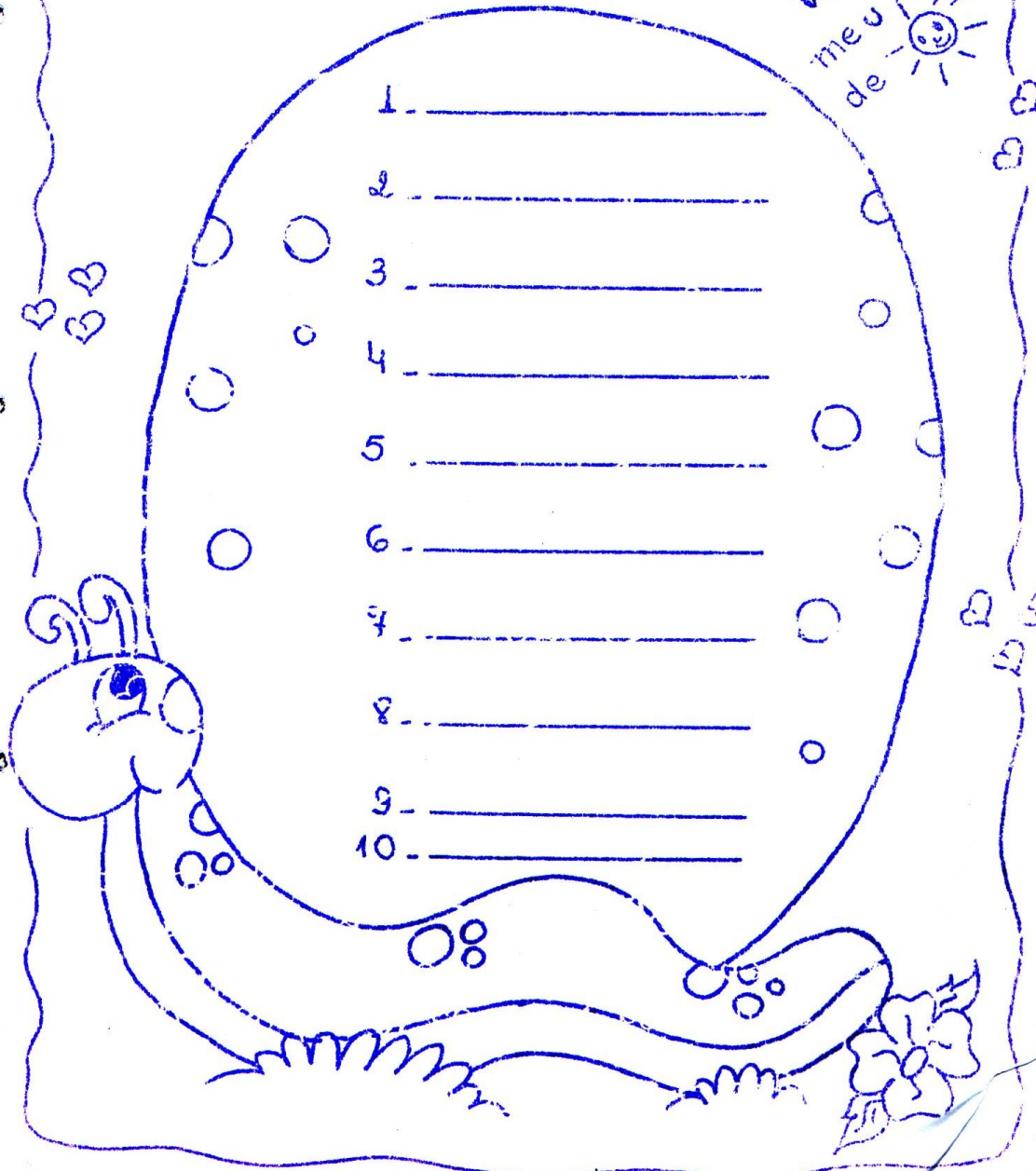


ANEXO N – Atividade: Ditado de palavras soltas

Colégio _____
Aluno(a) _____
Data _____ de _____ de _____

DITADO

Você é
meu raio
de



1 _____
2 _____
3 _____
4 _____
5 _____
6 _____
7 _____
8 _____
9 _____
10 _____

ANEXO O – Atividade: Coordenação motora

Colégio Estadual
Caiçara, 24 de Setembro de 2004.

Aluno(a): _____

Professora: _____

Série: _____



Atividade

Vamos aprender o traçado das letras de mão?

A A A A a a a B B B b b b b b

C C C C c c c D D D d d d d

E E E E e e e F F F f f f f f

G G G G g g g H H H h h h h h

I I I I i i i J J J j j j j j

K K K K k k k L L L l l l l l

M M M M m m m N N N n n n n n

O O O O o o o P P P p p p p p

Q Q Q Q q q q R R R r r r r r