

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE

ARLETE RODRIGUES DOS SANTOS

AS SIGNIFICAÇÕES DE UMA PROFESSORA ACERCA DA
ATIVIDADE DOCENTE EM UM CONTEXTO DE
INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA
INTELLECTUAL

MACEIÓ
2013

Proc: 2003.0429222-8
DOCUMENTO RECEBIDO
Data: 25 / 07 / 2014
M^{te} Arlete Rodrigues

ARLETE RODRIGUES DOS SANTOS

**AS SIGNIFICAÇÕES DE UMA PROFESSORA ACERCA DA
ATIVIDADE DOCENTE EM UM CONTEXTO DE
INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA
INTELLECTUAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Doutora Neiza de Lourdes Frederico Fumes.

**Maceió
2013**

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária Responsável: Maria Auxiliadora G. da Cunha

S237s Santos, Arlete Rodrigues dos.
As significações de uma professora acerca da atividade docente em um contexto de inclusão do aluno com deficiência intelectual / Arlete Rodrigues dos Santos. – 2013.
126 f.

Orientadora: Neiza de Lourdes Frederico Fumes.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Maceió, 2013.

Bibliografia: p. 88-97.
Apêndices: p. 98-139.
Anexos: f. 106-126.

1. Deficiência intelectual. 2. Atividade docente. 3. Psicologia sócio-histórica. I. Título.

CDU: 376.3

Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

“As significações de uma professora acerca da atividade docente
em um contexto de inclusão do aluno com deficiência intelectual”.

ARLETE RODRIGUES DOS SANTOS

Dissertação submetida a banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 08 de março de 2013.

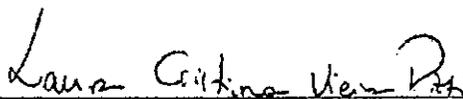
Banca Examinadora:



Profa. Dra. Neiza de Lourdes Frederico Fumes (PPGE/CEDU/UFAL)
(Orientadora)



Profa. Dra. Sílvia Maria Costa Barbosa (UERN)
(Examinadora Externa)



Profa. Dra. Laura Cristina Vieira Pizzi (PPGE/CEDU/UFAL)
(Examinadora Interna)

Dedico este trabalho a meus professores, de ontem e de hoje, porque além de se dispuserem a descortinar-me os códigos linguísticos, conceitos e conhecimentos, ensinaram-me lições de amor e vida. Por tudo, imensa gratidão.

Sobre os sentidos...

Ao contrário do que em geral se crê sentido e significado não são a mesma coisa: o significado fica-se logo por aí, é direto, literal, explícito, fechado em si mesmo, estanque, por assim dizer; ao passo que o sentido, não é capaz de permanecer quieto, ferveilha de sentidos segundos, terceiros, e quartos, de direções irradiantes que se vão dividindo e subdividindo em ramos e ramilhos, até se perderem de vista, o sentido de cada palavra parece-se com uma estrela quando se põe a projetar marés vivas pelo espaço afora...

José Saramago (1997, p.133-134)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus, por tudo o que me permitiu viver, acreditar e sonhar, e também pela força que fez superar cada obstáculo do caminho com coragem, alegria, amor, e ânimo! Obrigada Deus pelas pessoas maravilhosas que colocou no meu caminho, e que me fizeram sentir você tão aqui do meu lado!

A você querida Prof. Neiza de Lourdes Frederico Fumes, também meu muito obrigada! Pela atenção, paciência, cuidado, preocupação, afeto e orientação. Sem sua presença amiga durante todo o processo, eu não teria conseguido. As palavras me faltam para agradecer por todo o tempo precioso a mim dedicado! Oxalá, Deus, que tudo vê a recompense a altura dos seus merecimentos.

Quero agradecer também as professoras: Dra. Silvia Maria Costa Barbosa da UERN, que integrou a banca examinadora; e a Dra. Laura Cristina Vieira Pizzi (UFAL): iluminadas pessoas a quem agradeço muito pelos esmeros na leitura e avaliação deste trabalho, assim como pelas sugestões preciosas. Ressalto também, a prof. Dra. Elizabeth Medeiros de Santa Rosa, que gentilmente realizou a correção ortográfica do texto final.

Agradeço de forma especial a escola na qual realizei a pesquisa: direção, funcionários e alunos, e principalmente a professora participante da pesquisa, pela confiança e saberes partilhados.

E por falar em saberes, quanto aprendi durante a realização deste trabalho com os brilhantes professores e professoras do CEDU! Quanta contribuição angariou a dissertação em razão das disciplinas que frequentei! Incontáveis! Obrigada! E nesse âmbito, agradeço também a ajuda das prestimosas funcionárias do PPGE/CEDU, representadas nas pessoas das secretárias Noêmia e Adriana, que tanto se empenharam para que os processos de nossos estudos ocorressem satisfatoriamente.

Não poderia deixar também de agradecer a minha família, por sua ajuda! Principalmente minha filha Marya Luysa, com quem aprendi as mais lindas lições de amor, traduzidas em apoio e de encorajamento que se pode ter. Obrigada filha, suas palavras e gestos ecoarão por muitos anos ainda, no meu coração de estudante /aprendiz de mãe. Obrigada meu amor, por sua constante presença ao meu lado.

Agradeço de forma especial às queridas colegas de turma do Mestrado. Sem vocês a vida acadêmica não transcorreria de forma tão feliz! Fui agraciada, por pertencer a essa turma tão linda, e vou guardar no coração sempre, as queridas July,

Joana, Betânia, Vagna, Gicelma, Jeane, Jane, Idnelma, Rose, e entre outros preciosos companheiros, o amigo Galdino. Além de outras pessoas fabulosas que cruzaram o meu caminho como as parceiras de PROCAD, Alessandra, Elaine, Soraya, Vanessa e Isabela, pessoas incríveis com as quais tive a felicidade de conviver, trabalhar e estudar. Quanta saudade eu vou levar dos nossos ricos momentos juntas!

E como deixar de mencionar os companheiros do grupo de estudos NEEDI: Tarciana, Jaqueline, Elisângela, Soraya, Francy, David, Cal, Márcia, Marcinha, Arlindo, Josy, Nagib, Vivi, Sirlene, Flávio, e a mais querida das amigas Marily? Que seria de mim sem sua grande amizade, companhia, e gentileza? Obrigada amiga tesouro! Obrigada amigos queridos, por tudo!

RESUMO

Vivemos em uma época de intensas transformações e mudanças em todas as atividades profissionais. Esses acontecimentos repercutem na área educacional também, de maneira que, o professor se vê hoje em um processo de reconfiguração do seu papel. A atividade docente, em contexto inclusivo, pressupõe uma efetiva participação de toda a comunidade escolar para atender aos desafios postos pela diversidade, além de, uma reconfiguração nas práticas de ensino. Contudo, essa nossa pesquisa buscou especificamente, apreender as significações constituídas por uma professora, sobre a atividade docente em turmas regulares, nas quais estivessem incluídas alunas com deficiência intelectual. Amparadas nos pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia Sócio-Histórica, o estudo contou com a participação de uma professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal da cidade de Maceió. Da análise dos dados, ficou demonstrado que, a despeito do intenso debate em torno do processo de inclusão dos alunos com deficiência intelectual na escola regular, tanto na academia, como no plano das políticas públicas, no que se referem à atividade docente, as dinâmicas e mecanismos historicamente constituídos se mantêm resistentes, ou seja, persistem práticas pedagógicas que revelam uma baixa expectativa sobre a aprendizagem dos alunos com essa deficiência. Isso ficou demonstrado em nossa pesquisa com a principal organizadora do ensino, a professora, principalmente no que tange ao ensino dos conceitos abstratos para essas alunas em relação aos alunos da mesma turma. Dessa forma, concluímos que se fazem necessários mais investimentos na formação do professor em serviço, e de políticas educacionais que apoiem esses profissionais a fim de que, estes consigam sentir-se mais preparados e confiantes no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com essa deficiência, e mais atuantes no acolhimento a diversidade na escola regular.

Palavras-chave: Deficiência intelectual. Atividade docente. Psicologia sócio-histórica.

ABSTRACT

We live in a time of intense change and changes in all professional activities. These events also have an impact in education, so that the teacher is seen today in a process of reconfiguration of their role. The teaching activity in an inclusive context, assumes an effective participation of the entire school community to meet the challenges posed by diversity, and a reconfiguration in teaching practices. However, our research that specifically sought to apprehend the meanings constituted by a teacher on the teaching activities in mainstream classes, in which students was included with intellectual disabilities. Supported by theoretical and methodological assumptions of Socio-Historical Psychology, the study involved the participation of a teacher in the early years of elementary school in a public school of the city of Maceio. From the data analysis, it was shown that, despite the intense debate around the process of inclusion of students with intellectual disabilities in regular schools, both in the gym, and in terms of public policies, as they relate to teaching, dynamic historically constituted and mechanisms remain resilient, and, persist pedagogical practices that show low expectations about student learning with this deficiency. This was demonstrated in our research with the main organizer of the school, the teacher , especially in regard to the teaching of abstracts for these students compared to students in the same class concepts. Thus, we conclude that more investments are needed in teacher in-service and educational policies that support these professionals so that they are able to feel more prepared and confident in the teaching and learning process of the students with this disability and most active in welcoming diversity in regular school.

Keywords: Intellectual Disability. Teaching activity. Socio-historical Psychology.

LISTA DE ABREVIATURAS

AAIDD	American Association on Intellectual and Developmental Disabilities
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AMMR	American Association on Mental Retardation
ACS	Autoconfrontação Simples
CEDU	Centro de Educação
CIF	Classificação Estatística Internacional das Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PROCAD	Programa de Cooperação Acadêmica
NEEDI	Núcleo de Estudos em Educação e Diversidade
OMS	Organização Mundial de Saúde
SEESP	Secretaria de Educação Especial
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE 1: TCLE PAIS E REPONSÁVEIS.....	99
APÊNDICE 2: TCLE PROFESSORA PARTICIPANTE.....	101
APÊNDICE 3: ROTEIRO DE ENTREVISTA	103

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1: TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA.....	106
ANEXO 2: TRANSCRIÇÃO DA AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES	120

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
I A ATIVIDADE DOCENTE E A INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL NA ESCOLA REGULAR.....	21
1.1 O aluno com deficiência intelectual na escola regular.....	25
II A PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA E A CLÍNICA DA ATIVIDADE.....	32
2.1 A Psicologia Sócio-histórica e seus campos de investigação.....	32
2.2 Pensamento e Linguagem.....	36
2.3 Sentido e significado.....	39
2.4 A Atividade na perspectiva Sócio-Histórica.....	42
2.5 A Clínica da Atividade e sua contribuição para a análise do trabalho.....	43
III MÉTODO.....	48
3.1 O Materialismo Histórico Dialético: pressupostos teóricos e método de pesquisa...51	
3.2 Instrumentos e etapas do processo de recolha de dados.....	52
3.3 O local da pesquisa e os participantes.....	53
3.3.1 Caracterização da escola.....	54
3.3.2 A descrição da sala de aula.....	55
3.3.3 A professora participante do estudo.....	57
3.3.4 As alunas participantes do estudo.....	58
3.4 A sessão de autoconfrontação simples, e seleção de episódios.....	58
3.4.1 Episódio 1 “Trabalho em grupo: quem não aprendeu direito a atividade recebe ajuda”.....	59
3.4.2 Episódio 2 “Criança não tem preconceito... adulto sim”.....	59
3.4.3 Episódio 3 “Eu tenho de preparar tarefas diferentes”.....	60
3.5 O processo de análise dos dados.....	60
3.5.1 Quadro síntese dos dados obtidos.....	61
IV ANÁLISES: AS SIGNIFICAÇÕES DE UMA PROFESSORA SOBRE A ATIVIDADE DOCENTE	62
4.1 Análises do tema 1: “O chão faltou nos meus pés” - Inclusão e formação para o ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência e a participação da família.....	62

4.2 Análises do tema 2 - “Há uma diferença com certeza”. A atividade docente e concepção de ensino e aprendizagem relacionada aos alunos com deficiência intelectual.....	70
4.3 Análises do tema 3 - “O objetivo do professor é fazer com que o aluno aprenda.” A atividade docente e o papel do professor.....	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
REFERÊNCIAS.....	89
APÊNDICES	
ANEXOS	

INTRODUÇÃO

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (VYGOTSKY, 2000, p. 40).

Esta dissertação sintetiza muitos aspectos relativos à minha vida pessoal, profissional e acadêmica. Recordo que desde a infância, gostava de observar as pessoas e de captar as nuances de sua personalidade, preocupando-me em analisar questões subjetivas, relacionadas aos problemas concretos da vida e da atividade humana. Esse interesse me fez optar como primeira graduação pela Psicologia. Já no ensino superior, o contato com as teses de Vygotsky sobre desenvolvimento e a atividade humana, nunca desvinculada dos motivos, afetos e emoções, e suas preposições sobre a formação social da mente determinaram a minha escolha pela Psicologia Educacional. Após concluir a licenciatura em Psicologia, fui aprovada em um concurso para a antiga Fundação Paula Souza¹ e posteriormente para o CEFAM², ambos na cidade de São Paulo. Dessa forma, iniciei minha aventura amorosa! Foram anos laboriosos e felizes no contexto educacional, nos quais pude apurar minhas perspectivas profissionais e aspirar pelo mestrado.

Contudo, o meu objeto de pesquisa, delineou-se durante o curso de Especialização em Educação Inclusiva, na UFAL (Universidade Federal de Alagoas), no estado em que resido desde o ano de 2004. Na época, a Educação Inclusiva suscitava muitos debates e controvérsias, principalmente entre os professores, de modo que, decidi por este curso de Especialização, justamente por eu mesma ter certa estranheza com o assunto, e inúmeras dúvidas; mas, à medida que acessei as leituras e discussões sobre o tema no grupo de estudos NEEDI, consegui apreendê-lo, de maneira que, hoje me encontro engajada para que sua efetivação se efetive no seio escolar. Para o TCC³ do

¹ A Fundação Paula Souza é hoje conhecida como Centro Paula Souza e mantém 51 Faculdades de Tecnologia (FATECS), distribuídas em 47 municípios paulistas. As FATECS administram 60 cursos de graduação tecnológica.

² O CEFAM, Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, foi criado em São Paulo, e outros estados, com a finalidade de oferecer uma formação diferenciada do curso normal em nível médio, em período integral, com estágio ao longo do processo de aprendizagem, e concessão de bolsas de estudo aos alunos.

³ Sob o título “Inclusão: perspectivas e desafios dos professores na Educação Infantil”, o trabalho foi apresentado em formato de artigo e posteriormente em banner, tendo como orientadora a Dra. Vera Lucia Brito Barbosa, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

curso de Especialização em Educação Inclusiva, optei por investigar as concepções de inclusão dos professores, pois à época, os pesquisadores como Bueno (2006), Stainback (2007) e Mantoan (2008), apontavam o preparo do professor como determinantes para o sucesso ou fracasso da inclusão. Para a presente pesquisa optei pelos professores da educação infantil, por perceber que não havia muitas pesquisas sobre inclusão nessa modalidade de ensino. E durante a fase de coleta de dados para a pesquisa, o que me chamou mais atenção entre os entrevistados, foram os relatos daqueles que se sentiam mais receosos, menos otimistas e que demonstravam expectativas menores em relação à inclusão. Esses professores eram, sobretudo, aqueles que nunca haviam tido, em suas turmas crianças com deficiência; ao passo que o professor que já havia ministrado aulas para alunos com deficiência estava mais otimista e, mesmo que se sentissem pouco preparados, eram favoráveis à inclusão.

Decidi prosseguir a investigação dessa temática, no mestrado. Na oportunidade após contatar o Programa de Pós-Graduação Educação (PPGE), me inscrevi no processo seletivo para alunos especiais e cursei a disciplina Educação Inclusiva.

No ano de 2010, fui aprovada no processo seletivo para o Mestrado, no Centro de Educação, da UFAL, e fui convidada a participar do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (PROCAD⁴). O objetivo deste Programa é permitir a constituição de uma rede de cooperação científico-acadêmica entre Programas de Pós-Graduação integrantes da Área de Educação e Psicologia da Educação, em torno do eixo temático: “Trabalho Docente”, tendo em vista elevar o padrão de qualidade da formação de profissionais em nível de pós-graduação, elevar a produção científica desses Programas e contribuir com subsídios para a qualificação dos programas que materializam as Políticas Públicas de Capacitação de Professores. Ou seja, promover no âmbito da atividade de pesquisa, o desenvolvimento do indivíduo e do coletivo que exerce a atividade docente, e ampliar do olhar para os professores, de modo a responder várias questões relacionadas à atividade docente, o ensino, e a formação desses profissionais.

Portanto, as pesquisas que têm como eixo a análise da atividade docente, precisam segundo Cavalcante, Pizzi e Fumes (2010), levar em consideração a

⁴ Edital PROCAD Nº 01/2007, entre pesquisadores integrantes dos seguintes Programas de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira – UFAL; Programa Pós-Graduado em Educação: Psicologia da Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP e Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá do Rio de Janeiro.

subjetividade⁵ presente na atividade docente, a fim de lançar um olhar menos dicotômico sobre os (as) professores (as), que ora são apontados como vilões, ora como vítimas passivas das mudanças políticas, sociais, culturais, econômicas e educacionais. Para Anache (2012, p.233) “a subjetividade caracteriza-se pela constituição de sistemas simbólicos, e de sentido. Esse último integra os aspectos constitutivos da personalidade, como as vivências de situações e conseqüentemente a organização pessoal do mundo.”

Nas palavras de Cavalcante; Pizzi e Fumes (2010, p. 107):

A temática do trabalho docente vem recebendo destaque na literatura e nas pesquisas educacionais, especialmente a partir dos anos 90 [...] em razão da reestruturação desse trabalho, provocadas por mudanças e alterações significativas na organização e nos processos educacionais, que impactam na atividade docente, tanto no plano didático pedagógico, como na formação e carreira profissional.

Para as autoras, os discursos governamentais ao responsabilizar os docentes pelo baixo desempenho da educação no país, considerando a formação inadequada e acusando suas práticas de estar defasadas para atender o novo perfil de cidadão produtivo, configura-se como reducionista e ineficaz no sentido de combater os males que aponta, e apenas serve para provocar um crescente empobrecimento da profissão, e, portanto, nada colaborando na discussão e na compreensão da atividade docente.

Segundo Marchesi e Martin (2003), progressivamente o papel dos professores foi se modificando. As mudanças ocorridas na sociedade como um todo, associadas ao aumento da população escolar e a universalização do ensino, redefiniram os significados da educação escolar e as tarefas prioritárias que o professor deve desenvolver. Nas palavras dos autores (2003, p. 97):

O papel tradicional do professor respeitado e valorizado pelos alunos, e pelos pais, transmissor dos conhecimentos específicos da sua matéria e autoridade reconhecida e insubstituível para os alunos, foi desvanecendo-se e transformando. A situação do sistema educacional nas sociedades modernas fez com que se colocassem outras exigências que afetam diretamente as funções que o professor deve desenvolver.

Ser professor nos dias atuais envolve o desempenho de papéis, responsabilidades e cobranças que vão muito além do que lhe é ensinado na academia: os docentes precisam se adequar às características de uma sociedade da informação e lidar com

⁵ Segundo Martinez, Scoz e Castanho (2012, p.08) “os estudos e pesquisas enfocando a subjetividade nos processos de aprender e de ensinar são bastante recentes e têm se mostrado como um importante objeto de reflexão, principalmente quando se pretende avançar na compreensão das relações de ensino e aprendizagem.”

novas demandas continuamente, tanto dos sistemas educacionais de avaliação e controle, como da sociedade, que atribui aos professores responsabilidades pelo êxito e pelo fracasso dos alunos. Além disso, os professores precisam estar preparados para ensinar a um grupo cada vez mais heterogêneo, e exigindo assim, novas habilidades e implicações nos sistemas de ensino e nas escolas.

Para Nóvoa (1999) discutir a atividade docente hoje, implica em refletir a articulação entre teoria e prática, ou seja, a trajetória vivenciada no contexto da sala de aula. Para este autor, há necessidade de se conhecer a realidade escolar, a complexidade vivida nesse cotidiano e, mais importante do que isso, quem é a pessoa que assume a atividade docente. Assim como conhecer outros fatores que perfazem o conjunto de condições que influem no trabalho desse profissional, como sua retribuição econômica, condições de trabalho, suas expectativas, e que ao lado da formação e da história de vida, também são constituintes da atividade.

De acordo com Clot (2010, p. 08), a atividade prática de um sujeito “não é somente um efeito das condições externas, tampouco é resposta a essas condições; é a reprodução interna dessas condições”, ou seja, a atividade produzida e reproduzida pelo homem com outros homens é dependente da situação concreta, é objeto social, histórico e psicológico, ou seja, permeada de significações. Para Clot, (2010, p. 06):

Uma atividade é sempre afetada ou desafetada pelo outro, ou pelo próprio sujeito. Assim, é a conceitualização da atividade no seu todo, é atingida por esse deslocamento perseguido no âmago da psicologia cognitiva e ergonômica [...]. Em primeiro lugar através e para além da realização da tarefa, ela é movimento de apropriação de um meio de vida pelo sujeito, livre jogo ou amputação desse movimento.

Assim, a análise da atividade concebida por Yves Clot (2006), com filiação na abordagem sócio-histórica, traz contribuições para a compreensão do psiquismo humano e também, para a análise da atividade docente, e tem auxiliado para que a análise do trabalho ganhe novas perspectivas dentre elas, a análise do real da atividade⁶. Essa nova perspectiva diante do trabalho, embora ainda pouco conhecida no Brasil, tem despertado crescente interesse no meio acadêmico e inspirado à realização de pesquisas, em diferentes áreas do conhecimento, e grupos de ensino, entre eles: a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, a Universidade Federal de São João Del Rey

⁶ Segundo Clot (2006, p. 116) a atividade é sempre mais do que um simples gesto realizado; envolve, também, “além do que foi realizado, o que não foi feito, o que é feito para não fazer, o que se gostaria de fazer e o que deveria ser feito”.

(UFSJ) em Minas Gerais, Universidade federal de Minas Gerais (UFMG) e a Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

O conceito de atividade oriundo da Psicologia sócio-histórica, e discutida pela Clínica da Atividade, amplia nossa capacidade de refletir sobre a atividade docente, ao desvelar os aspectos que incidem sobre a atividade. Ou seja, é em determinado tempo histórico e contexto, que o professor forma e consolida um conjunto de saberes, que se organizam em forma de conhecimento, para atuar na sala de aula com seus alunos, e com seus pares no ambiente acadêmico. Nas palavras Cavalcante, Pizzi e Fumes (2010, p. 116):

A atividade é o meio pelo qual o sujeito se constitui, posto que ele só se mostra ao outro por meio da atividade e, por sua vez, é sempre social: ainda que realizada individualmente, sempre será permeada pela cultura e, portanto pelo social.

Tais discussões nos remetem a pensar a importância do professor em contexto, e a dimensão do papel que este deve assumir em relação à integração de novas formas de ensinar e aprender, e de significar a atividade docente, em uma escola que convive cada vez mais com a diversidade, e com a inclusão ao aluno com deficiência na escola regular.

A escola de caráter inclusivo segundo Laplane (2007), em virtude das condições de vida das populações e da exacerbação das desigualdades assume um caráter peculiar, pois, se por um lado, o sistema educacional alinha-se com a legislação internacional e as posturas mais avançadas em relação aos direitos sociais, por outro, sua ação é limitada no sentido de viabilizar concretamente tais políticas. Segundo Carvalho (2000), há ainda, outras questões relacionadas às prioridades definidas pelas políticas públicas, e seus meios de efetivação: a formação dos docentes para a educação inclusiva; e o debate em diferentes campos disciplinares, entre antigas e renovadas concepções sobre as deficiências.

Dessa forma, e tendo em vista as muitas interrogações relacionadas ao tema, iniciei o trabalho de pesquisa, movida pela seguinte questão: quais as significações constituídas por uma professora sobre a atividade docente envolvendo alunas com deficiência intelectual em processo de escolarização na educação regular?

Objetivando analisar a atividade docente na busca de apreender as significações, constituídas pela professora no que se refere à atividade docente com alunas essa deficiência, em processo de escolarização em turmas regulares, a pesquisa teve como participante uma professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola

pública municipal da cidade de Maceió. Quanto ao método, fizemos a opção pelo Materialismo Histórico Dialético, que pressupõe que todas as atividades humanas têm origem em uma base material, e que essa base tem um importante papel na organização do psiquismo (BERNARDES, 2012). Foi utilizada como instrumental de pesquisa, a entrevista semiestruturada, e a Autoconfrontação Simples (CLOT, 2007), proveniente da Clínica da Atividade.

A escolha do Método Histórico Dialético se deve a busca em refletir a materialidade sócio-histórica que consubstancia a realidade observada na manifestação e na produção mais ampla, e que se relaciona não apenas a esta professora e seus alunos com deficiência, mas dos processos históricos a que todos nós estamos implicados no momento socioeconômico que vivemos.

Dessa forma, apresentamos esta dissertação, organizada em cinco capítulos:

O **capítulo 1** intitulado como *A Atividade docente e a Inclusão do aluno com Deficiência Intelectual na escola regular* discute a atividade docente, o movimento inclusivo, a deficiência intelectual e a atividade docente, no contexto da escola de perspectiva inclusiva. O **capítulo 2**, sob o título *A Psicologia Sócio-histórica e Clínica da atividade*, apresentamos a Psicologia Sócio- Histórica, seus principais constructos teóricos e a Clínica da Atividade. O **capítulo 3**, denominado *Método*, apresentamos os caminhos da pesquisa, os sujeitos, assim como os instrumentos, e os processos de recolha, e de análise dos dados. Já no **capítulo 4** apresentamos as análises dos resultados obtidos pela pesquisa, sob o título: *Análises dos resultados: uma aproximação às significações de uma professora sobre a atividade docente*. E por fim, o **capítulo 5**, no qual trazemos as considerações finais do estudo acompanhadas das referências consultadas.

1 A ATIVIDADE DOCENTE E A INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA ESCOLA REGULAR

A realidade social, objetiva, não existe por acaso; é um produto das ações dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são produtores dessa realidade e se esta, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens (FREIRE, 2012, p. 42).

A escola tem um lugar importante na sociedade contemporânea. É o *lócus* da socialização, pois amplia as relações iniciadas na família. A escola é ainda espaço de aprendizado das ciências, dos códigos linguísticos e do acesso ao conhecimento produzido pela humanidade. Inicialmente pensada para a elite, segundo Baptista (2009), é a partir do século XIX nas sociedades ocidentais, que ir a escola deixa de ser *status* para consolidar-se em uma concepção que progressivamente ampliou o universo dos “escolarizáveis”, através da defesa da ideia de que a tarefa da escola seria formar todos os sujeitos, fato bem mais presente no século XX. Em suas palavras (2009, p. 7):

Em nenhum momento histórico precedente essa ampliação assumiu características tão amplas quanto aquelas que emergiram no século XX. Além da meta da escolarização de crianças das classes populares, fenômeno típico desse recente momento da história humana, passa a ser defendida a meta de que a escola deve atender todas as crianças, inclusive aquelas consideradas “diferentes”, em função de deficiência, ou desvantagens várias. Os sujeitos da educação especializada passam a ser anunciados como prováveis escolares nas classes de ensino comum.

No que se refere à atividade docente, no Brasil, o debate sobre a adesão a inclusão escolar, tem demonstrado a necessidade de mudanças significativas, na atividade docente, principalmente após a aprovação da Constituição de 1998, e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, que entre outras medidas, estabelece o atendimento educacional especializado as pessoas com deficiência, especialmente na rede regular de ensino. Atenção esta referendada também nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, de 2001, que estabelece:

- I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades;
- II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

Assim, a partir da LDBEN/1996 com a defesa dessas orientações e princípios, tem havido na sociedade preocupações e debates, em torno da concretude e viabilidade da inclusão do aluno com deficiência na escola regular, contudo, sem mudanças significativas na atividade docente. Acreditamos que isso pode estar ocorrendo devido às significações e concepções relacionadas à deficiência cristalizadas historicamente, e nesse sentido, para que a inclusão se efetive é preciso, que essas significações sejam também trazidas ao debate, de forma que, o preconceito que foi constituído sobre a pessoa com deficiência, e os padrões ideologicamente estabelecidos historicamente e que foram responsáveis pelo delineamento de critérios e tipificações e valores socialmente aceitáveis sejam contextualizadas.

Oliveira (2003, p. 34) considera que:

A questão da inclusão e exclusão, antes de tudo, é uma questão política. O que marca a pessoa não é apenas a deficiência, ou sua peculiar constituição, mas as condições e as inter-relações que lhe são impostas no contato social e escolar [...], assim a ideia de inclusão, também deve se inserir num movimento na busca de uma sociedade mais igualitária e mais justa, a qual não restrinja as oportunidades das pessoas ao seu poder econômico.

Deste modo, para concretizar uma proposta de ensino que contemple as especificidades de todos os alunos no ato educativo, e ao mesmo tempo, promova o atendimento das demandas da educação dos alunos com deficiência no sistema regular de ensino, se mostra necessária uma formação capaz de redimensionar e remeter os professores a uma reflexão sobre a diversidade, não só para pensar maneiras renovadas de ensinar e aprender, mas, sobretudo para afastar do conservadorismo da exclusão e da segregação de todos aqueles que não se enquadram ao padrão pré-estabelecido e idealizado de ser humano adotado em nossa sociedade. Como afirmam Dantas e Martins (2009, p. 168):

[...] além da escola, a sociedade como um todo é igualmente responsável pela participação das pessoas com deficiência em todos os setores, considerando que as diferenças são decorrentes da complexidade que permeia todo o processo de constituição do homem como sujeito individual, social, cultural, histórico e político e que são essas diferenças que resultam na diversidade humana.

Segundo Figueiredo (2008), o permanente movimento da sociedade humana implica no redimensionamento de papéis, das agências e instituições sociais

dos profissionais que as integram. Assim, a formação inicial e continuada, precisa passar por uma reorganização de princípios, como a ética, a filosofia e a política, que permitam a esses profissionais compreender o papel deles e da escola frente ao desafio de formar uma nova geração que responda as demandas do novo século. Figueiredo (2008, p.141) afirma ainda que:

Para ser capaz de organizar situações de ensino e gestar o espaço da sala de aula com o intuito que todos os alunos possam ter acesso a todas as oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela instituição escolar, este professor deve ter consciência de que o ensino tradicional deverá ser substituído por uma pedagogia de atenção a diversidade.

Figueiredo (2008) salienta que a diversidade é própria vida, sendo formada pelo conjunto das singularidades humanas. E dessa forma, a diferença por si só não deveria gerar desigualdade, nem inferioridade; esses segundo a autora, não são fenômenos naturais, mas, produzidos socialmente. Daí a importância de a formação continuada considerar os conhecimentos do professor, assim como, seu contexto social. Ainda de acordo com Figueiredo (2008, p. 144):

Nessa perspectiva, os professores são aprendentes. E com base nos princípios da escola inclusiva, a formação dos professores só poderá acontecer inscrita no espaço coletivo, que possibilitará uma mudança de cultura na escola – uma cultura colaboradora – em que a reflexão sobre o próprio trabalho seja um dos seus componentes.

Ferreira (2006) explica que a adesão ao paradigma inclusivo obriga também a modificações internas na escola, na sua organização, na oferta de apoios específicos (seja para professores e alunos) e a utilização dos serviços de apoio da comunidade, alterações estruturais, adaptações arquitetônicas, preparação do pessoal técnico-administrativo, etc. Além disso, de acordo com Santos (2011), para que a inclusão se efetive, é necessário que tanto os professores, e gestores, busquem superar a ideia de que incluir o aluno com deficiência seja um mero mecanismo de adaptação das condições de ensinar a aprender, ou seja, um ajuste à sistemática educativa hegemônica.

Ainda no que tange as atitudes dos docentes, Dantas e Martins (2009) reiteram que exercício da educação inclusiva necessita de que os professores - em sua condição de mediadores diretos dos processos educativos – revisem as concepções prévias sobre as deficiências, e suas atitudes acerca dos alunos que apresentam deficiência e adquiram novas competências para experimentar o novo, sem temer fracassos e criatividade para transformar limites em possibilidades de participação.

Oliveira (2010) ainda complementa, lembrando que se faz necessário superar o discurso separatista que dissocia teoria e prática, roubando a essência dialética que os sustenta e que subtrai da formação a ideia de movimento, que impulsiona o saber. Ou seja, a formação precisa ser um momento de reflexão e debate na busca da transformação pedagógica em direção a uma escola que propicie aos alunos o desenvolvimento integral, mediante a apropriação do conhecimento. Segundo a autora (2010, p. 142):

Nesse contexto, se introduz uma lógica inevitável: a necessidade de formação permanente ou continuada do professor. Mais isso não os autoriza a aligeirar ou menosprezar a formação inicial, a qual deverá dar ao futuro professor, o contorno, mesmo que em geral, da dimensão do elaborar e executar, entre intelectualidade docente e a excelência da atividade do cotidiano da prática pedagógica.

Nesse sentido, concordamos com Fumes (2010), que considera que a formação ao ser ampliada/revista, não deve se restringir na inclusão de uma ou mais disciplinas nos cursos de formação de professores, mas, que leve os professores a conhecer o que significam os princípios inclusivos e suas consequências na organização da prática pedagógica.

De acordo com os pressupostos vygotskyanos, a busca da organização do ensino deve procurar articular teoria e prática, constituindo assim uma práxis pedagógica que permita a transformação de todos os sujeitos envolvidos, ou seja, professores e alunos. Contudo, cabe ao professor responsabilizar-se por mediar a relação dos estudantes com o objeto do conhecimento, pois é ele quem concretiza o currículo escolar e define, tanto as ações, como os instrumentos e de avaliação do processo de ensino e aprendizagem (MOURA et al, 2010). Para os autores:

A atividade de ensino do professor deve gerar e promover a atividade do estudante. Ela deve criar nele um movimento especial para sua atividade: estudar e aprender teoricamente sobre a realidade. É com essa intenção que o professor deve planejar sua atividade, e suas ações de orientação, organização e avaliação (2010, p. 90).

Portanto, não há como simplificar a complexidade da formação pedagógica, frente aos desafios das escolas da atualidade. Contudo, concordamos com Oliveira (2010), que tanto a formação, como a atividade docente não está despreendida das condições concretas da estrutura e organização das escolas, e das condições de trabalho do professor circunscritas pelas políticas educacionais em toda sua amplitude. Porém, a atuação do corpo docente é um fator, talvez o mais importante, já que a aceitação da diferença exige além de uma postura, uma maneira de olhar/ver o outro: é uma questão

que é da escola e também está para além dela, como veremos no tópico a seguir sobre a deficiência intelectual.

1.1 O aluno com deficiência intelectual na escola regular

No Brasil, a Educação Especial tem sua história marcada pelo atendimento educacional às pessoas com deficiência intelectual, pelas vias dos atendimentos didáticos especiais e, principalmente, em espaços institucionalizados⁷. Isso resultou em um entendimento de que somente o saber pedagógico especializado fosse capaz de dar respostas para o ensino dos alunos com esta deficiência.

Segundo Carneiro (2009, p. 139), os estudos sobre as deficiências tiveram início a partir do século XVI, como a preocupação da medicina em classificar os indivíduos, que se desviavam do padrão de normalidade definido para a época. Esse movimento segundo a autora deu-se pela “hegemonia” do saber médico a despeito de outras Ciências. Já no início do século XX, com a contribuição psicométrica de Alfred Binet, a deficiência intelectual deixa de ser propriedade da Medicina, para tornar-se como questão teórica, objeto da Psicologia propondo um modelo que leva em conta a sintomatologia orgânica, ao lado da avaliação da inteligência (QI).

Ao longo da história, muitas nomenclaturas existiram para se referir à pessoa com deficiência intelectual, como: oligofrênica; cretina; tonta; imbecil; idiota; débil profunda; criança subnormal; criança mentalmente anormal; mongoloide; criança atrasada; criança eterna; criança excepcional; retardada mental em nível dependente/custodial, treinável/adestrável ou educável; deficiente mental em nível leve, moderado, severo ou profundo; criança com necessidades especiais; criança especial.

Sobre essa deficiência Sasaki explica (2010, p. 10):

[...] Atualmente, há uma tendência mundial, de se usar o termo deficiência intelectual. A primeira razão tem a ver com o fenômeno propriamente dito. Ou seja, é mais apropriado o termo intelectual por referir-se ao funcionamento do intelecto especificamente e não ao funcionamento da mente como um todo. A segunda razão consiste em podermos melhor distinguir entre deficiência mental e doença mental, dois termos que têm gerado confusão há vários séculos.

⁷ No Brasil, até a década de 60 do século XX, a política educacional brasileira não contemplava a educação especial e na legislação até essa época não havia nenhuma referência a educação das pessoas com deficiência. É importante lembrar que a APAE (Associação de Pais e Amigos dos especiais) surgiu pela mobilização de pais de pessoas com deficiência intelectual, em 1954 no Rio de Janeiro (MAZZOTTA, 2005).

No Brasil, para definir a deficiência intelectual, ainda é amplamente utilizado o CID-10, (Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados a Saúde), que teve sua primeira publicação em 1996. De acordo com Dias (2010, p. 46), “o CID-10 consiste num sistema categorial de descrições diagnósticas com base na organização de síndromes”, caracterizada por uma inspiração organicista. Em relação à deficiência intelectual, a CID-10 admite a mensuração de QI como definidora da deficiência e, com base nesse índice, aplica seu sistema de classificação, nas quais ainda aparecem às designações retardo mental, e as classificações leve, moderado e profundo (DIAS, 2010).

Outro sistema de classificação, complementar a CID -10 é o DSM-VI (Manual Diagnóstico e Estatístico das Perturbações Mentais), que estabelece categorias descritivas com base em sintomas e comportamentos, agrupando-os em síndromes ou transtornos. Segundo Baptista (2009), as classificações que expressam uma visão psicométrica da deficiência podem contribuir para que uma baixa expectativa em relação aos alunos com essa deficiência, pois enfocam o desempenho individual do aluno no teste, e como este aponta atraso cognitivo conduzem prognósticos pessimistas sobre a capacidade de aprendizagem desses alunos. E são estes prognósticos que acabam definindo e consolidando o desenvolvimento escolar ineficiente destes indivíduos.

De acordo com Lima e Silva (2010), a Associação Americana de Deficiência do Desenvolvimento Intelectual (AAIDD⁸) propõe uma definição que é a mais aceita na atualidade, por considerar a pessoa inserida no seu contexto. E para caracterizar essa deficiência como condição, aponta três critérios: a) funcionamento intelectual, b) comportamento adaptativo e c) idade de instalação da deficiência. Para as autoras, a definição desses critérios, contudo, é bastante complexo, pois deixa de ser uma questão puramente quantitativa, com base em testes psicométricos (QI), para uma concepção que valoriza o meio social onde se vive. Isto abriu possibilidades para o surgimento de

⁸ Essa Associação foi criada em 1876 e, desde então, vem liderando o campo de estudo sobre deficiência Intelectual, definindo conceitos, classificações, modelos teóricos e orientações de intervenção em diferentes áreas. Nesse sentido, dedica-se à produção de conhecimentos, que tem publicado e divulgado em manuais contendo avanços e informações relativos à terminologia e classificação (CARVALHO; MACIEL, 2003). A AAIDD anteriormente chamava-se Associação Americana de Retardo Mental (AAMR).

novas práticas para o desenvolvimento das pessoas com deficiência intelectual, e contribuiu para melhorar a qualidade de vida dessas pessoas.

Segundo Fernandes (2010, p. 162), “a definição, diagnóstico e acompanhamento proposto pela AAIDD, nas revisões de 1992, 2002 e 2007, trouxe uma ruptura com o modelo individual de avaliação da deficiência e deslocou o enfoque para uma perspectiva ecológica”, ao enfatizar a relevância dos sistemas de apoio e suporte, que segundo suas palavras, “privilegia as oportunidades, os espaços e ambientes aos qual a pessoa com deficiência intelectual tem acesso ao longo da vida” (FERNANDES, 2010, p. 162).

Para Carvalho e Maciel (2002), o processo de diagnóstico, segundo o sistema da AAIDD, é complexo e para que este se aplique, é necessário que as limitações intelectuais e adaptativas, identificadas pelos instrumentos de mensuração, sejam classificadas como deficitárias. Nas palavras das autoras (2002, p. 153):

Alguns parâmetros influenciam essa qualificação: (a) os padrões de referência do meio circundante, em relação ao que considera desempenho normal ou comportamento desviante; (b) a intensidade e a natureza das demandas sociais; (c) as características do grupo de referência, em relação ao qual a pessoa é avaliada; (d) a demarcação etária do considerado período de desenvolvimento, convencionada e demarcada nos dezoito anos de idade.

Nesse sistema de classificação, segundo Carvalho e Maciel (2002), o diagnóstico de deficiência intelectual abrangeria cinco dimensões, e que envolveriam diversos aspectos relacionados à pessoa, tanto no seu funcionamento individual no ambiente físico e social, como no contexto e sistemas de apoio, e que assim seriam caracterizados:

Dimensão I: Habilidades Intelectuais (capacidade geral, incluindo raciocínio, planejamento, solução de problemas, pensamento abstrato, compreensão de ideias complexas, rapidez de aprendizagem e aprendizagem por meio da experiência.

Dimensão II: Comportamento Adaptativo (definido como o conjunto de habilidades conceituais, sociais e práticas adquiridas pela pessoa para corresponder às demandas da vida e do convívio no dia a dia.

Dimensão III: Interações, papéis sociais (participação na vida comunitária).

Dimensão IV: Saúde (condições e fatores etiológicos e de saúde física e mental.

Dimensão V: Contextos (relacionando com qualidade da vida. São consideradas, também, as condições ambientais relacionadas ao seu bem-estar, saúde, segurança pessoal, conforto material, estímulo ao desenvolvimento e condições de estabilidade no momento presente.

Cabe ressaltar que o comportamento adaptativo, segundo a AAIDD (2010), refere-se à coleção de habilidades conceituais, sociais e práticas que todas as pessoas aprendem de forma a funcionar em suas vidas diárias. Estão organizadas em três domínios: a) Habilidades conceituais: alfabetização; auto direção, e os conceitos de número, dinheiro e tempo; b) Habilidades sociais: habilidades interpessoais, responsabilidade social, autoestima, credulidade, ingenuidade (cautela), resolvendo problema social, as seguintes regras, leis, obediência); c) Habilidades práticas: atividades da vida diária (cuidados pessoais), competências profissionais, o uso de dinheiro, segurança, saúde, viagem / transporte, horários / rotinas e uso do telefone, etc.

Segundo Mendes (2011), a deficiência intelectual deve ser compreendida enquanto a interação entre uma pessoa com funcionamento intelectual e seu ambiente. Então, segundo a autora, não é possível pensar a deficiência intelectual sem situá-la no contexto social e cultural imediato no qual se encontra. Dessa forma, a avaliação da capacidade intelectual deve também assumir que as limitações do indivíduo, assim como do seu meio cultural, existem em diversificadas conformações, e que muitas vezes, uma pessoa com deficiência intelectual pode avançar, se tiver suporte personalizado.

Para Padilha (2007), a deficiência intelectual, ao ser tomado como doença, e inscrita nos compêndios médicos, resultou uma “sintomatologia⁹” e uma “nosografia¹⁰”, em relação ao seu conceito. Mais especificamente, a autora explica:

O aspecto físico; a linguagem; o tempo de seus movimentos e de suas palavras; a atenção; a autonomia para lidar com as situações da vida social, a história da gravidez e do parto; as doenças da mãe; a comparação das ações do deficiente com as ações de crianças mais novas; os variados tipos de exame que são solicitados; os diagnósticos; os encaminhamentos, o tratamento, e por fim a exclusão (2007, p. 40).

Ainda conforme a mesma autora:

A estreita ligação da deficiência intelectual com a medicina e, portanto, com as determinações biológicas pelas quais a medicina é encarregada, se encontra afirmada na palavra “deficiência”, que por si, já delinea a “falta” (no cérebro que comanda o corpo e a mente) e quem descobre o que falta, é o médico, ou outros profissionais da área de saúde, que aprenderam com a medicina a fazer diagnósticos e prognósticos, classificar e prover o tratamento. É possível compreender a força do diagnóstico médico nos casos de deficiência

⁹ Termo utilizado na medicina para especificar o estudo dos sintomas da doença.

¹⁰ Distribuição metódica das doenças, para efeito de estudo na medicina, em classes, ordens, gêneros e espécies.

intelectual. Se for doença, se o médico e seus instrumentos de medida assim o determinam, então resta pouco a fazer: alguns abandonam a esperanças (2007, p. 40).

Entre os críticos dessa forma de pensar a deficiência encontramos Vygotsky (2000, p.116). Para esse teórico, as determinações biológicas e diagnosticadas pelos determinismos médicos e instrumentos de medida orientam "o aprendizado de ontem", isto é, para os estágios já completados, portanto, ineficaz para orientar o aprendizado futuro. Neste sentido, o papel da escola deve ser o de ajudar as crianças a superarem o que intrinsecamente está faltando no seu próprio desenvolvimento, e não com o que a criança não sabe, mas, sim com o que ela pode. Segundo Vygotsky (2000) o desenvolvimento do conceito de zona de desenvolvimento proximal¹¹ (ZDP), nos faz repensar a amplitude do papel do professor na organização do ensino. De acordo com suas palavras (2000, p.40):

[...] Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigida a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. [...] Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social.

De acordo com Anache (2012), o desafio está em analisar os modos de organização do sujeito, mediante a condição de sua deficiência. E relembra que para Vygotsky (2000), há uma relação entre a deficiência primária e secundária, ao afirmar que o desenvolvimento cultural deficiente de uma pessoa, decorre da falta de estimulação externa. Em outras palavras, muitas vezes as pessoa recebem menos do que sua capacidade lhes permite. Segundo Anache (2012, p. 236):

A situação de incapacidade experimentada pelo sujeito em decorrência da sua deficiência impacta o meio em que vive, gerando diversos tipos de atitudes, dentre elas a falta de investimento e o abandono educacional, complicando ainda mais os efeitos negativos impostos por de sua condição.

Por isso, a transformação nos modos e meios de pensar a educação, e a revisão de velhos paradigmas e decisões educacionais, é tão necessária, principalmente para a

¹¹ De modo geral, a ZDP pode ser compreendida como um espaço no qual , graças a relação social, e portanto, com a ajuda de outros, o indivíduo pode realizar atividades em um nível mais adiantado, no qual seria impossível agir sozinho.

escola inclusiva que objetiva ampliar suas perspectivas e responder ao desafio de construir a escola que objetiva ser para todos.

Segundo Martins (2006), as escolas, que mantêm um modelo conservador de atuação e uma gestão autoritária e centralizadora, dificultam ao aluno com deficiência intelectual de construir conhecimento ou de demonstrar a sua capacidade cognitiva, e esta como não é explorada é tida como inexistente. Para Anache (2012) isso ocorre porque, apesar das mudanças paradigmáticas no conceito de deficiência intelectual, motivadas pelas transformações sociais, políticas, econômicas, e de novas formas de compreensão dos fenômenos humanos, não houve eliminação do preconceito.

Segundo Mantoan (2008) os sentimentos que afastam a comunidade escolar das pessoas com deficiência, e principalmente, daquelas com deficiência intelectual, são oriundas do medo, pois essa deficiência coloca em xeque a função primordial da escola comum, que é a produção do conhecimento, já que aluno com deficiência intelectual possui uma maneira própria de lidar com o saber que, invariavelmente, não corresponde ao ideal da escola. Em suas palavras (2008, p.17):

[...] na verdade, não corresponder ao esperado pode acontecer com todo e qualquer aluno, mas os alunos com deficiência intelectual denunciam a impossibilidade de atingir esse ideal, de forma tácita. As outras deficiências não abalam tanto a escola comum, pois não tocam no seu cerne: produção do conhecimento acadêmico como uma conquista individual.

Porém, o conceito de deficiência intelectual organicista, com ênfase na determinação genética e perinatal, deixou marcas que levaram a deficiência intelectual a ser compreendida como incapacidade. Padilha explica como esse modelo marcou a educação da pessoa com deficiência:

Nas escolas, a referência às patologias e carências e o apego ao paradigma da homogeneidade justificou a exclusão e a discriminação. No caso específico das pessoas com deficiência intelectual, esses mecanismos conduziram educadores a uma concepção generalizada de ineficiência, e de insucesso, fundamentada em uma concepção reducionista acerca de tais pessoas (2001, p. 30).

Para a Psicologia Sócio-Histórica cada sujeito inaugura sua própria capacidade de agir frente aos obstáculos do seu próprio desenvolvimento, no enfrentamento das condições impostas pelo seu ambiente diante dos elementos históricos, materiais, sociais, culturais que lhe foram impostos. Para refletir de sobre a importância de considerar a atividade, dialeticamente como nos faz pensar os constructos dessa vertente teórica e metodológica iniciamos o próximo capítulo.

2 A PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA E A CLÍNICA DA ATIVIDADE

A “hominização” opera-se no momento em que a consciência ganha dimensão [...]. Nesse instante, liberada do meio envolvente, despegase dele, enfrenta-o num comportamento que a constitui como consciência do mundo. Nesse comportamento as coisas são objetivadas, isto é, significadas e expressadas: as palavras instauram o mundo do homem (FREIRE, 2012, p. 23).

Para a Psicologia Sócio-histórica, a atividade, é o processo no qual o homem se coloca como sujeito que busca satisfazer uma necessidade consciente e no qual a apropriação da cultura, e a humanização mutuamente se constituem. Contudo, o problema da atividade consciente é entendido a partir de duas posições inteiramente distintas: a forma superior de vida do homem; e a atividade vital por ele desenvolvida com o uso de ferramentas e a linguagem. Apresentaremos nesse capítulo essas duas vertentes que se constituem reciprocamente.

2.1 Considerações sobre a Psicologia Sócio-histórica e seus campos de investigação

O homem é um ser biológico, que vive na natureza e a transforma. Nesse processo também foi transformado, pois não só satisfaz suas necessidades, como foi capaz de recriá-las, graças a sua capacidade de produzir bens de uso e cultura (MARX; ENGELS, 2005). Esses pressupostos fundamentais da teoria sócio-histórica advêm desse constructo marxista¹², que reconhece o papel central do trabalho, da sobrevivência humana e seu desenvolvimento. Porém, por razões políticas, o entendimento desses fundamentos marxistas, ficaram prejudicados, assim como das obras de Vygotsky, das quais foram retiradas, exatamente, as partes que se referem a ideias marxistas, distorcendo seu universo conceitual e complexidade e, em muitos casos dando margem a utilização indevida e a interesses outros (OLIVEIRA, 2000).

Para Marx e Engels (2005) o trabalho se constitui na condição essencial e universal para o homem tornar-se humano. Os teóricos explicam que:

Trabalho é atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer as necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre homem e natureza, condição natural e eterna de vida humana, portanto, independente de qualquer forma dessa vida, sendo antes igualmente, comum a todas as suas formas sociais (MARX; ENGELS, 2005 p. 153).

¹² Esclarecemos que marxista é tudo aquilo que foi produzido e escrito por Marx; MAIA, C. E. Marxistas, Marxianos e Marxólogos. Disponível em <<http://depositomaia.blogspot.com.br/2008/12/marxistas-marxianos-e-marxlogos.html>>, acesso em 30/08/2012.

Segundo Serrão (2006), antes mesmo da formulação de sua obra considerada principal, *O Capital*, Marx já advertia que o trabalho, é a condição fundamental de toda a vida humana, e que a produção de mais valia e de capital, e conseqüentemente da venda da força humana como mercadoria, modificaria a relação entre as coisas e as pessoas. Serrão (2006, p. 94) considera que:

Diante das nefastas do capitalismo, o próprio Marx, em sua juventude, e posteriormente, ressalta a necessidade de uma ação transformadora revolucionária do homem, considerando que no mesmo sentido que um determinado elemento impede o desenvolvimento pode, ele mesmo, gerar seu contrário, ou seja, sua superação. [...] O desafio estava posto, a necessidade de uma ação revolucionária para reconquista da condição de ser humano [...]. Tal processo revolucionário, orientado pelos ideais e ideias de Marx, Engels e posteriormente de Lênin, culminou com a tomada de poder pelos trabalhadores [...]. Contudo, ao longo do século XX sofreu importantes e profundas contradições até sua dissolução.

De acordo com Molon (2010), o momento histórico vivido por Vygotsky, na Rússia pós-revolução de 1917, contribuiu para definir, e determinar a tarefa intelectual a que ele se dedicou, juntamente com seus colaboradores: a tentativa de reunir num mesmo modelo explicativo, tanto os mecanismos cerebrais subjacentes ao funcionamento psicológico, como o funcionamento da espécie humana, ao longo de um processo sócio-histórico, como se pode ler no trecho de sua obra *A formação social da mente* de Vygotsky:

Baseados na abordagem materialista dialética da análise da história humana acreditam que, o homem difere qualitativamente do comportamento animal [...]. O desenvolvimento psicológico dos homens é parte do desenvolvimento histórico geral de nossa espécie, e assim deve ser entendido. A aceitação dessa proposição significa termos de encontrar uma nova metodologia para a experimentação psicológica (2000, p. 81).

Assim, para Molon (2010), depois da Revolução de outubro de 1917, a ciência oficial soviética aderiu ao marxismo e fortaleceu os ataques às concepções introspectivas e idealistas, ao mesmo tempo em que se evidenciou a necessidade de se construir uma nova sociedade e ciência. Assim, todas as Ciências foram convocadas a dar respostas significativas e de resolver os desafios enfrentados pela população soviética, entre eles, o problema premente do analfabetismo.

Dentro do grupo de colaboradores de Vygotsky¹³, Luria foi quem mais especialmente se dedicou ao estudo das funções psicológicas relacionadas ao sistema nervoso central, vindo a tornar-se, um dos mais importantes neuropsicólogos do mundo. Em parceria com Vygotsky, Luria demonstrou em seus estudos que as funções mentais superiores são constituídas ao longo da história social do homem. Concluindo assim, que é na relação com o meio físico e social, mediada pelos instrumentos e símbolos desenvolvidos no interior da vida social, cria e transforma seus modos de ação do ser humano no mundo (MOLON, 2010).

Outro importante colaborador de Vygotsky foi Leontiev, que no período de 1930 a 1940, pesquisou os vínculos entre os processos internos da mente e a atividade humana concreta. Leontiev preocupou-se especialmente com o conceito de internalização e com o papel da cultura no desenvolvimento das capacidades humanas. Para ele, uma atividade distingue-se de outra pelo seu objeto e se realiza nas ações dirigidas a este objeto (LEONTIEV, 2005, p. 09). Em suas palavras:

A atividade, externa e interna do sujeito é mediada e regulada por um reflexo psíquico da realidade. O que o sujeito vê no mundo objetivo são motivos e objetivos, e as condições de sua atividade devem ser recebidas por ele de uma forma ou de outra, apresentadas, compreendidas, retidas e reproduzidas em sua memória; isto também se aplica aos processos de sua atividade e ao próprio sujeito - a sua condição, a suas características e idiossincrasias.

Nesse sentido, e na perspectiva de uma nova Psicologia calcada no Materialismo Histórico-Dialético, Vygotsky e seus colaboradores comprovaram que o desenvolvimento biológico e o cultural formam uma unidade, e que o processo de desenvolvimento psicológico se constitui pelo nível de utilização dos instrumentos e signos. Segundo Molon (2010), Vygotsky ainda buscava aprofundar, quando faleceu precocemente aos 38 anos, como o pensamento e a linguagem, e as demais funções psicológicas superiores se articulam, para que o homem consiga criar, imaginar e combinar novas situações, nas quais transforma o presente projetando o futuro (MOLON, 2010).

Para Vygotsky (2000), as atividades de todos os indivíduos ocorrem num sistema de relações sociais e de vida social, no qual o trabalho ocupa posição central, como explica (2000, p. 128):

¹³ Em uma das conferências que proferiu, Vygotsky conheceu Alexander R. Luria (1902-1977) e posteriormente Alexis N. Leontiev (1903-1979). Com estes formou a Troika, um grupo de trabalho que muito colaborou para a constituição desta “nova” Psicologia.

Como o desenvolvimento orgânico tem lugar em um meio cultural, converte-se num processo biológico condicionado historicamente. Por outro lado, o desenvolvimento cultural adquire um caráter particular e incomparável, já que se realiza simultânea e juntamente com o amadurecimento orgânico, e como resultado, o organismo amadurece, muda, cresce.

Vygotsky teoriza ainda que:

Nosso conceito de desenvolvimento implica a rejeição do ponto de vista comumente aceito de que o desenvolvimento cognitivo é o resultado de uma acumulação gradual de mudanças isoladas. Acreditamos que o desenvolvimento da criança é um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra imbrincamento de fatores internos e externos, e processos adaptativos que supram os impedimentos que a criança ocorre (2000, p. 96).

Dessa forma, Vygotsky (2010) se empenha na busca de uma explicação de como o eu se molda na relação com o outro, e qual seria o papel da palavra nesse processo, ou seja, como ocorre a articulação entre pensamento e a linguagem em sua inteireza, e a passagem do mundo social (externo) para o mundo psíquico (interno), e relacionando o papel da linguagem no processo da formação da consciência. Em suas palavras, Vygotsky afirma que (2010, p. 330-331):

Devemos dar um novo passo em frente se quisermos penetrar mais profundamente o aspecto interno da linguagem. O plano semântico é só o primeiro dos planos internos da linguagem. Para além dele fica o plano da linguagem interior. Sem uma compreensão adequada da natureza psicológica da linguagem interior não pode esclarecer as relações complexas efetivas entre o pensamento e as palavras.

Por fim, as teses vygotskianas ressaltam o papel ativo do homem e da cultura. E tem por premissa, que o desenvolvimento cultural do homem é formado em um processo complexo, em que o biológico e o cultural constituem-se. Dizendo de outra forma, Vygotsky compreende que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, não tem origem biológica, mas, que o desenvolvimento das funções relacionadas com o pensamento abstrato, linguagem, atenção voluntária, formação de conceitos, memória, e enfim, de todo tipo de comportamento intencional, se desenvolvem ao longo da vida do indivíduo, e tornar-se-iam mais complexas à medida que ele interage com o meio físico e significados culturalmente nas relações sociais.

Entre os pressupostos de Vygotsky relacionados ao desenvolvimento humano, destacamos: as categorias pensamento e linguagem; sentido e significado; e atividade, que apresentaremos nos próximos tópicos, pela categoria pensamento e linguagem.

2.2 Pensamento e Linguagem

Segundo Vygotsky (2007, p. 37), “o problema do pensamento e da linguagem é tão velho quanto à própria Psicologia”, contudo, os métodos psicológicos e as estratégias de investigação na busca de elucidar essa importante questão acabam por abandoná-la, assim como tem ocorrido com outra importante relação entre o pensamento e palavra¹⁴. Conforme o autor (2007, p. 41):

Os resultados negativos dessa forma de análise em nenhuma outra parte se deixam ver melhor do que na investigação do pensamento e da linguagem. A palavra é comparável à célula viva na medida em que é uma unidade de som e sentido que contém - sob uma forma simples - todas as características fundamentais do fenômeno completo do pensamento verbal. A forma de análise que divide o todo nos seus elementos cinde, com efeito, o mundo em duas partes.

De acordo com Vygotsky (2007), além da cisão entre pensamento e palavra, as deficiências fundamentais das abordagens tradicionais destituem do pensamento a vitalidade da vida, ou seja, os motivos, interesses e inclinações do indivíduo, deixando, portanto de realizar a conexão entre os aspectos fundamentais da consciência: intelecto e afeto. Em suas palavras (2007, p. 47):

Ao isolarmos à parte o pensamento do afeto, privamo-nos efetivamente de qualquer possibilidade de uma explicação causal do pensamento. Uma análise determinista do pensamento pressupõe que identifiquemos as necessidades, interesses, incentivos e tendências que orientam o movimento do pensamento, numa ou noutra direção.

Desta forma, a linguagem surge inicialmente como meio de comunicação entre o homem e o meio social. Depois, com ajuda dos seus pares, a linguagem é elaborada e internalizada, assumindo o papel de função organizadora do pensamento, sendo a base de seus pensamentos, o que caracteriza a auto-regulação voluntária do comportamento e do pensamento reflexivo próprio do pensamento adulto.

Vygotsky entendia que, enquanto o desenvolvimento natural produzia tão somente funções primárias, o desenvolvimento social transformava àquelas em funções superiores. Segundo Aguiar e Ozella (2006), embora as funções psicológicas superiores tenham sua origem na atividade cerebral, não se pode divorciar o homem de suas relações de natureza psicológica, ou seja, daquilo que, em última análise, representa a

¹⁴ É conveniente explicitar que para Vygotsky (2007), o pensamento reestrutura-se à medida que se transforma em linguagem. Não se exprime, mas completa-se na palavra, e que portanto uma investigação que faça uma cisão entre os aspectos que os interliga, não conseguirá apreendê-lo.

internalização do mundo em que este vive. Por outro lado, Vygotsky (2007, p. 84) explica que: “O movimento efetivo no curso do desenvolvimento do pensamento da criança, não leva o indivíduo a uma condição socializada, mas do social ao individual”.

Dessa forma, a apropriação de particularidades históricas torna-se um processo mediado nas relações sociais, mediadas pela linguagem, fenômeno que, ao ser produzido e reproduzido social e historicamente, consolidou-se como instrumento fundamental de constituição do sujeito. Como explicita Vygotsky (2010, p. 373):

O pensamento e a linguagem são a chave da compreensão da consciência humana. Se a linguagem é tão antiga quanto à própria consciência, e se a linguagem é a consciência que existe na prática para os outros, então não é somente o desenvolvimento do pensamento, mas o desenvolvimento da consciência como um todo que está ligado ao desenvolvimento da palavra.

Para Bernardes (2012), a referência à linguagem, utilizada por Vygotsky na Psicologia Sócio-histórica, se fundamenta na perspectiva que implica no entendimento de que esta estrutura, nos seus aspectos funcional e instrumental, além de possibilitar a interação entre as pessoas, é importante ferramenta na operação da atividade e na funcionalidade humanas. De acordo com Bernardes (2012, p.44):

Como atividade, a linguagem pode ser entendida como uma unidade molar presente na organização das ações e operações do homem com a realidade objetiva. Como instrumento, identifica a presença de características essencialmente humanas, por possibilitar ao homem apropriar-se das elaborações históricas e culturais da sociedade, humanizando o próprio homem e, ao mesmo tempo, transformando sua própria constituição e conduta.

De acordo com a autora, o trabalho foi o maior responsável, para o aparecimento da linguagem, e foi através desse instrumento, que o homem organizou as ações que tornaram possível sua subsistência no mundo. Assim, a capacidade humana para o trabalho, que se caracterizou primeiramente pela construção de instrumentos, ganha um contorno único no homem pela apropriação da linguagem, que passou também a condição de instrumento de significação social, ao assumir também a função comunicativa. Ou seja, para além da função comunicativa, a linguagem assume características que designam objetos externos de suas relações, de conteúdo implícito, simbólico (BERNARDES, 2012).

Serrão (2006) salienta que, há uma diferença fundamental entre instrumento e signo. De acordo com essa autora, enquanto o instrumento está voltado para exterior, e pelo qual o homem faz uso na interação com a natureza, e como próprio objeto da sua

atividade, o signo assume a direção interna do homem, auxiliando-o em sua necessidade de desenvolvimento das funções psíquicas superiores, e no processo de apropriação do homem da sua própria cultura, potencializando as possibilidades criadas nas atividades humanas, desde o nascimento.

Essa necessidade, segundo a autora, fica nítida nas obras de Vygotsky (2007), sobretudo em *Pensamento e linguagem*, na qual o autor faz uma análise a respeito da inter-relação das etapas evolutivas da linguagem no desenvolvimento humano, indo da análise da linguagem interna à linguagem externa, passando pela fala egocêntrica, pela linguagem escrita, atingindo o maior grau de abstração mental, o pensamento.

De acordo com Vygotsky (2000, p. 355):

A linguagem escrita e a linguagem oral são polos opostos, porque a primeira desdobra-se no máximo grau, caracterizando-se por uma ausência completa das circunstâncias que permitem a emissão do sujeito da predicação. Em termos análogos, a linguagem interior e a linguagem oral são também pólos opostos, mas no sentido inverso, uma vez que a linguagem interior é governada por uma predicatividade absoluta e constante. A linguagem oral ocupa uma posição intermediária a esse respeito, situando-se entre a linguagem escrita e a linguagem interior, onde sempre somos capazes de exprimir nosso pensamento sem precisar de revesti-lo de palavras precisas.

Para Vygotsky (2007, p. 339), “trata-se de um índice de desenvolvimento por parte da criança, a capacidade de pensar em palavras ou de representá-las sem as pronunciar, de operar não com a palavra, mas, com sua imagem”, já que a diferença entre os aspectos internos e externos da linguagem verbal no desenvolvimento infantil mostra que a linguagem não expressa o pensamento em sua plena complexidade, mas na sua forma pura. Portanto, a fala exprime o pensamento através das palavras, mas também compreende um processo que evidencia primeiro o seu significado e compreensão no plano interno do homem, ou seja, constitutivo do pensamento. De acordo com Vygotsky (2007, p. 324):

O pensamento e a palavra não surgem de um mesmo e único molde. Em certo sentido, podemos dizer que opõem mais do que concordam. A estrutura da linguagem não é uma simples imagem especular da estrutura do pensamento. A linguagem não pode, por isso, adicionar-se ao pensamento como uma peça de vestuário. A linguagem não funciona simplesmente como expressão do pensamento desenvolvido.

Para Rigon et al (2010), é no trabalho entre os homens que a palavra assume papel de comunicar, subsidiando a consciência individual da realidade objetiva, ao mesmo tempo que, relaciona o pensamento deste em direção ao objeto. Isso é

importante quando nos propomos a entender o desenvolvimento humano vinculado ao processo educacional, já que a unidade dialética entre ensino e aprendizagem, além de mediada pelos significados sociais, mantém uma estreita relação não só com os conhecimentos elaborados historicamente, mas com significações próprias de cada pessoa. Contudo, Vygotsky explica que o pensamento não é o último dos planos, pois o pensamento não pode nascer de si próprio, mas na esfera da motivação da consciência. É lá que residem os interesses, afetos, emoções, inclinações, impulsos e os “porquês dos pensamentos”. Ou seja, para Vygotsky (2007), o pensamento é constituído de signos e significações no plano interno de cada indivíduo.

Para compreender o indivíduo em sua singularidade, seu pensamento e condição sócio-histórica, são necessários revisitar as suas experiências e relações vividas. E, para captar o seu processo particular e social de construção da consciência é preciso interpenetrar nos sentidos e nos significados. Antes, porém, é importante compreender cada um desses conceitos, que embora muitos próximos, possuem funções diferentes na constituição do psiquismo.

2.3 Sentido e significado

O significado de cada palavra é o resultado de uma construção social, é, portanto, convencional e estável, repertório no qual o homem lança mão ao nascer para amplificar e direcionar a sua atividade e relacionar-se socialmente. Já, o sentido se constitui, a partir das confrontações sociais vigentes, pela vivência pessoal; é, portanto mais complexo e mais amplo, e tem uma profunda articulação com os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência (AGUIAR, 2009) Para Vygotsky (2007), há uma complexa relação entre o pensamento e os sentimentos. Segundo Vygotsky (2007, p. 17):

Para compreender as palavras dos outros, nos requer que compreendamos também seus pensamentos. E até mesmo essa compreensão é insuficiente, se não compreendemos suas motivações.

De acordo com Aguiar (2009), Vygotsky não só faz uma distinção entre sentido e significado, mas ao discutir esses conceitos evidencia a dialética da constituição da consciência, a integração entre afetivo e cognitivo, o caráter social, histórico e único do sujeito. Nas palavras da autora (2009, p. 96):

A humanidade necessária para que o homem se torne humano está na cultura, nas coisas construídas pelo homem que se objetivaram, nas relações sociais, nos outros, nas formas de vida, no meio que é um meio humano, na atividade humana pelo trabalho. O homem ao construir seus registros psicológicos, o faz na sua relação com o mundo. Portanto, o psicológico se constitui não no homem, mas na relação do homem com o mundo.

Para Soares e Barbosa (2011, p. 41) “as categorias sentidos e significados são constitutivos e constituintes do pensamento e da linguagem”. São, por isso, categorias fundamentais para a compreensão do indivíduo como sujeito histórico, e como este equaciona e percebe o seu entorno, tanto no campo social, como na construção da sua subjetividade pessoal. Embora sejam categorias diferentes são indissociáveis formam uma única unidade dialética, como explicita Aguiar (2009, p.14):

Os significados são produções históricas e sociais. Permite a comunicação, a socialização de nossas experiências. Muito embora sejam mais estáveis, “dicionarizados”, eles também se transformam no movimento histórico, momento em que sua natureza interior, se transforma e modifica, conseqüentemente, a relação que mantém com o pensamento, entendido como um processo. Já o sentido coloca-se em um plano que se aproxima mais da subjetividade, que com mais precisão expressa o sujeito, a unidade de todos os processos cognitivos, e afetivos.

Segundo Vygotsky (2000), citado por Aguiar e Ozella (2006, p. 409), "o pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza" podendo, muitas vezes, "o pensamento fracassar", não se realizando como palavra. Porém, para que se possa compreender o pensamento precisamos analisar como ele se expressa na palavra com significado e, ao apreender o significado da palavra, entendemos o movimento do pensamento. Para Bernardes (2012), é na dialética da atividade que as significações são apropriadas. Elas representam um objeto, um fato ou uma ação relacionada à realidade objetiva, ou seja, generalizações dessa realidade, elaboradas pelo homem e expressas na forma de termos linguísticos, que se manifestam em conhecimentos, conceitos de forma geral, refletindo as elaborações do homem, da atividade humana e da sua história. Dizendo de outra maneira, as significações representam o reflexo da realidade objetiva, resultado das individualidades humanas no processo de dominar os conceitos e instrumentos materiais, social e historicamente constituídos. Vygotsky (2007, p. 359) explica que:

O sentido é uma formação dinâmica, fluida e complexa onde há diferentes zonas cuja estabilidade varia. A significação é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto do discurso. É a mais estável, unificada e precisa dessas zonas. Seguindo os

diferentes contextos, o sentido de uma palavra transforma-se. Em contrapartida, a significação é um ponto comparativamente fixo e estável – um ponto que permanece constante ao longo de diversos contextos.

Assim para Vygotsky (2007, p. 359), “o sentido de uma palavra é o agregado de todos os fatos psicológicos que surgem na nossa consciência por meio da palavra”, assim, a palavra expressa o contexto no qual a pessoa vive, e pode adquirir novas zonas que suplementam o seu conteúdo, mas, nunca será integral, dada a complexidade dos signos que a constituem. Em última análise se apóia numa concepção do mundo e na estrutura interna da personalidade. Em suas palavras (2010, p. 48):

Toda ideia contém certo remanescente da relação afetiva do indivíduo com esse aspecto da realidade que a ideia representa. Deste modo, a análise em unidades torna-nos possível ver a relação entre as necessidades ou inclinações do indivíduo e seu pensamento. E permite-nos também ver a relação oposta, a relação que liga o seu pensamento à dinâmica do comportamento, à atividade concreta da personalidade.

Segundo Aguiar *et al* (2009, p. 60), “o valor heurístico das categorias significado e sentido cumprem o papel de dar visibilidade a uma determinada zona do real, ou seja, como construções intelectivas abstratas que são, carregam a materialidade e as contradições presentes no real”. Assim, melhor compreender o sujeito, os significados podem assumir um importante ponto de partida. Contudo, como já dissemos esses dois conceitos diferem entre si. Nas palavras dos autores (2006, p. 26):

Afirma-se, assim, que o sentido é muito mais amplo que o significado, pois o primeiro constitui a articulação dos eventos psicológicos que o sujeito produz frente a uma realidade. Portanto, ao discutir significado e sentido, é preciso compreendê-los como constituídos pela unidade contraditória do simbólico e do emocional.

De acordo com Vygotsky (2000), não é possível fazer uma análise determinista do pensamento, atribuindo-lhe um poder mágico de determinar o comportamento humano, assim como é incompatível transformar o pensamento num apêndice supérfluo do comportamento, mas, podemos encontrar nas palavras com significado importantes pistas para compreender o pensamento do homem e as suas significações. Como ele mesmo explica em suas palavras: “a significação é a mediação do pensamento na sua via para a expressão verbal” (p. 368). De acordo com Bernardes (2012, p. 129), “compreender como se dá o movimento constituinte do pensamento e da linguagem, ao longo da formação do ser humano, é uma necessidade, pois esse movimento se relaciona ao processo de desenvolvimento da consciência”.

E por isso partimos dela, sem a intenção de fazer uma mera análise das construções narrativas, mas com a intenção de fazer uma análise do sujeito, imerso nas condições socioculturais que o constitui. Entre elas ganha especial destaque a atividade. Como veremos a seguir.

2.4 A atividade na perspectiva sócio-histórica

Ao longo do tempo, o homem construiu ferramentas para alcançar a satisfação de suas necessidades e pelo trabalho o homem não só permitiu a sobrevivência da espécie, como modificou a si e o ambiente em seu entorno, superou dificuldades e ampliou seu conhecimento sobre o mundo e sobre si mesmo. “o trabalho é um processo de que participa homem e natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, regula, impulsiona, controla” (MARX, 2005, p. 22). Nessa perspectiva, este não é um fim, é mediação para se atingir um resultado, e no qual o homem, outrora singular, precisou relacionar-se também com outros seres humanos, através da mediação da linguagem e dos instrumentos.

De acordo com Vygotsky (2010), a atividade humana começa com um projeto ou com o objeto ideal que se deseja produzir. Neste sentido, embora envolva também a articulação dos atos, tem a especificidade de ter a sua determinação por meio da intervenção da consciência. É na atividade que se configura o que é essencial para compreensão da intencionalidade.

Segundo Rigon, Asbahr e Moretti (2010), ao produzir sua própria existência, por intermédio da produção dos meios de subsistência e de produção, os homens se distanciaram dos outros animais e assumiram uma postura de enfrentamento das condições da natureza, forjando-a, de acordo com o seu desejo e necessidade. Nesse sentido, para que uma atividade humana se configure como tal, é essencial que esta seja movida por intencões, sendo essa por sua vez, uma resposta a uma necessidade, imposta ao homem pelo meio onde vive, seja ela de ordem biológica (alimentar-se, abrigar-se) ou outras que foram criadas pelo próprio homem no decorrer da história, ou seja, culturalmente construídas. Nas palavras de Rigon, Asbahr e Moretti (2010, p. 17):

Ao agir intencionalmente sobre a natureza, visando transformá-la de modo a satisfazer suas necessidades, produzindo o que deseja e quando deseja, o homem deixa sobre a natureza as marcas da atividade humana, e também se transforma a si próprio enquanto humano. Nesse movimento da consciência, cuja necessidade, intencionalidade, e capacidade de planejamento são inerentes às ações,

o homem imprime modificações de cunho psicológico, e de controle no uso de instrumentos.

Segundo Vygotsky (2000), é dessa forma que o trabalho como atividade histórica é construída e reconstruída, na e em cada situação com a qual o trabalhador se defronta. Portanto, para o autor, o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual e que humaniza o homem é o momento no qual o homem alia a fala à atividade prática – isto é, quando a expressão de prática e de sua fala coincide.

Essa ideia vai ser retomada por Yves Clot (2007) em sua obra *A função psicológica do trabalho* e pela Clínica da Atividade, na qual o autor retoma os pressupostos da psicologia sócio-histórica, que apresentaremos aqui através de alguns de seus conceitos, e que utilizamos para fundamentar esta pesquisa.

2.5 A Clínica da Atividade e sua contribuição para a análise do trabalho

A Clínica da Atividade surgiu como uma linha da Psicologia do Trabalho, na década de 1990, na França, assumindo uma perspectiva histórico-psicológica e uma filiação à escola russa fundada por Vygotsky. Yves Clot (2007), principal representante, desta perspectiva, seguiu seus estudos de doutorado em Aix-en-Provence, orientado por Yves Schwartz, e pelos conceitos da Ergologia e da Filosofia do Trabalho.

Segundo Clot (2007), a Clínica da Atividade tem como eixo norteador o posicionamento vygotskyano, que afirma a capacidade humana de modificar a si e seu entorno por meio do trabalho. Em suas palavras (2007, p. 57):

A apropriação psicológica não se reduz à interiorização cognitiva das propriedades do objeto, mas supõe sempre uma transformação dos atos do sujeito e uma atribuição de valores. A significância das situações de trabalho, portanto não pode relacionar-se tão somente a situação de trabalho. Ela resulta sempre da impossibilidade em que se encontra o sujeito de convocar a pluralidade de seus lugares circulando entre as atividades interligadas por um horizonte de vida pessoal.

Para Clot (2007, p. 137), a atividade é sempre mais do que um simples gesto realizado e que observamos diretamente; envolve, também, “além do que foi realizado, o que não foi feito, o que se gostaria de fazer e o que não deveria ser feito”. Assim, a Clínica da Atividade, proposta por Yves Clot (2007), assume uma perspectiva inovadora de análise da atividade. Em suas palavras:

[...] propomos trabalhar com um só sujeito, em várias situações encadeadas. É que de nossa perspectiva, a pesquisa incide sobre o desenvolvimento da atividade e não apenas sobre seu funcionamento. Desse ponto de vista não basta compreender para transformar, mas também transformar para compreender (CLOT, 2007, p. 137).

Para a Clínica da Atividade, o olhar e a voz de quem trabalha é imprescindível, pois nenhuma atividade é organizada somente por seu *script*: ela é materializada por aqueles que a exercem. Para Clot (2007, p. 158):

[...] é preciso reconhecer o relevo e o volume humanos da atividade, que são três objetos em um. O primeiro é o objetivo da ação, que não é outra coisa que a intenção formada consciente do resultado a atingir. A segunda se materializa nas técnicas e procedimentos de realização. A terceira é a motivação vital da atividade, que é sempre um eco das motivações de outros sujeitos e das outras motivações do próprio sujeito.

Assim, a Clínica da Atividade busca colocar em movimento a organização do trabalho e também ir além, isto é, não só traçar, descrever os caminhos do trabalho nos seus processos, mas, construir novos sentidos que possam se constituir como linhas que fogem do modelo hegemônico e instrumentalizam o trabalhador acerca do seu trabalho. Nesse sentido, Clot (2007) reafirma a importância de considerarmos os trabalhadores como protagonistas da transformação.

Segundo o referido autor, se, dentro da perspectiva histórico-cultural, o homem constitui-se na atividade especificamente humana, é preciso destacar que essa atividade é sempre uma atividade mediada e significada. Isto porque, ao agir sobre a natureza, o homem opera com signos e instrumentos que são construções históricas e sociais. Para Clot (2007) toda atividade é exercida pelo sujeito para um objeto e é sempre uma atividade endereçada, porque o outro pode estar ausente, mas sem, contudo deixar de estar nela implicado. Nas palavras do autor (2007, p. 161):

A atividade é endereçada. Por esse motivo, embora seja correto destacar que a atividade é sempre mediatizada, é preciso acrescentar que ela também é mediatizante. E nesse sentido, propusemos considerar a atividade dirigida como unidade de base da análise psicológica: uma atividade voltada ao mesmo tempo para o seu objeto, e para a atividade dos outros que incide sobre esse objeto, uma atividade que intervém igualmente em suas relações, e que por outro lado pode desenvolvê-las.

Então, na atividade realizada está sempre presente um conflito, advindo das escolhas do trabalhador, pois ao optar realizar seu trabalho de determinado modo, deixando de seguir as regras prescritas, os modelos oferecidos, ele precisa inventar,

conhecer a si e a tarefa, seus gestos e dos demais. Essas preocupações, na análise das ocupações, dá oportunidade ao pesquisador de desvelar como as relações entre a atividade realizada e os processos de subjetivação se integram à atividade.

De acordo com Clot (2007), importa interrogar o sujeito sobre sua atividade, confrontando-o com seu fazer, reportando aos modos pelos quais realiza tais ações e deixa de realizar tantas outras. Nas suas palavras:

[...] É por isso que é clínica, por buscar transformar a situação, e é clínica também em função do modelo teórico. Contudo, eu decidi manter a ideia de “clínica” ao lado, colada, digamos assim, à de “atividade”, “clínica da atividade”, porque eu insisto no fato de que não podemos tratar da atividade sem tratar da subjetividade (p. 25).

Portanto, entre o que está prescrito pela organização do trabalho e o que é efetivamente realizado, há sempre um deslocamento, uma (re) criação, o que tenciona a realização da tarefa. Nesse sentido, os artefatos e artifícios usados pelo trabalhador, na busca da resolução dos conflitos inerentes ao próprio trabalho, são de grande utilidade para compreender material e simbolicamente a atividade em curso, realizada pelo trabalhador (CLOT, 2007).

Na distância existente entre o prescrito e o realizado, os conflitos, ansiedades, temores, prazeres e desprazeres que constituem o sentido do trabalho se entrelaçam. Assim, longe do que queria a psicologia adaptativa, o trabalho não é uma sequência de gestos operacionais regidos por uma inteligência desencarnada, pois o trabalhador/sujeito sempre acrescenta algo de seu, pessoal e coletivamente, ao seu ato de trabalho, como explicita Clot (2007, p. 130):

Não poderíamos explicar melhor nosso interesse por uma metodologia que busque uma terceira via para além de uma psicologia estritamente “compreensiva” de uma psicologia “explicativa” e preditiva. Nem explicação externa dada pelo pesquisador, nem simples descrição do vivido pelo sujeito, a análise associa explicação e compreensão quando a mesma atividade é redescrita num novo contexto. A “boa” descrição é a redescricao. Realizada em colaboração entre o pesquisador e os trabalhadores envolvidos.

Um dos artefatos que podem ser considerados extremamente úteis para a resolução dos conflitos da atividade, seriam os chamados gêneros da atividade. Para Clot (2007, p. 37), os gêneros são “regras que tem como referencial comum de conhecimentos operativos, nesse sentido é um dos componentes do corpo social simbólico que se interpõe entre as pessoas e seu trabalho”, ou seja, compreende como o trabalhador organiza e como encontra formalizada a atividade que realiza, diz respeito

também como o trabalhador deve se comportar e se relacionar com a tarefa, tanto em relação aos outros trabalhadores, como diante do contexto social em que esta se insere. Clot (2007, p. 38) explica ainda que:

Meio de ação para cada um, o gênero é também história de um grupo e memória impessoal de uma situação de trabalho. Mas sempre se tratará das atividades ligadas a uma situação, das maneiras de apreender as coisas e as pessoas em um determinado meio. A esse título como instrumento social da ação, o gênero conserva a história. Ele é constitutivo, dessa perspectiva, da atividade pessoal que se realiza através dele.

Contudo, é através da mediação do gênero, que o trabalhador ultrapassa as dimensões de determinação, redefine as prescrições e apropria-se dos instrumentos da atividade (CLOT, 2007). O autor explica ainda que, quando essas prescrições estão distantes de seu fazer real, o trabalhador entra em conflito, fazendo com que este as reformule prescrevendo para si novas regras, e possibilitando emergir seu poder criador e transformador em relação à tarefa.

Uma definição de estilo, segundo Clot (2007, p. 50) pode ser assim sintetizada: “transformação do gênero por um sujeito, em recursos para agir em atividades reais”.

Por isso, tanto a ergonomia como a psicologia do trabalho tem insistido na distinção entre tarefa prescrita e atividade real. “A tarefa é aquilo que se tem a fazer e a atividade, aquilo que se faz” (CLOT, 2007, p. 115), e, portanto uma não corresponde à outra. É na organização da atividade e da tarefa, que as dinâmicas intra e intersubjetivas construídas sobre a experiência vivida e sobre as determinações inconscientes, que o trabalhador constrói sua identidade, sua participação decisiva no real, entendido como aquilo que, resiste a sua capacidade, as suas competências ao seu controle. É essa experiência subjetiva que dá a psicodinâmica do trabalho do trabalho, o seu objeto (CLOT, 2007).

Dessa forma, os valores que orientam a atividade de cada sujeito vão refletir na forma como ele se relaciona com o saber sistematizado, com as normas e prescrições, com a sua própria experiência, com o que armazena em seu patrimônio individual, com as sinergias que constrói ao longo de sua vida. Segundo Alves (2009), não se pode prescrever o engajamento de alguém em uma atividade de trabalho, assim como não é possível prescrever ou mensurar o empenho de alguém em buscar conhecimentos indispensáveis à realização de seu trabalho. É algo que se constrói a partir da vivência de cada sujeito, daquilo que o sujeito acumula das situações de trabalho que vivencia.

Para Clot (2007), a análise efetiva da atividade realizada permite chegar à compreensão do quanto a mediação do gênero e do estilo pessoal constituem a atividade do sujeito, alcançando uma apreensão mais completa e profunda (para além da aparência) da atividade e avançando no processo de desvelamento dos sentidos constituídos pelos trabalhadores, além de permitir verificar o quanto a mediação do gênero e do estilo pessoal são constitutivas da atividade do sujeito, permitindo que se alcance tanto uma apreensão mais completa e profunda dela (para além de sua aparência) como dos sentidos que os sujeitos lhe deram.

Para Gonçalves (2009) dentro de um contexto histórico constituído de objetos, materialidade e, principalmente, ideias que o homem se constitui. Nas suas palavras (2009, p. 39):

O conjunto de ideias produzidas pelo homem inclui crenças, valores, e conhecimento de toda ordem. Esse referencial é o materialismo histórico dialético e, de acordo com essa concepção, as ideias e conhecimentos produzidos pelo homem em determinado momento histórico reflete a realidade desse momento histórico, ou seja, o pressuposto é de que a origem das ideias produzidas socialmente está na base material da sociedade.

Acreditamos, por isso, que a Clínica da Atividade e suas técnicas de apreensão da atividade, entre elas a Autoconfrontação simples, podem oferecer contribuições ao trabalho educativo, ao trazer elementos que auxiliem na busca e na compreensão dos sujeitos envolvidos, como discutiremos no próximo capítulo dedicado ao Método.

3 MÉTODO

Na realidade, a Psicologia nos ensina a cada instante que, embora dois tipos de atividades possam ter a mesma manifestação externa, a natureza pode diferir profundamente, seja quanto a sua origem ou a sua essência. Nesses casos são necessários meios especiais de análise científica, para pôr a nu as diferenças internas escondidas pelas similaridades externas (VYGOTSKY, 2000, p. 83).

Neste capítulo objetivamos apresentar os pressupostos metodológicos que orientam a pesquisa. Eles têm como base os pressupostos teóricos advindos do Materialismo Histórico Dialético de Marx e Engels (2005). Apresentaremos também, os instrumentos de pesquisa utilizados: a Autoconfrontação Simples e Entrevista Semiestruturada, assim como os sujeitos participantes e o *locus* da pesquisa.

3.1 Os pressupostos teóricos e método de pesquisa

Vygotsky (2000), parte do Materialismo Histórico Dialético, ao considerar que o conhecimento humano advém de uma atividade na qual o sujeito tem participação ativa, ou seja, consciente, o que implicaria necessariamente uma dimensão única da espécie humana na construção da sua própria história. Isso quer dizer que, a Psicologia por ele inaugurada tem como referência a ideia de homem, não como sujeito que responde de forma imediata às influências do seu meio, pela genética; ou pela aprendizagem possibilitada na relação com o meio, mas, pressupõem uma determinada mediação entre homem e natureza, ambos em constante modificação (SANFELICE, 2008).

Para Marx e Engels¹⁵ (2005) e muitos dos estudiosos que desenvolveram suas ideias, entre eles Vygotsky, apreender a essência humana, e seu comportamento no meio em que vive, é imprescindível estudar a atividade humana, pois, é através da atividade que o indivíduo se apropria do conhecimento existente.

Segundo Oliveira (2010), a atividade humana rompe os limites biológicos previstos pela espécie *homo*, pois na atividade realizada o sujeito transforma intencionalmente a natureza e a si mesmo, para além daquilo que foi previsto pela própria natureza. Em suas palavras (2010, p. 03):

¹⁵ Trecho retirado da obra de Marx e Engels *O Capital*. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/marx/1867/ocapital-v1/vol1cap07.htm#c7s1>, acesso em 30/08/2012.

O homem não busca só satisfazer suas necessidades biológicas, mas, principalmente àquelas necessidades que ele mesmo vai criando, com os resultados sempre novos dessa atividade que medeia à relação com a natureza, dentro de determinado contexto, de acordo com as leis históricas sociais criadas pelo próprio homem ao longo da história.

É importante salientar que a categoria de atividade humana, até a metade do século XX, não era considerada objeto dos estudos filosóficos. Contudo, Marx e Engels (2005) procuraram demonstrar em suas teses que para apreender a atividade seria importante compreendê-la como revolucionária, isto é, como atividade transformadora, e não passiva diante da realidade imposta pelo meio (OLIVEIRA, 2010).

Para Vygotsky (2000), essa nova forma de pensar a produção humana, necessitaria então de novos métodos para ser estudada, já que os procedimentos de pesquisa que tinham como base estímulo-resposta, amplamente utilizados em sua época, atribuíam ao processo de desenvolvimento humano, uma abordagem naturalística, ou seja, uma relação entre homem e natureza como um comportamento unidirecionalmente reativo, o que contrariava as teses que acreditava. Assim, de acordo com Vygotsky (2000) a abordagem de pesquisa (estímulo-resposta), só poderia ser considerada adequada aos estudos com características psicofisiológicas, ou seja, funções psicológicas elementares e, portanto, não serviria como base para as formas superiores, especificamente humanas de comportamento, uma vez que se caracterizava pela situação controlada e artificial, no qual o sujeito é confrontado com algum tipo de situação-estímulo, planejada para influenciá-lo. Conforme suas afirmações revelam: Vygotsky (2000, p. 77):

A criação de novos métodos, adequados às novas maneiras de se colocar os problemas, requer muito mais do que uma simples modificação dos métodos previamente aceitos. Com respeito a isso, a experimentação psicológica contemporânea não constitui exceção; seus métodos sempre refletiram a maneira pela qual os problemas psicológicos fundamentais eram vistos e resolvidos. Portanto nossa crítica das visões correntes da natureza essencial e do desenvolvimento dos processos psicológicos deve inevitavelmente, resultar num reexame dos métodos de pesquisa.

Portanto, a busca por uma nova estrutura analítica, capaz de captar o movimento, e que tivesse por foco os processos, e não apenas suas explicações. “É somente em movimento que um corpo mostra o que é” (VYGOTSKY, 2000, p. 86).

Vygotsky propõe os seguintes princípios para o seu método:

O objetivo e os fatores essenciais da análise psicológica são os seguintes: uma análise do processo em oposição a uma análise do objeto; uma análise que revela as relações dinâmicas ou causais reais,

em oposição à enumeração das características externas de um processo, isto é, uma análise explicativa e não descritiva; uma análise do desenvolvimento que reconstrói todos os pontos e faz retornar a origem de desenvolvimento (VYGOTSKY, 2000, p. 86).

Contudo, Vygotsky (2000) faz uma importante ressalva: estudar alguma coisa historicamente não significa estudar o passado, mas significa estudá-la em movimento, sendo esse o princípio básico do método dialético. O autor esclarece (2000, p. 80):

A abordagem dialética, admitindo a influência da natureza sobre o homem, afirma por sua vez, que o homem age sobre a natureza e cria, através das mudanças nela provocadas, novas condições para sua existência. Essa posição representa o elemento chave de nossa abordagem de estudo e interpretação das funções psicológicas superiores do homem.

Ou seja, de acordo com perspectiva do Materialismo Histórico Dialético, os processos humanos devem ser analisados “a partir da realidade concreta e não a partir das ideias” buscando-se a contradição, o movimento e a “transformação constante”, “constituído tanto social como historicamente” (BOCK, 2009, p. 34). De maneira que os pressupostos metodológicos desse tipo de pesquisa devem acompanhar o movimento de transformação dos fenômenos, compreendendo-os nos elementos contraditórios que os constituem; examinando-os em sua realidade concreta e em interação com outros fenômenos; ou seja, na “realidade material do trabalho e das relações sociais” (BOCK, 2009, p. 34).

Por estas razões, em nossa pesquisa, utilizamos a entrevista semiestruturada procurando captar “suposições que são explícitas e imediatas, e que podem ser expressas de forma espontânea na resposta a uma pergunta aberta, sendo estas completadas com suposições implícitas” (FLICK, 2009, p. 148). Utilizamos também a Autoconfrontação simples, proposta pela Clínica da Atividade, que será apresentada nos próximos tópicos.

3.2 Instrumentos e etapas do processo de coleta de dados

Objetivando analisar a atividade docente, na busca de apreender as significações constituídas por uma professora sobre a atividade docente, envolvendo alunas com deficiência intelectual em turmas regulares, optamos por fazer o uso dos seguintes instrumentos: entrevista semiestruturada e Autoconfrontação Simples (ACS). A video-gravação também foi utilizada como apoio na obtenção de dados durante a entrevista e como recurso para a captação de imagens da atividade pedagógica da professora com

seus alunos na sala de aula, sendo utilizada também na seleção de episódios para a Autoconfrontação, bem como nas gravações das sessões de Autoconfrontação Simples propriamente ditas.

Cabe dizer que realizamos, também, observações sem filmagem, e que estas tiveram seu início e fim respectivamente, em 15 de maio e 30 de junho de 2011 (oito sessões). Estas tiveram como intuito familiarizar os participantes da pesquisa (professores e alunos) com o equipamento de filmagem, por isso, o material produzido não foi utilizado para análise.

A entrevista ocorreu na casa da professora no dia 03 de julho de 2011, uma vez que não havia na escola um espaço que se adequasse a este fim. Para Duarte (2002), em geral esse tipo de entrevista é mais bem sucedida, quando realizada em ambiente privado e sossegado, nos quais o entrevistado e entrevistador não sejam interrompidos por movimento de outras pessoas, ou por distrações de natureza diversas. “Em ambiente doméstico, privado, parece haver mais liberdade para expressão das ideias e menos preocupação com o tempo, e em geral, são mais densas e produtivas” (DUARTE, 2002, p. 145).

Utilizamos a entrevista semiestruturada, por entender que esse instrumento melhor atendia aos objetivos da pesquisa, no sentido de obter revelações e expressão de respostas por parte da professora, acessíveis para interpretação e análise (FLICK, 2009). Segundo Duarte (2002, p. 145), na entrevista:

Todas as situações nas quais se verificam os contatos entre pesquisador e sujeitos da pesquisa, também se configuram como parte integrante do material de análise: o grau de disponibilidade para a concessão do depoimento, o local em que é concedida (casa, escritório, espaço público etc.), a postura adotada durante a coleta do depoimento, gestos, sinais corporais e/ou mudanças de tom de voz etc., tudo fornece elementos significativos para a leitura/interpretação posterior daquele depoimento, bem como para a compreensão do universo investigado.

Após o recesso da escola de quinze dias, ou seja, 18/07/2011, iniciamos a filmagem objetivando perceber a professora imersa no contexto de sala de aula. O alvo era a atividade docente, mas, como os alunos também seriam captados pelas imagens, obtive-se junto aos pais dos alunos de toda a turma, a devida autorização para participação na pesquisa, mediante TCLE (apêndice 1).

Foram quinze as sessões filmadas (terças e quintas-feiras), sendo a última sessão no dia 30 de novembro de 2011.

A ACS ocorreu no dia 26 de dezembro de 2011, na própria escola, no período compreendido entre a saída dos alunos do turno da tarde e o início das aulas do período noturno. O dia e horário foram escolhidos pela professora, pois nesse dia não haveria aula.

De acordo com Clot (2007), a Autoconfrontação simples (ACS) tem seu início, com a filmagem ou gravação do trabalhador durante a realização de sua tarefa (CLOT, 2007). Depois, pesquisador e trabalhador, dialogam sobre as atividades realizadas/filmadas. O indivíduo então, ao confrontar-se com as imagens que ele mesmo produziu ao realizar a atividade, têm oportunidade de avançar na construção de significados, pois lhe é dado espaço, para produção de um discurso explicativo/narrativo sobre a atividade, ao responder às questões propostas pelo pesquisador.

O momento da Autoconfrontação simples (ACS), no qual utilizamos as imagens da atividade da professora, possibilitou o diálogo a respeito do transcurso da atividade, e tornou evidentes, aspectos que eram até então, segundo ela, desconhecidos da própria professora, como seu tom de voz, e seu constante movimento entre as carteiras dos alunos durante as aulas. Com a ajuda da pesquisadora, outros temas referentes à atividade docente puderam ser discutidos e problematizados, especialmente àqueles relativos às alunas com deficiência intelectual. Estas filmagens, juntamente com os dados obtidos na entrevista, e ACS, após transcrição, compuseram a triangulação¹⁶ dos dados, e material empírico para análise.

3.3 O local da pesquisa e os participantes

A escola que se configurou o *locus* da pesquisa, pertencia à rede municipal de ensino público, localizava-se em um bairro populoso e central, da cidade de Maceió. O seu funcionamento se dava em três turnos, com uma coordenadora por turno. Na oportunidade, a escola estava em processo de revisão de seu Projeto Político-Pedagógico (P. P. P.) e por isso, as informações contidas aqui, foram na sua maioria colhidas a partir de diálogos com a professora, a quem chamaremos pelo nome fictício de Anna.

As videograções da atividade docente foram realizadas em uma sala de aula, do 3º ano do ensino fundamental, do período vespertino, ou seja, no horário compreendido entre às 13h20min, e às 17h20min. Nessa turma havia trinta e cinco

¹⁶ A triangulação dos dados, segundo Flick (2009), dados refere-se à recolha de dados recorrendo a diferentes fontes.

alunos, em idades entre oito e doze anos de idade, sendo dezoito meninas e dezessete meninos.

3.3.1 Caracterização da escola

A escola contava com 40 professores, mas apenas 12 eram concursados. As aulas entre eles eram distribuídas em três turnos. Quanto à formação, 23 deles, possuíam o curso pedagógico (antigo magistério), e 17 professores possuíam nível superior completo, nas áreas do conhecimento: Biologia, Letras, Pedagogia, e História. A carga horária de trabalho destes era de vinte horas semanais, nas quais não estava incluído o tempo o planejamento e avaliação, de forma que, a cada vinte dias, as aulas eram dispensadas para esse fim. Ainda segundo Anna, muitos dos professores da escola, cumpre também uma segunda e até uma terceira jornada de trabalho em outras escolas na rede estadual de ensino ou escolas privadas.

A escola possuía uma coordenadora de acessibilidade, que era responsável pela triagem e atendimento no AEE (atendimento educacional especializado). A respectiva coordenadora, e professora do AEE, tinha formação no antigo magistério e em psicologia, e possuía ainda especialização em Psicopedagogia, e outros cursos de formação (oferecidos pelo MEC/ SEMED), dirigidos ao atendimento ao aluno com deficiência. Ela trabalhava na escola nos turnos matutino e vespertino, e ingressou no quadro de funcionários públicos municipais, via concurso no ano de 2005, como professora. Quanto aos aspectos físicos da escola, e equipamentos, podemos dizer que ela era bem conservada e aparelhada, porém, como se tratava de uma construção antiga, precisava de reparos. As dependências da escola eram: nove salas de aula, uma sala de recurso multifuncional para o atendimento educacional especializado (AEE), um pátio coberto, cozinha, sala da diretoria, secretaria, sala de leitura, sala de coordenação, sala do professor e laboratório de informática com doze computadores. A escola possuía diversos recursos didáticos, tais como: quadro branco, sistema de som, copiadora, e recebia os livros didáticos disponibilizados pelo MEC.

3.3.2 A descrição da sala de aula

Quanto ao dia-a-dia da sala de aula, podemos dizer que era bastante movimentado, agitado. As crianças, durante as atividades, transitavam livremente pela sala, conversavam e brincavam com os colegas, dedicavam-se a outras atividades

paralelas, como conversar. O fato de as dimensões da sala de aula ser pequenas e os alunos transitarem o tempo todo causava a impressão de tumulto. Contudo, segundo a professora, a turma era produtiva, e na maioria das vezes, sempre alcançava os objetivos propostos por ela. A professora interagia e buscava fomentar a aprendizagem dos alunos, estimulando a participação e execução das atividades propostas.

No decorrer na pesquisa, pude perceber que as crianças da turma eram em sua maioria, agitadas, falantes, curiosas, alegres, e não apresentavam problemas em relação ao comportamento (como agressividade, violência, desinteresse ou apatia). Segundo a professora, é uma turma heterogênea, possuía alunos que sabem ler e escrever e fazer as operações matemáticas, e outros que ainda não sabem nem escrever o nome.

A rotina da turma era a seguinte: a professora chegava às 13h00min, quando as crianças já estavam reunidas pela direção ou coordenação no pátio em filas; estes eram levados pela professora a salas de aula. Algumas vezes, a professora solicitava aos alunos que organizem as carteiras em grupo, enquanto ela escrevia no quadro-negro as atividades pedagógicas previstas para o dia. A professora indagava os alunos sobre o dia da semana, sobre mês, nome da escola etc., e a partir das respostas obtidas escrevia no quadro. Depois iniciava a aula. As 14h15min, aproximadamente, a professora começava a organizar uma a fila dos alunos para o lanche, este será servido na cozinha, mas degustado na sala de aula, já que a escola não tem refeitório.

Após o lanche, os alunos permaneciam na sala de aula, conversando ou brincando, porque não tinha recreio. Segundo a professora, o pátio da escola era pequeno e não comportava o número de alunos, e as brincadeiras podiam causar acidentes. Depois de um pequeno intervalo destinado ao lanche, por volta das 15h00min, a professora e os alunos reiniciavam suas atividades, assim como a professora. As 16h45min, todos os dias, o portão da escola era aberto, já que os pais começavam a chegar para buscar os filhos, para a saída as 17h00min.

A sala de aula dessa turma era pequena (6,50 x 4,50) e estava organizada em cinco filas, com sete carteiras cada. Na parede frontal da sala, havia um quadro negro medindo 2,00m. Do lado direito do quadro, afixado na parede, um quadro branco. E ao lado direito, encontrava-se, encostada à parede, a mesa da professora que tinha, imediatamente, a sua frente, as carteiras dos alunos da primeira fila, encostada a parede. Havia nesta, e a direita da mesa do professor, três janelas de 1,80m que dava para o corredor interno, e que por sua vez, dava acesso ao pátio e a cozinha; na parede ao fundo havia outro conjunto de janelas e a porta de saída da sala de aula. O telhado da

sala de aula era aparente e composto de telhas de barro, mas, não tinha forro, o que tornava a sala muito quente. O espaço entre as carteiras era insuficiente para que os alunos transitassem durante as atividades de sala de aula; e estas não estavam em bom estado, e se encontravam na classe, em número inferior as necessidades dos alunos, fazendo com que os próprios alunos, todos os dias, fossem buscar carteiras e cadeiras nas salas de aula vizinhas.

Chamou-nos atenção, o fato de que nas paredes, tanto da escola, como da classe, não haver cartazes ou trabalhos dos alunos. Indagada sobre isso, a professora explicou que os alunos do período anterior e posterior, os destruíam, e por isso foi decidido que não seriam mais colocados.

Não percebemos durante o tempo que durou a pesquisa, quaisquer inconvenientes, ou interferências relacionadas à presença das alunas com deficiência intelectual na sala de aula, e na escola. Ao contrário, todos os alunos conviviam bem com elas.

Quanto aos aspectos físicos da escola *locus* da pesquisa, temos a dizer que esta não oferecia as condições ideais, por não ter espaço para o recreio e atividades físicas. Outro fator negativo era a disposição da sala de aula, no conjunto da escola, que as torna pouco ventiladas iluminadas. E especialmente com relação à sala que observamos, notamos que por encontrar-se anexa aos corredores de acesso ao pátio e a cozinha, tinha o agravante da passagem dos alunos de toda a escola, tanto na hora do lanche, como no início e no fim do período de aulas.

3.3.3 A professora participante do estudo

A professora, participante do estudo, Anna, (nome fictício a fim de proteger sua verdadeira identidade) vinha de uma família numerosa – eram dez irmãos, sendo cinco homens e cinco mulheres e ela é a quarta entre as mulheres. Nasceu e foi criada numa cidade do interior a 130 km da capital, Maceió. O pai era comerciante e a mãe era dona da casa. Nesta cidade estudou as séries iniciais, até o antigo ginásio, que hoje é chamado de Ensino Fundamental.

Depois, para dar continuidade aos estudos, mudou-se para a capital do estado - Maceió, a fim de concluir os estudos. Inicialmente, morou com uma tia, e depois passou a morar na casa de sua irmã mais velha, já casada. Dessa forma, concluiu o Ensino Médio nas modalidades: científico e pedagógico. Ao término do curso, foi aprovada em

concurso público estadual e iniciou sua carreira de professora. Depois, prestou vestibular para o curso de Administração na UFAL, mas, ao terminar o curso casou-se, e em concordância com o marido, optou por continuar lecionando. Atualmente a professora conta agora com 18 anos de atividade profissional.

Anna relatou que deixou de exercer essa atividade por cinco anos, para acompanhar os estudos da filha, que ao contrair meningite, nos primeiros meses de vida, veio a ficar surda. Sua trajetória, e seus esforços na busca de uma escola adequada, e de tratamentos para a filha, causaram-lhe muitas dificuldades financeiras e emocionais, e a impediram, segundo seu relato de ser uma mãe mais presente para os outros dois filhos, e de dedicar-se a carreira. Porém, quando percebe que seus filhos, estavam desenvolvendo satisfatoriamente a escolaridade, reiniciou os estudos, fez novo concurso a nível municipal e concluiu a faculdade de História. Em 2008, fez especialização em Educação Inclusiva na UFAL.

Sua opção pelo curso, segundo seu relato, veio da busca de conhecimentos sobre a inclusão escolar, já que como mãe, e professora, ela sabia se tratar de um tema complicado, e ela queria de alguma forma colaborar, como professora para que outros pais não passassem porque ela passou, em sua busca por uma escola que aceitasse a sua filha que era surda, como aluna.

3.3.4 As alunas participantes do estudo

Quando iniciamos a pesquisa, procuramos a SEMED (Secretaria Municipal de Educação), e pedimos que nos indicasse uma escola que possuísse matriculados em suas turmas alunos com deficiência intelectual. Foi-nos, então, indicada à referida escola. No dia e hora marcados, uma funcionária da SEMED nos levou a mesma, e nos apresentou à coordenadora de acessibilidade da escola, a professora Sonia (nome fictício), que por sua vez, nos apresentou a professora Anna que quando indagada, prontamente aceitou participar da pesquisa.

A professora comentou sobre as alunas com deficiência intelectual, Nina e Nanda (nomes fictícios). Nina, segundo ela, ainda não aprendeu a ler e escrever, nem o próprio nome. No decorrer da pesquisa mostrou-se muito tímida, e raramente falava com a professora, ou os colegas. Segundo a professora Nina era a filha mais velha de quatro irmãos, sua mãe era jovem e analfabeta. A professora solicitou o comparecimento da mãe, e pediu que esta levasse Nina ao psicólogo, para obter um

laudo, para que assim pudesse encaminhar a aluno para serviços educacionais especiais de apoio. Todavia, a mãe ainda não havia atendido a solicitação e até o momento em que estivemos na escola para a pesquisa, a aluna não havia sido avaliada, mas era tratada como se possuísse deficiência intelectual pela professora.

Outra aluna, participante do estudo, era Nanda. Ela tinha Síndrome de Down e era órfã. Morava com uma das suas irmãs mais velhas, já casada. Segundo a professora, a mãe enquanto estava viva, até cerca de três anos atrás, não matriculou a filha na escola, ou outro tipo de apoio especial, porque se recusava a reconhecer que a filha possuísse alguma deficiência. Após a morte da mãe, ao obter o pátrio poder, as irmãs começaram a levá-la ao médico, à escola, e aos serviços de apoio, como psicólogo e fonoaudiólogo. Por isso, este era o segundo ano que Nanda frequentava a escola, ela era muito sociável e alegre, e interagia bem com todos os colegas e com a professora. Ambas tinham doze anos de idade no momento da pesquisa.

3.4 A seleção de episódios para a sessão de Autoconfrontação Simples

Para a Autoconfrontação simples (ACS), selecionamos três episódios, que a nosso ver, possuíam características essenciais a nossa pesquisa. Contudo, para dar início ao processo de Autoconfrontação, foi necessário antes de tudo, editar as aulas filmadas em episódios com duração de cerca de dez minutos cada um, com começo, meio, e fim. Esses episódios evidenciavam contradições, e aspectos da atividade docente, que se relacionavam ao problema de pesquisa, e materialidade para uma análise mais aprofundada no momento da autoconfrontação. Foram assim nomeadas: “trabalho em grupo: quem não aprendeu direito recebe ajuda”; “Criança não tem preconceito, adulto sim”; “Eu tenho de preparar tarefas diferentes.”

3.4.1 Episódio 1 - “Trabalho em grupo: quem não aprendeu direito a atividade, recebe ajuda”

Episódio selecionado para Autoconfrontação: 10’

Recolha de dados: Dia 08 de agosto de 2011. Aula: 13h25min as 14h00minhs

Descrição: A professora organizava a turma em grupos de cinco e seis alunos. A professora comentou com eles que a aula seria de matemática. Em seguida, dirigiu-se ao quadro branco e perguntou à turma, qual dia era do mês, e escreveu no quadro branco o

cabeçalho. Logo abaixo, propôs exercícios: dois problemas envolvendo o cálculo de multiplicação (dobro, triplo) e algumas sentenças matemáticas com a operação de multiplicar. Quando terminou de escrever, voltou-se para a turma e repreendeu os alunos pelo excesso de barulho (conversas paralelas), explicou o que era para fazer, comentou também, que a arrumação da sala estava em grupo para que “um ajudasse o outro – quem não aprendeu direito, pedia ajuda”. Em seguida, foi à mesa da aluna Nanda e pegou o caderno dela, e o levou até sua mesa de trabalho, e escreveu uma tarefa para esta. Levantou-se, e dirigiu-se então a aluna Nanda, e começou a explicar-lhe o que precisava ser feito, mostrando a tarefa no caderno, e a aluna começou a escrever. A professora se afastou dela, e dirigiu-se ao quadro para iniciar a correção da atividade proposto a turma. Então, nesse momento, a aluna Nanda levantou-se, e foi ao encontro da professora, mostrou a lição que estava fazendo, e pediu para ir ao banheiro. Mediante a recusa da professora, ela abraçou a professora, e insistiu no seu pedido.

3.4.2 Episódio 2-“Criança não tem preconceito... adulto sim”

Episódio selecionado para Autoconfrontação: 12’

Recolha de dados: Dia 15 de agosto de 2011. Aula: 13h50min as 14h00minhs

Descrição: A professora iniciou a aula e perguntou o dia da semana, completou o cabeçalho no quadro. Depois, escreveu várias sentenças matemáticas envolvendo a operação multiplicar, e também dois problemas. Os alunos estavam sentados em grupo e a professora Anna percorreu as carteiras, indo de grupo em grupo, verificando se havia dúvidas e dificuldades na resolução dos exercícios propostos. Ao passar no grupo em que estava a aluna Nanda, pediu-lhe seu caderno, que ela prontamente entregou. Então, a professora dirigiu-se a sua mesa de trabalho, sentou-se, e escreveu no caderno de Nanda uma tarefa. Enquanto isso, os alunos conversavam entre si nos grupos. Alguns se levantavam, enquanto outros, ainda copiavam do quadro os exercícios. A professora levantou-se, entregou o caderno à aluna Nanda, e explicou-lhe como fazer a atividade. Voltou-se em seguida, à turma, dizendo-lhes que iria resolver os exercícios no quadro. Nesse momento, a professora percebeu que os alunos estavam inquietos olhando para o ventilador de teto, que estava balançando, então pediu para que um dos alunos o desligasse. Depois, dirigiu-se ao quadro, e explicou a classe que o assunto era da aula anterior, mas como muitos alunos faltaram nesta aula, estava repetindo o assunto. A professora começou a explicação, mas foi interrompida por Nanda, que ao se dirigir até

ela, pediu permissão para ir ao banheiro. A professora não autorizou. Nanda voltou para sua carteira, e debruçou-se sobre o caderno, depois começou a mexer em sua mochila, e se levantou; ficou de pé, abriu a mochila e mostrou algumas figurinhas que estavam na mochila aos colegas. Ao terminar de explicar os exercícios aos alunos, a professora dirigiu-se até a carteira de Nanda para verificar se a tarefa proposta no início da aula fora feita. Nanda se recusou a mostrar o caderno, abraçando-o, e acenando com a cabeça uma negativa, mas, depois com a insistência da professora, permitiu que este fosse visto pela professora. Ao perceber que a lição proposta não estava concluída, Anna explicou novamente o que precisa ser feito a Nanda. Voltou-se então para a turma, e perguntou se eles já terminaram, depois circulou entre os grupos selecionando alguns alunos para responderem os exercícios na lousa.

3.4.3 Episódio 3 - “Eu tenho de preparar tarefas diferentes”

Episódio selecionado para Autoconfrontação: 10’

Recolha de dados: dia 18/09/2012 - Aula 13h45min às 14h30min

Descrição: Os alunos foram agrupados pela professora em número de cinco e seis alunos, eles copiam da lousa alguns problemas de matemática. A professora aproximou-se do grupo onde estavam Nina e Nanda com duas folhas de papel branco nas mãos, apresentou uma delas para Nanda, e explicou a tarefa, em seguida apresentou a outra folha para Nina, e explicou a tarefa também - as tarefas eram diferentes - enquanto a de Nina era sobre as letras do seu nome, a de Nanda era representação de números com desenhos. Em seguida a professora encaminhou-se até o quadro onde uma série de exercícios de matemática (problemas) encontrava-se escritos; leu-os em voz alta para os alunos, explicando-lhes como proceder para resolvê-los. Depois começou a circular entre as carteiras verificando as dúvidas. Nanda se levantava constantemente para mostrar a professora o que estava fazendo. Nina permaneceu sentada, com os olhos fixos em sua tarefa. Ao término da explicação aos grupos, a professora voltou à mesa onde estavam Nina e Nanda, e percebeu que Nina estava com dificuldade em contar o número de letras que tem o seu nome, e preencher a resposta na lição. A professora pediu para ela contar, ela não conseguiu, então propôs a aluna que contassem juntas os números em voz alta, e com a ajuda da professora iniciaram a contagem. Nina então reiniciou sua atividade, enquanto a professora dirigiu-se até a lousa para tirar as dúvidas dos demais alunos. Enquanto isso os colegas do grupo de Nina tentavam ajudá-la.

3.5 O processo de análise dos dados

Para a análise dos dados, utilizamos da Análise Qualitativa de Conteúdo (FLICK, 2004), que consiste no procedimento metodológico concreto que inclui por sua vez, basicamente três técnicas. Primeiro, o material com ideias semelhantes são resumidas (primeira redução) e condensadas (segunda redução). “Tem-se, ao final uma combinação entre a redução desse material, e enunciados incluídos em uma generalização de maior de abstração.” (FLICK, 2004, p.202). O terceiro momento é formalização do procedimento no qual são destacados das informações encontradas elementos semânticos que auxiliarão na análise inferencial, reflexiva e crítica a que se destina.

Em nossa pesquisa, ainda que estas técnicas tenham orientado o processo de análise, organizamos o material empírico, obtido na entrevista e na transcrição da Autoconfrontação, também em razão de seus aspectos contraditórios, frequência, representatividade, homogeneidade, pertinência, como também adequação aos objetivos do nosso estudo. Sendo assim, a redução e aglutinação não consideraram apenas as semelhanças.

É importante salientar que, começamos o nosso processo de análise dos dados, a partir dos pressupostos próprios inerentes a obtenção do núcleo de significado de Aguiar e Ozella (2006), que consiste na aglutinação de conteúdos por complementaridade e contradição na fala do sujeito. Por isso, quando realizamos a Análise Qualitativa de Conteúdo (FLICK, 2004), elencamos esses registros aos demais para enfim construirmos uma categorização única, em unidades semânticas, e posteriormente em temas.

O primeiro tema que obtivemos ficou com o título: “O chão faltou nos meus pés” e fazia referência aos dados obtidos na entrevista e na Autoconfrontação com a professora sobre sua opinião sobre a Inclusão e formação do professor para o ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência, e a participação da família no processo.

O segundo tema, denominado “Há uma diferença com certeza”, traz referências sobre a atividade docente e concepção de ensino e aprendizagem relacionada aos alunos com deficiência intelectual, obtidas a partir da análise temática.

O terceiro tema “O objetivo do professor é fazer com que seu aluno aprenda.” Relaciona-se a atividade docente e o papel do professor segundo a professora, após análise dos dados obtidos.

Os temas estão apresentados no quadro que se segue, assim como os instrumentos utilizados, já as análises seguem no capítulo seguinte, dedicado a esse fim.

3.5.1 QUADRO SÍNTESE DOS DADOS OBTIDOS

DADOS EMPÍRICOS / INSTRUMENTOS UTILIZADOS	TEMAS
Aspectos pessoais e profissionais: a conflituosa relação entre casamento, filhos, trabalho: estratégias de enfrentamento (Entrevista).	<p>1) “O chão faltou nos meus pés” - Inclusão e aprendizagem :a participação da família nesse processo.</p>
Inclusão/Decepção: dificuldade, impossibilidades, recusa e despreparo dos profissionais das escolas (Entrevista).	
A convivência com a deficiência sofrimento constante: batalha e superação de barreiras (Entrevista).	
A necessidade do apoio da escola e da família, no enfrentamento e superação dos problemas e sua relação na aprendizagem dos alunos (ACS).	
Estratégias de ensino e aprendizagem, diante das dificuldades apresentadas pelos alunos (ACS).	<p>2) “Há uma diferença com certeza”. A atividade docente e concepção de ensino e aprendizagem relacionada aos alunos com deficiência intelectual.</p>
A relação professor / aluno com deficiência intelectual: do estranhamento ao envolvimento no processo de ensino e aprendizagem (Entrevista).	
Considerações sobre a deficiência intelectual e a aprendizagem desses alunos (ACS)	
A atividade docente como desencadeadora de stress, de intenso esforço. (Entrevista).	<p>3) “O objetivo do professor é fazer com que seu aluno aprenda.” A atividade docente e o papel do professor.</p>
Estratégias de enfrentamento e superação dos problemas: interesse, estímulo, empenho. (Entrevista).	
A atividade docente e o aluno com deficiência intelectual: estratégias de ensino e aprendizagem. (ACS).	
Inclusão: A expectativa de ter o seu trabalho acompanhado, de receber orientação e supervisão, atenção, suporte, e de participação em uma equipe comprometida e solidária. (Entrevista).	

4 ANÁLISES: SIGNIFICAÇÕES DE UMA PROFESSORA SOBRE A ATIVIDADE DOCENTE

A análise científica real difere radicalmente da análise introspectiva subjetiva, que pela sua natureza não pode ir além da própria descrição. O tipo de análise subjetiva que defendemos, procura mostrar a essência dos fenômenos psicológicos ao invés de suas características perceptíveis (VYGOTSKY, 2000, p. 83).

A atividade docente no contexto da educação inclusiva, como temática, pode ser analisada sob muitos enfoques, contudo, interessou-nos compreender neste estudo, as significações constituídas por uma professora acerca da atividade docente realizada na escola regular, envolvendo alunas com deficiência intelectual. E para que possamos conhecer a pluralidade de significações, que têm sido associadas pela professora participante do estudo, acerca da atividade docente realizada na escola regular envolvendo alunas com deficiência intelectual, articulamos as informações recolhidas, em três temas, e que a partir do referencial teórico metodológico que adotamos encontra-se aqui apresentado.

4.1 “O chão faltou nos meus pés” - Inclusão e formação para o ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência e a participação da família.

Este tema é resultado de um processo de articulação de conteúdos obtidos durante a análise de conteúdo do tema um, e que trata de forma ampliada, a trajetória escolar da professora; seu casamento; família; e o nascimento de sua filha primogênita, que ao contrair meningite nos primeiros meses de vida, veio a ficar surda. Anna relata durante a entrevista esse aspecto da sua história de sua vida, revelando que foi muito difícil experimentar a rejeição das escolas a sua filha, no qual enfrentou além da recusa de matrícula, principalmente despreparo, intolerância e preconceito dos profissionais das escolas: “O chão faltou aos meus pés”, desabafa. Para ela, foi a participação da sua família que a ajudou a superar os desafios colocados em sua vida pela deficiência de sua filha.

Como citado anteriormente, Anna, possuía formação em nível Médio para professora (Normal); cursou também em nível Superior Administração e História, especializando-se em Educação Inclusiva. Ela trabalha na escola, que é o *locus* de pesquisa, em dois horários. No horário vespertino, ela ensina uma turma do terceiro ano do Ensino Fundamental, e no período noturno, ela atua como professora de História no Curso de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Durante a entrevista semiestruturada, Anna descreveu sucintamente sua infância e sua vida na cidade do interior, como podemos verificar nos fragmentos que se seguem:

Eu nasci numa cidade do interior, numa família muito grande. São dez irmãos, cinco homens e cinco mulheres, meu pai era comerciante e minha mãe era dona de casa. E estudamos lá até o ginásio, que hoje é chamado de ensino fundamental, depois nós tivemos que vir estudar aqui.

Na escola eu era muito tímida, uma criança muito tímida, mas era estudiosa, e eu lembro que tinha duas meninas na sala, que eu era muito amiga... e a gente sempre queria tirar dez. Era a luta do “dez” e nós sempre conseguíamos, as três, e era aquela amizade maravilhosa...

A professora mencionou que os pais sempre incentivam os filhos a estudar, mesmo eles tendo pouco estudo, e que de certa forma, foi o pai quem mais ensinou que ela seguisse a carreira do magistério. A cidade na qual viviam era pequena, de modo que, para dar continuidade aos estudos, ela precisou sair dessa cidade, e mudar-se para a capital do seu estado: Maceió. Nessa ocasião, Anna já tinha decidido que gostaria de ser médica, e não professora, como desejava o pai, de acordo com relato:

Eu lembro que eu sentava no colo dele e ele dizia “a minha filha vai ser professora”. Fazia cafuné em mim e sempre dizia que eu ia ser professora, mas quando eu fui ficando maiorzinha, pensei... eu não quero não ser professora. Eu “quero ser médica”. É tanto, que o primeiro vestibular que eu prestei foi para Medicina, mas perdi, por duas vezes.

Ao chegar a Maceió, cursou o antigo Ginásio (hoje Ensino Médio), matriculou-se na modalidade Científico - uma vez que pretendia ser médica - mas posteriormente, influenciada pela irmã mais velha, matriculou-se também no Pedagógico (Normal). Segundo Louro (2009), a criação Escola Normal se sobrepunha ao Ensino Médio, com uma característica marcadamente profissionalizante, por essa razão, acabou servindo tanto às mulheres que iam efetivamente lecionar, quanto àquelas que pretendiam apenas prosseguir os estudos, ou ainda adquirir boa cultura geral, antes do casamento.

Conforme relata Anna: “eu consegui fazer os dois cursos ao mesmo tempo. De manhã, fazia o Científico e de noite, eu fazia o Pedagógico. Eu acho que dentro de mim, já existia aquela vontade de ser professora e não me arrependo, porque eu gosto”.

É interessante perceber que Anna tem posições diferenciadas, sobre a sua escolha profissional. De acordo com o seu relato, inferimos que ela optou pela profissão docente, não porque tivesse vontade de exercer a profissão, mas porque para ela fora a opção que mais se adequava aos seus objetivos: ter uma profissão, uma atividade remunerada, enquanto estudava e aguardava sua aprovação no vestibular para Medicina.

Eu fiz no Ensino Médio o Científico e o Pedagógico. Logo ao final do curso, houve um concurso público para professor do primário, e eu passei. Nesse mesmo ano, eu decidi por prestar vestibular de Administração na UFAL, aí eu fui bem sucedida. Já bem perto de terminar o curso, eu me casei, e na época o curso não tinha assim tanta abertura no mercado, a não ser que a pessoa procurasse uma cidade maior. Como eu já estava casada eu me quietei e apenas fiquei lecionando.

Ainda, no que se refere à permanência no emprego de professora da rede estadual, de ensino o que nos parece, é que este atendeu as suas necessidades naquele momento: já que ela desistira de cursar Medicina, e não poderia diante do fato de ter se casado, buscar em um grande centro o exercício da sua profissão de administradora, para ela, continuar professora tornou-se conveniente como opção de exercício profissional.

De acordo com Leontiev (2005, p. 13), é preciso decifrar, com base na personalidade, as relações que coordenam a atividade humana, geradas no processo de desenvolvimento de cada indivíduo, pois estas são subordinadas por motivos e necessidades, ou seja, “por trás da relação entre atividades, há uma relação entre motivos” e são estes que nos ajudam compreender “os deslocamentos que ocorrem dentro do sistema de processos que formam a vida de um indivíduo como uma personalidade”. Para Leontiev (2005), então, o ser humano encontra sua expressão na atividade como um produto e um derivado da vida material, da vida externa, que se transforma em atividade da consciência. Conforme suas palavras:

Atividade um processo que é eliciado e dirigido por um motivo - no qual uma ou outra necessidade é objetivada. Em outras palavras: por trás da relação entre atividades, há uma relação entre motivos. Assim, chegamos à necessidade de nos voltarmos para a análise dos motivos para a consideração de seu desenvolvimento, de sua transformação, e potencial para se dividir sua função dos deslocamentos que ocorrem dentro do sistema de processos, e que formam a vida de um indivíduo como uma personalidade (LEONTIEV, 2005, p. 13).

Contudo, um fato veio “mudar tudo”, conforme as palavras da professora:

[...] bem um casal feliz, esperando o primeiro filho. Estava tudo bem, nasceu [uma filha] saudável, mas um dia ela teve uma febre... e pelas perguntas do médico, ele já sabia o que era: meningite. Ela ia passar por exames, e independente do resultado, ele disse que ela tinha perdido a audição. Foi assim terrível. Ela passando por esse processo, eu grávida novamente, depois disso, a gente ficou sabendo que mudou tudo.

Quando Anna nos relata esse momento de sua vida, começou a chorar, pois segundo ela, foi um momento muito doloroso, que coincidiu concomitantemente com o diagnóstico de câncer e posterior falecimento do pai. Estes fatos, segundo Anna ocasionou dentro da sua família, muitas mudanças e em vários aspectos: profissionais; econômicos; e de ordem prática, que incluíam acompanhamento médico, fonoaudiológico e pedagógico para a filha. Esses acompanhamentos transformaram a rotina da família, exigindo, entre outros aspectos, a ajuda dos familiares mais próximos, como sua mãe e irmã, como ela mesma conta durante a entrevista:

Nessa época que eu contei eu já lecionava, e Laura [filha de Anna – nome fictício] foi crescendo. A minha irmã e minha mãe viram morar comigo, ela que era muito apegada a Laura ajudou bastante, era ela quem levava Laura pra escola.

Era muito trabalhoso e cansativo dar aula num horário e quando eu chegava tinha que ensinar a lição da Laura, eu tinha de fazer a lição com ela. Nessa época, minha irmã estava trabalhando, estudando e começou a ficar muito difícil, felizmente ela já estava maiorzinha.

A professora relatou a longa trajetória em busca de uma escola regular que aceitasse sua filha surda e expressou mágoas e ressentimentos pela forma como foi tratada pelas escolas e pelos profissionais que lá atuavam, sobretudo, a direção e coordenação desses estabelecimentos, que sem uma justificativa plausível se recusavam a matricular sua filha.

No recorte da entrevista que se segue, a professora reproduziu o seu diálogo com a coordenadora da escola, quando da recusa da matrícula de sua filha no primeiro ano do ensino fundamental, e expressou “O chão faltou nos meus pés”:

A coordenadora disse-me: “Nós tivemos uma reunião e apesar de Laura [sua filha] estar alfabetizada nós acreditamos que a dificuldade vai ser muita e nós não estamos preparadas para isso, portanto é melhor você procurar outra escola”.

É conveniente esclarecer que esse processo de rejeição vivido, não é exclusivo da professora Anna. É o retrato dos caminhos percorridos pelas famílias, até muito

pouco tempo atrás, e que ainda resiste em muitas localidades, nos quais os meios de efetivação para a inclusão ainda não se efetivaram.

De acordo com Mantoan (2008), a proposta revolucionária de incluir todos os alunos em uma única modalidade educacional, o ensino regular, encontrou e encontra ainda muitas barreiras. Dentre as principais barreiras, se destaca a cultura assistencialista terapêutica da Educação Especial e o desconhecimento do direito inalienável à educação como direito de todo ser humano. Nas palavras da autora (2008, p. 29):

É inegável que, por estarem pautadas para atender a um aluno idealizado ensinando a partir de um projeto escolar elitista, meritocrático e homogeneizador, nossas escolas produzem quadros de exclusão que têm, injustamente, prejudicado a trajetória educacional de muitos estudantes. A situação tem se arrastado pelo tempo e perpetuado desmandos e transgressões ao direito à educação e a não discriminação e, grande parte das vezes, por falta de controle efetivo dos pais, das autoridades de ensino e da justiça em geral sobre os procedimentos das escolas para ensinar, promover e atender adequadamente todos os alunos.

Para Mantoan (2008, p. 30), por esses e por outros entraves, os caminhos educacionais para as pessoas com deficiência estão se abrindo de uma forma muito insatisfatória e lenta, “[...] a custa de muito esforço, e da perseverança de alguns, diante da resistência de muitos”.

Segundo Anna, não foi apenas aquela escola que rejeitou a sua filha. Outras que procurou também não aceitaram a matrícula dela. Algumas escolas, que permitiram a matrícula, não ofereciam nenhuma assistência especializada durante as aulas. Além disso, como a sua filha realizava outros atendimentos clínicos, Anna precisou deixar o trabalho, pois segundo seu relato era impossível chegar do trabalho e ainda realizar com a filha as atividades escolares, acompanhá-la para os exercícios fonoaudiológico e demais consultas especializadas, e ainda dar suporte a família. Toda essa rotina e vivência conforme seu relato modificou-a como pessoa, de uma maneira muito profunda, mas que ela compreende como benéfica, um aprendizado que a ajudou posteriormente no trabalho docente, como se pode notar na sua fala:

Lidar com alunos com deficiência não é difícil, e que graças ao trabalho que eu tive com a minha filha, e que foi um aprendizado de vida, lido com a deficiência sem ver problema nisso. Tenho prazer.

Parece que o fato de Anna ter tido essa experiência impactou nas suas significações sobre a profissão. Ela percebe a atividade docente, sobretudo envolvendo

alunos com deficiência, de forma comprometida e ao mesmo tempo, emocionada. Interage com os outros professores, inclusive com os professores de sua filha, de forma enfática sobre inclusão, e a atividade docente com esses alunos, assegurando que trabalhar com alunos com deficiência não lhe gera dificuldades, até encoraja os colegas de escola: “Aí eu procuro conversar assim de uma forma carinhosa, [...] fazê-las entender que a gente é capaz não é? Que a gente vai longe é só querer”.

Apesar de Anna durante a entrevista ter se mostrado satisfeita com a profissão que exerce, a professora teceu fortes críticas sobre as mudanças que estão ocorrendo na escola, que a seu ver, se configuram um retrocesso, dando a entender que no passado o compromisso dos professores para com os alunos era maior. Neste sentido, ela disse: “a gente vê que na história da escola houve uma mudança, muitas mudanças... e uma mudança negativa é essa: a gente vê que tem professor que não se compromete com o aluno, não é? Ele entra lá, dá sua aulinha e nem quer saber se o aluno aprendeu. Eu acho que isso não vale a pena”.

O descompromisso com a educação da pessoa com deficiência e a desconsideração com cursos relacionados a esta área, também, foram mencionados pela professora, como se pode constatar:

Se você chegar e disser que está fazendo esse curso (educação inclusiva), então é lógico que ninguém vai ter coragem de dizer que não quer saber, mas quando tu virar as costas, eles dizem: “_Ah, eu não quero não, lidar com ninguém assim (aluno com deficiência). Quero não...”

Acreditamos que as significações sobre a atividade docente foram, em muito, constituídas por Anna pelas vivências oriundas da época em que “peregrinou” em busca de uma escola para matricular a filha. Segundo ela, foram momentos de muita angústia, nos quais foi tratada com indiferença e desrespeito, por alguns profissionais que trabalhavam nessas instituições. E embora, não possamos, como salienta Aguiar *et al* (2009, p. 58) pensar uma conversão, “tipo causa efeito”, sem levar em conta os demais aspectos, inferimos que essas possam ter origem nestes acontecimentos.

Segundo Aguiar (2009, p. 134), “as falas dos sujeitos são construções”. E dessa forma, a palavra expressa mais do que a resposta, traz no seu bojo a história, a situação na qual o sujeito se encontra inserido, e pode nos fornecer/revelar elementos suas determinações. Ou seja, as dificuldades e todo o processo de exclusão vivido por Anna em razão da sua filha, parecem ter contribuído para que ela considerasse a deficiência como um sofrimento, barreira, impedimento. Mas, parecem-nos também ser

sentimentos ambivalentes, pois ela relutava em considerar a deficiência como algo negativo, ou impeditivo, tanto no que se refere à filha, quando no que se refere às suas alunas, como vemos nos trechos da entrevista e da Autoconfrontação respectivamente:

Ainda ouço esse tipo de expressão, que não é necessária, uma coisa negativa, que pena por quê? Por que ela tem deficiência? Coisa linda que ela é assim, e está aí na vida, igual a todo mundo não é? Mas ainda tem gente que olha, e fala isso, acredita?

[...] eu lembro que em uma das aulas um aluno disse: “ó tia, ela é doente!” Aí eu fui explicar que ela não tem nenhuma doença, olhe ela é igualzinha a vocês [...].

Contudo, a nosso ver, é a significação de deficiência como barreira/ batalha, palavras reiteradamente repetidas na entrevista, é que justamente a impedem de consolidar o aprendizado de suas alunas com deficiência intelectual no âmbito regular, de desenvolver uma atividade educativa que demonstre uma expectativa elevada, no que tange aos alunos com deficiência intelectual. Segundo Anache (2012, p. 241), “a cultura do déficit” pode engessar a capacidade de analisar as configurações subjetivas implicadas no processo de aprender, ou seja, pode limitar a atuação docente, o poder de agir, uma vez que, a visão sobre a gênese dos processos implicados na atividade docente relacionada à aprendizagem dos alunos com deficiência.

Outro aspecto que nos chamou a atenção, quando da leitura do material empírico coletado, se refere à participação e o apoio por parte da família de Anna. Segundo seus relatos, ela só conseguiu superar e enfrentar as dificuldades encontradas, em razão do apoio que recebeu dos familiares. Assim, esse aspecto foi significado por Anna, como imprescindível, para que os alunos alcancem na escola sucesso na aprendizagem. Em suas palavras:

Tem mães que está sempre muito junto ao professor, no aprendizado do aluno, e tem outras, que não nos ajudam em nada ... O aluno leva a tarefa, mas volta sem fazer a tarefa, e quando a gente manda um bilhetinho a resposta é que não pode vir. Isso é uma grande dificuldade e a gente fica assim perdido.

Segundo Sigolo e Oliveira (2008, p. 163), “a aliança entre família e escola, vem do reconhecimento de que não somente a primeira é fundamental para a segunda, mas também, que esta necessita do apoio dos pais, a fim de alcançar seus objetivos”. Sigolo e Oliveira (2008) consideram que, embora a comunicação seja de natureza complexa, não há como negar que a criança no seu desenvolvimento partilha das

influências desses dois contextos durante parte significativa da sua vida. Nas palavras dos autores (2008, p.172):

As duas instituições tem finalidades comuns ao desenvolvimento da criança, que são, essencialmente, a potencialização ótima das capacidades da criança, a promoção da sua socialização, autonomia/individuação, contribuindo para o seu bem estar. É importante utilizar estratégias educativas convergentes concorrendo para a mesma finalidade, criando um elo entre as regras da família e a da escola. Uma não pode desconhecer a outra, pois estão envolvidas na educação da mesma pessoa, portanto elementos de sistema relacional em permanente comunicação.

A posição de Sigolo e Oliveira (2008) é semelhante àquela manifestada pela professora na entrevista e na ACS respectivamente:

[...]eu gosto do meu trabalho com a Nanda, eu fico satisfeita com ela porque a gente percebe que ela é uma criança carinhosa bem cuidada. Isso vem da família empenhada que estimula a gente a querer que ela cresça mais, não é?

A Nanda tem uma família, ela se sente fortalecida, apesar de ela não ter mãe, e a outra tem mãe, mas ela não ajuda... Isso faz diferença no desenvolvimento da criança.

Para Camargo e Pássaro (2006), os sentimentos enfrentados pelas famílias diante da presença de um filho com deficiência dificulta o entendimento dos pais sobre a deficiência de seu filho, porém, mais do que críticas, a família precisa de uma rede de suporte, de políticas públicas, e atendimento profissional para ajudá-la e orientá-la. Aspectos estes, que são ignorados ou esquecidos por Anna, ou seja, é como se nesse momento ela se esquecesse de que os pais sentem medos, incertezas e experimentam sentimentos de desamparo, que os afasta do meio social, como ela mesmo sentiu em relação a sua filha nas escolas que frequentou, quando ela fala dos pais que “não tem interesse pela educação dos filhos”. Isto acontece especificamente quando ela se refere ao ocorrido em um diálogo com a mãe da aluna Nina, vejamos:

Eu mandei chamar a mãe de Nina, ela veio; a mãe é jovem, conversei com ela:

–A senhora tem de me ajudar.

– Mas eu não sei ler.

–Eu estou sabendo que a Sonia, conseguiu um encaminhamento para sua filha, com psicólogo, e a senhora não foi mais, e ela necessita desse acompanhamento, para a gente descobrir o que é que a sua filha tem.

Em seguida, desabafa para a pesquisadora:

__A gente percebe... Essa mãe não tem interesse...

Parece-nos que o tema família seja para Anna conflitante. A família assume para Anna dois papéis: primeiro de colaboradora do ensino e aprendizagem; e em segundo lugar incentivadora do professor na condução da atividade docente, impactando inclusive, sobre vontade desta de ensinar. Isso nos leva a pensar, que as significações sobre a família, possivelmente decorrentes dos processos vivenciados em sua vida, tenham encontrado na atividade expressão, sob a forma de atitudes e comportamentos, pois, nesse momento, ela parece esquecer o quanto foi difícil lidar com sua filha com deficiência quando do processo de escolarização, e que esse processo pode ser muito dificultado pelas instituições escolares, sobretudo para as crianças com deficiência. E que ela ao invés de julgar talvez devesse ser mais solidária e solícita.

Segundo Clot (2007, p.178), “o fato de o fenômeno ser menos consciente, não torna a ação menos psíquico”. Acreditamos que Anna não tem consciência desse processo, pois, ao final da entrevista, a professora faz uma colocação que denota um movimento de mudança, de contradição, referente às significações sobre a família dos seus alunos, e especificamente de Nina:

Eu tive muitas dificuldades, mas eu sei que tem pessoas que tem muito mais do que eu. E tem pessoas que tem menos pelo poder aquisitivo, não é? E isso infelizmente influi, não é? A gente sabe que muitos deixam de fazer por não ter como, e quando tem uma luz alguém abre uma porta isso é uma maravilha.

Na perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica, o homem não é apenas ser empírico ou aparência. É homem situado, no tempo, no espaço, relações e família. É nesse espaço que o homem se transforma, transforma o meio e por ele é transformado, pelo constante movimento dialético de mediação e objetivação, e, portanto, os processos vividos pelo sujeito no âmbito familiar podem nos trazer fundamentos para compreender e discutir esse movimento do sujeito na relação com a realidade.

4.2 “Há uma diferença, com certeza” – A atividade docente e concepção de ensino e aprendizagem relacionada aos alunos com deficiência intelectual

Esse segundo tema e seu conteúdo são constituídos de aspectos relativos às significações da professora em relação à deficiência intelectual. Com origem na análise de conteúdo, esse tema desvela o entendimento da professora sobre a deficiência intelectual e a fala desta sobre a atividade docente sobre essas alunas. De acordo com os objetivos propostos nesta pesquisa, portanto, essa temática ganha especial importância.

Convém explicitar que, no início, nossa pesquisa estava dirigida a atividade docente de uma professora em uma turma regular, que possuía uma aluna com síndrome de Down, porém fomos informados pela professora, que na mesma turma havia outra aluna, com deficiência intelectual. Segundo a professora, a aluna Nina era reconhecida na escola como “deficiente intelectual”. Este estigma foi imposto desde os anos iniciais da aluna na escola, quando foi notado que Nina possuía dificuldade em aprender, e dessa forma, mesmo sem nunca ter havido um parecer médico ou de algum outro profissional, os professores pareciam ter baixas expectativas acerca do seu desenvolvimento intelectual. No caso particular das aulas observadas da professora Anna, não era exigida de Nina a entrega de atividades como também não era feitas indagações durante as aulas e nem solicitada a sua participação nas atividades escolares como os demais alunos.

A professora justificava sua atitude alegando que já havia feito inúmeras solicitações à família para que o laudo médico fosse providenciado e Nina pudesse assim frequentar a sala de recursos multifuncionais da escola para ser apoiada pela profissional da escola, responsável pelo atendimento educacional especializado (AEE). Todavia, como tal lado não tinha sido providenciado pela família, nem a professora da sala regular sabia como lidar com ela, nem a professora da sala de recursos podia realizar o AEE, muito embora as relações interpessoais estivessem marcadas, por este rótulo e estigma, como notamos durante a pesquisa. Ainda em relação ao estigma¹⁷, salientamos como efeito uma perigosa redução da identidade social do indivíduo, a suspeitas que tenha por base em um atributo indesejável, que desencadeia descrédito, preconceitos, intolerância e aversão.

Esse foi o quadro que encontramos: a aluna Nina não era encaminhada para o AEE porque aguardava comprovação da sua deficiência através do laudo médico, embora fosse tratada como tal, apresentasse dificuldades em aprender, e consequentemente estando em desvantagem em relação a alunos com menos idade que ela, mas, permanecia sem que nada fosse feito pela escola em relação a sua condição. A professora Anna descreveu esta situação da seguinte maneira na entrevista:

Na minha sala tem uma aluna com síndrome de Down, é a Nanda, e tem a Nina, que eu não sei ainda com certeza qual é o

¹⁷ O estigma, segundo Goffman (1988) representa algo ruim, ou pouco habitual, moralmente não aceito. A estigmatização é o processo utilizado para definir e reagir diante daquele é diferente e que acarreta certo descrédito e desaprovção por parte das demais pessoas. Segundo o autor, a tendência à categorização de pessoas, em contatos sociais iniciais, pode facilitar as interações corriqueiras, mas a sua rigidez tende a ser fonte inesgotável de preconceitos e visões estereotipadas das pessoas.

problema que afeta a Nina, porque é uma menina de quase 13 anos que não é alfabetizada.

Parece que a professora não tinha segurança para fazer tal afirmação, sendo que suas colocações pareciam ter origem no senso comum, ou seja, se sustentavam em crenças e saberes que careciam de comprovação, e preconceitos. Segundo Padilha (2007, p. 40), contudo, o grande problema está na falta de uma política de educação que considere, respeite e promova o acesso à educação de que as pessoas com deficiência têm direito. “A vida do deficiente é mais do que a deficiência”. E, se continuarmos no modelo médico, tentando encontrar um instrumento, um conceito adequado, tomando como pressuposto que a deficiência é ser menos, é falta; e se continuarmos nas explicações no campo biológico, estará se perdendo a expressão de uma atividade psíquica com valor e particularidades singulares.

Para Oliveira (2010, p. 143), urge a necessidade de superar entre os professores, as dicotômicas concepções sobre as deficiências, para que uma nova forma de apreendê-las se instale, onde a necessidade primeira seja “refletir sobre o processo educativo com esses alunos”. De acordo com Martins (2006, p. 21), a formação que se faz necessária é aquela que torne os professores “conscientes não apenas das características e potencialidades dos seus alunos, mas de suas próprias condições para ensiná-los”, ao mesmo tempo em que, os oportunize repensar de forma contínua sua prática, efetivando formas de modificá-la de acordo com as necessidades dos alunos.

A questão da falta de preparo dos professores para receber e atender o aluno com necessidades educativas especiais não é nova, tem sido apontadas em vários estudos (GLAT, 1998; FERREIRA, 2003; GÓES, 2004; BUENO, 2006; MARTINS, 2006; LAPLANE, 2007; MANTOAN, 2008; GLAT, 2010). Estes apontam que, apesar das matrículas dos alunos com deficiência no ensino regular, não houve um investimento pontual na formação do professor. Para Martins (2006, p. 20), “requer-se dos profissionais da educação, uma efetiva preparação”, tanto nos aspectos concernentes à atividade docente, tanto no que tange a “um contínuo de desenvolvimento pedagógico e educacional, que resulte numa nova maneira de perceber e atuar com as diferenças”. De acordo com Martins (2006, p. 21):

Não existe, porém, uma receita a ser seguida. É importante que o professor sinta-se apoiado e orientado no cotidiano escolar, de maneira a ser capaz de, refletir de maneira crítica e constante sobre sua prática, com base em recursos teóricos e metodológicos, a fim de recriá-la constantemente. Esta reflexão não se deve restringir apenas, a uma teorização para compreender e explicar a prática, mas ser

efetivamente crítica, de forma que, sempre que necessário – seja capaz de reformular e recriar a realidade.

Contudo, não é o que tem acontecido, e muitas vezes o professor tem sido pego de surpresa, isto é, não lhes é dada oportunidade para preparar-se para o atendimento ao aluno com deficiência na sua formação inicial. Também não é oferecida formação no próprio trabalho, fazendo com que o professor lance mão dos sentidos e significados construídos ao longo da vida sobre deficiência, ao iniciar a atividade docente com esses alunos. Isso pode ser percebido em uma fala da entrevista com a professora:

Quando eu entrei no ensino, logo me avisaram assim: Oh, vou logo dizendo, tem dois alunos que você vai ter trabalho, pois eles têm problema mental. Aí, eu disse logo, meu Deus, me ajuda! Depois eu comecei a ver que não era como as pessoas diziam. Eu mandei chamar a mãe dele, então veio a irmã, e a ela disse que ele tinha um acompanhamento, e tomava uma medicação controlada.

Antigamente as pessoas quando tinha um filho especial o mundo acabava, e dizia: o meu filho é doentinho, e então aí não saía mais ali de dentro de casa, era criado como doentinho.

Para Saraiva (2010, p. 85), a ideia de “doença e cura”, que permanece ainda nas concepções sobre a deficiência, tem no modelo terapêutico seu fundamento, dificultando os avanços principalmente no trabalho pedagógico, já que, de acordo com essa proposição, qualquer mudança na condição da deficiência, dependeria basicamente da criança e do “nível” de sua deficiência, ou seja, os procedimentos clínicos e psicológicos sempre estiveram juntos nas práticas sociais dos atendimentos oferecidos a este grupo. Essa informação pode ser corrob⁸¹orada com a fala da professora durante a entrevista:

Ele era inquieto, era um menino muito inquieto, ele não conseguia ficar parado, mas ele não causava problema, assim ele era doce, um menino doce. Quando você se chegava, ele ficava olhando pra você, e sorria. A única coisa que eu estranhei bastante foi que ele conseguia escrever, mas ele não lia um “a” mas ele não sabia o que escrevia, então eu disse, e agora como é que vai ser?

Nota-se pela sua fala, que ela se sentia insegura, para dar aulas para esse aluno, sentiu medo e dúvidas. O medo, segundo Clot (2007, p. 180), pode tornar-se “motivação da ação”, no qual o sujeito intercambia os conhecimentos sociais e intersubjetivos que possui, relacionando-os ao âmbito no qual se encontra, submetendo-a a um “molde”, essa mobilização subjetiva atrai a atividade para si. Contudo, de acordo com esse autor, os encontros e eventos da atividade podem “desmantelar essa versão do real”. Nas suas palavras (2007, p. 181):

Desse segundo ângulo, a mobilização subjetiva, ocorre graças a uma atividade produtora de novas funções para a invariante subjetiva. É o caminho do desenvolvimento que transforma, depois do fato, a origem em questão. Mas o que mudou foi a própria origem, que tem aumentada sua mobilidade quando ocorre a ampliação do conjunto de possibilidades.

A experiência com esse aluno, segundo a professora Anna, foi muito boa, bem menos difícil do que imaginara. Ela descobriu como, usando suas palavras, “ter uma boa convivência com ele”, a partir da qual, construiu possíveis sentidos e significados, sobre a deficiência intelectual que inferimos serem os mesmos que utiliza ao se referir as alunas com deficiência intelectual da turma atual, de acordo com sua fala:

Ele não conseguia ler nada, e também não consegui fazê-lo aprender, infelizmente, mas então eu aprendi a fazer o que ele gostava: desenhar, ele adorava fazer desenhos, eu não sou boa em desenhos, mas então eu procurava livros que tivessem desenho, e ele gostava de pintar e de cobrir, então, por exemplo: se eu fizesse um losango e lá dentro do losango eu colocasse um olhinho e uma boquinha, ele vibrava, então ficava o tempo todo atrás de mim, professora está certo, está certo? E eu dizia está. Então eu consegui uma boa convivência com ele.

De acordo com Vygotsky (2000), os métodos de treinamento sensório-motor, são ineficazes do ponto de vista do desenvolvimento global da criança, principalmente quando elimina tudo aquilo que está associado ao pensamento abstrato, pois, as crianças não aprendem apenas porque repetiram exaustivamente uma ação, aprendem quando se apropriam de seu significado social. Nas suas palavras (2000, p. 116):

O sistema de ensino baseado somente no concreto - um sistema que elimine tudo aquilo que está associado ao pensamento abstrato - falha em ajudar as crianças com deficiência intelectual, a superarem suas deficiências inatas, além de reforçar essas deficiências, acostumando as crianças exclusivamente ao pensamento concreto e suprimindo, assim, os rudimentos de qualquer pensamento abstrato que poderiam ter. [...] o verdadeiro papel do concreto, é servir de como ponto de apoio necessário e inevitável para o desenvolvimento do pensamento abstrato – como um meio, e não como fim em si mesmo.

No que tange às atividades pedagógicas propostas pela professora para as alunas com deficiência intelectual, percebidas durante as filmagens, e que podem ser também corroboradas por sua fala na ACS, nota-se o predomínio de atividades de treino motor, o que denota que a professora significa a deficiência intelectual como incapacitante para a aprendizagem dos conceitos abstratos e baixa expectativa sobre a compreensão, por parte desses alunos, desses conceitos.

Na entrevista, a professora contou que preparava essas atividades em sua residência e as entregava para as alunas, após explicar para a turma o assunto do dia. Eram tarefas diferenciadas das da restante da turma, do assunto do dia e muitas vezes diferentes também, uma da outra, como evidencia sua fala:

[...] primeiro, eu trabalhei os numerais de zero a cinco, eu fiquei com isso, por diversas atividades. Depois os numerais de seis a dez, mas, era uma dificuldade maior para as duas, então tinha que ir repetir várias vezes, tinha que fazer “bem muito” desse tipo tarefa para elas entenderem. Quando elas já estavam fazendo rápido, estavam respondendo com rapidez, ao já era o momento de pular pra outra coisa.

As ações do professor, segundo Vygotsky (2000), auxiliam no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, e no processo de apropriação dos conceitos impregnados de experiência histórica, todavia, para que isso ocorra, precisam ser organizadas para esse fim. Dito de outra maneira cabe ao professor propiciar a transformação dos sujeitos pela articulação entre teoria e prática, permitindo assim, a transformação da realidade.

Segundo Gardou e Develay (2005, p. 38), os estudos de Vygotsky sobre a Defectologia¹⁸, trouxeram contribuições importantes para a educação. Para Vygotsky (2000), a exclusividade das atividades concretas priva a pessoa com deficiência do horizonte do conhecimento: “as insuficiências intelectuais, e ainda menos os insucessos escolares, não significam ausência do pensamento abstrato”.

Dessa forma, Vygotsky (2000) expressa à relação entre aprendizagem e desenvolvimento não como processos idênticos, mas como processos que constituem uma unidade. Em suas palavras (2000 p. 118):

O aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.

De acordo com Fernandes (2010, p. 160), Vygotsky foi um dos primeiros teóricos a esclarecer, como os princípios que atrelam a pedagogia à clínica, podem comprometer o desenvolvimento das pessoas com deficiência, ao alertar para a

¹⁸ A defectologia era a ciência geral da deficiência, com caráter de um sistema, que integrava em uma única unidade, os aspectos neurobiológicos, psicológicos, sociais e educativos na análise das deficiências (PADILHA, 2007, p. 22).

necessidade de romper com a visão determinista, frente à possibilidade cognitiva desse grupo.

Para Vygotsky (2000), havia a necessidade de estudar a criança, nos seus aspectos sociais, e não apenas nos aspectos biológicos, para ajudá-las a superar o seu déficit. Para ele, o desenvolvimento insuficiente da criança com deficiência intelectual, estaria relacionado com o desenvolvimento cultural insuficiente, ou seja, empobrecido de experiências oferecidas pelo meio, à criança. Nas palavras de Vygotsky (2010, p. 389):

Do ponto de vista psicológico, é de suma importância não fechar essas crianças em grupos específicos, mas praticar com elas o convívio com outras crianças da forma mais ampla possível; [...] e fazer delas membros úteis da sociedade, e criando-lhes, uma vida dotada de sentido e com trabalho.

A professora parece considerar esses aspectos, ao tecer seus sentidos e significados sobre a deficiência, e ao afirmar na entrevista que sua filha sempre estivera em convivência com uma família grande, e que nunca ficou isolada; e também quando se refere à Nanda, o relacionamento social como um fator importante do seu desenvolvimento. Nas palavras de Anna, na entrevista e na ACS respectivamente:

Uma coisa que nos ajudou muito, e também a minha filha, foi o fato de eu ter uma família grande... não faltava lugar pra ir, ela nunca ficou isolada... ela participava de tudo, e ela não sentiu assim...esse lado social... sentir... sentia... mas, eu quero dizer que nem tanto.

Ela [Nanda] demorou a ir à escola, e eu achei muito interessante o fato de ela se entrosar logo com a turma e com a escola. Eles [os membros de sua família] não a criaram isolada, levavam-na para igreja, para praia. A Nanda tem uma família, ela se sente fortalecida, apesar de ela não ter mãe. Isso faz diferença no desenvolvimento da criança.

Ainda no que se tange ao relacionamento e às trocas sociais, notamos durante as filmagens que frequentemente a professora procurava organizar em grupos os alunos da turma, mas, observamos que essa estratégia não tinha o caráter de troca, ou de construção coletiva; muitas vezes notamos até, que os grupos eram montados por níveis: mais e menos adiantados. Dessa forma, o traço mais marcante para a formação dos grupos, parecia ser mais um arranjo facilitador na condução da classe, embora quando se referia aos agrupamentos Anna afirmasse: “era muito interessante fazer atividades em grupo porque assim um ajudava o outro”. Mas, não era o que acontecia na prática, quando observamos as duas alunas, contraditoriamente, ficavam isoladas trabalhando em atividades diferentes das outras crianças da sala de aula.

É importante voltarmos aqui à atenção, para o modelo ontogenético vygotskyano, que se pauta na concepção de que novas estruturas cognitivas e linguísticas, assim como novas capacidades intelectuais e afetivas decorrem das mediações sociais, ou seja, do convívio do indivíduo com seus pares. Essas trocas são do ponto de vista da Psicologia Sócio-histórica potencializadoras das realizações, e contribui para as zonas de desenvolvimento proximal. Daí a necessidade de a escola tornar-se um espaço ativo de trocas, e não apenas de lócus dos conteúdos científicos, mas e principalmente, de experiências e diálogo.

No entanto, na Autoconfrontação, Anna se contradisse, quando afirmou que não acreditava que o grupo fosse capaz de colaborar para o desenvolvimento da aluna ou que ela trouxesse alguma contribuição ao grupo, ou que a aluna pudesse receber ajuda dos colegas:

Com relação à Nanda é necessário que a pessoa esteja sempre assim atenta porque ela não consegue fazer sozinha, não é? Então, mesmo fazendo trabalho em grupo, tem os coleguinhas que gostam de ajudar, mas entendem que é para fazer no lugar dela, e não pode. É por isso é que tenho sempre que estar presente. Houve assim uma mudança pra melhor, não tanto quanto eu queria, mas acho que ela desenvolveu um pouco mais, porque ela chegou praticamente no zero, não é?

Anache (2012), adotando um referencial vygotskyano, considera que o ensino e a aprendizagem devem ser compreendidos como um processo interativo, no qual se agregam configurações subjetivas de ordem grupal e individual, dos diversos níveis da vida social. Para a autora, a primeira questão que se apresenta em relação às configurações envolvidas na temática da deficiência intelectual, pode ser explicada em parte, pelas contínuas mudanças conceituais da deficiência intelectual, que nem sempre esclarecem a natureza e a dinâmica que envolve esse fenômeno. Para Anache (2012, p. 220):

A deficiência intelectual é um conceito que vem sendo modificado ao longo dos anos, considerando-se as mudanças sociais, políticas, e econômicas que impactam as formas de compreensão dos fenômenos humanos. Embora as mudanças de termos expressem a evolução dos profissionais e da sociedade, elas por si só não garantem que o preconceito seja eliminado. Portanto, o assunto não pode ser reduzido às alterações de nomenclatura.

Esse tema foi abordado pela professora na entrevista e na sessão de ACS, nas quais, Anna teve oportunidade de expressar suas significações sobre a deficiência intelectual:

A gente mostra para os alunos, que a gente tem que respeitar e entender porque ela [a aluna com deficiência intelectual] era assim [...] então expliquei, não com termos científicos, mas comecei explicar que quando ela era bebê, já nasceu com uma deficiênciazinha, e que o desenvolvimento dela não ia ser igual ao deles, mas que ia conviver com o mesmo grupo, e na mesma sociedade como todo mundo, e então, eu acho que eles ficaram mais atentos.

Segundo Beyer (2008) a premissa básica da qual Vygotsky parte, e que também é o cerne de sua teoria sócio-histórica, é que para o desenvolvimento humano a sócio-gênese, é condição fundamental. Em outras palavras, a condição para que a criança passe por transformações essenciais, que a tornem capaz de desenvolver estruturas humanas fundamentais do pensamento e da linguagem, apóiam-se na qualidade das interações sociais em seu grupo, no ambiente onde ela vive, e com as pessoas as quais convive como família, amigos, vizinhos, escola, etc. Contudo, pode se tornar um obstáculo, para as pessoas com deficiência, como explica Beyer (2008, p. 4):

O grande problema a ser enfrentado é o isolamento frequente vivenciado pela criança com deficiência. Seja na família, na vida escolar, na sociedade. O isolamento na ótica vygotskyana não se constitui apenas em um problema social e ético, mas uma faceta psicossocial/psicológica muito delicada. Esta vulnerabilidade deve-se à premissa da necessidade da dinâmica sociogênica para um desenvolvimento sadio. Quanto mais intensas e positivas forem às trocas psicossociais, mais fortalecido será o desenvolvimento infantil, e quanto mais debilitadas forem estas trocas, mais lacunar será o desenvolvimento.

Assumimos essa maneira de pensar, isto é, de é na dimensão social e cultural que reside a força da educação que mobiliza o desenvolvimento, oferecendo ao aluno oportunidades de aprendizagem, relações interpessoais e as mudanças, tanto em si próprio, quanto em seu ambiente, por entendermos que, nessa perspectiva, a pessoa com deficiência é vista em interações complexas que vivencia, e crê no potencial da pessoa como elemento chave de transformação e desenvolvimento (BEYER,2008).

Por sua vez, também nos apoiamos em Vygotsky (2000) que demonstrou em seus estudos, que ao concentrar atenção nas possibilidades, e não nas dificuldades, não só estende as perspectivas das pessoas com deficiência, mas também pode servir de base para o desenvolvimento da capacidade integral dessas pessoas. Segundo suas teses, embora as funções mentais superiores nas crianças com deficiência intelectual estejam precariamente desenvolvidas, essa situação pode mudar, já que as funções mentais superiores resultam das relações sociais. Para Ferreira (2003, p. 135):

Devemos elaborar outra concepção de deficiência, na qual se coloca menos ênfase nos aspectos orgânicos e constitutivos da deficiência intelectual como determinadores das possibilidades deste indivíduo, e os aspectos mais articulados com a visão médica, e jogar luzes para os aspectos sociais constitutivos do ser humano que são encontrados nas relações interindividuais, mais compatíveis com as ações de atenção educacional.

Ainda no que refere à Anna, a análise do tema dois sobre a atividade docente relacionada ao aluno com deficiência intelectual revelaram que, as significações constituídas pela professora sobre o desenvolvimento e aprendizagem através processo educativo, são preconceituosas, contraditórias e ambivalentes denotando incompreensão por parte da professora sobre essa deficiência. Isso se evidenciou não apenas em sua fala, mas, sobretudo em sua prática excludente e por vezes indiferente as necessidades educacionais dessas alunas. Embora ela demonstre preocupação, ansiedade e interesse, suas atitudes demonstram despreparo e pouca motivação no atendimento a essas alunas, já que ela não acredita de fato que essas alunas tenham capacidade de aprender.

Por fim, concordamos com Sartoretto (2008), ao afirmar que, a inclusão se torna possível, quando há respeito à diferença, e conseqüentemente, a adoção de práticas pedagógicas que permitam as pessoas com deficiência aprender, e ter reconhecidos e valorizados os conhecimentos que são capazes de produzir, segundo seu ritmo, e na medida de suas possibilidades.

4.3 “O objetivo do professor é fazer com que o aluno aprenda” – A atividade docente e o papel do professor

A Psicologia sócio-histórica, em interlocução com a Clínica da Atividade, busca colocar em movimento a organização do trabalho e também ir além, isto é, não apenas traçar e descrever os “caminhos do trabalho” nos seus processos, mas, construir novos sentidos que possam se constituir fora do modelo hegemônico e instrumentalizar o trabalhador acerca do trabalho, no contexto sócio-histórico a que está submetido. Clot (2007) insiste na importância de considerarmos os trabalhadores como protagonistas. Em suas palavras:

A análise psicológica do trabalho é sempre análise de um sujeito, de um grupo ou de vários, numa situação ou num meio. Ela concerne o que os homens fazem com as provações pelas quais passam e das soluções que eles encontram, ou não encontram, a fim de enfrentá-las. É esse o motivo pelo qual, considerando que seus objetos são as condições da vida habitual, concepções do senso comum, análises da

razão prática e subjetiva daqueles que trabalham (CLOT, 2007, p. 127).

Segundo Figueiredo (2008, p.141), “o permanente movimento da sociedade humana, implicou no redimensionamento de papéis, instituições, e profissionais, e essa “redefinição de competências”, modificou os desafios, atribuições e atividades a serem desenvolvidas pelo homem, a educação entre elas. Para Mantoan (2008) a inclusão dos alunos com deficiência na escola regular, pode ser também considerada um desses desafios, mas, há outros desafios inerentes a atividade docente hoje, relacionados às condições para sua efetivação, como explicita a professora no fragmento da entrevista de Anna:

Eu acho que hoje em dia ser professor está difícil, porque a gente vive nesse mundo capitalista, as pessoas precisam ganhar mais pra viver melhor, e muitas vezes esquece que está naquele trabalho, mas não gosta, é porque precisa trabalhar e a gente vê isso também, a gente vê que na história da escola houve uma mudança.

Nesse sentido, inferimos que as significações de Anna sobre a atividade docente, se encontram relacionadas ao ensino tradicional, como se pode observar em suas palavras:

Os meus professores eram de uma escola pública, mas escola de qualidade, não tem mais assim... Mas, eu não posso dizer que não tem qualidade a escola pública, até porque eu trabalho em uma, mas não era assim, não é igual, não é? Tem diferenças, até porque naquela época não tinha greve, não tinha essa busca assim por ganhar mais, você ter que ter dois, três trabalhos não, no interior era sossegado... Os professores, muito religiosos, faziam um trabalho magnífico na escola. A gente declamava poesia, tinha festas bonitas.

A professora Anna relatou ainda que:

O que eu mais gosto, do meu trabalho, é quando eu me esforço pra dá o conhecimento e eu sinto que eles aprenderam, porque eu acho que é muito frustrante pra pessoa, a pessoa dar aula o ano todinho e depois, com teste, ou sem teste, seja qual for o tipo de avaliação, sentir que o aluno ficou nulo, não aprendeu nada, então o que você está fazendo ali ?

O conceito de gênero (CLOT, 2007, p. 154), como dispositivo aberto de regras impessoais seguidas, por um coletivo de trabalho no uso dos objetos e no intercâmbio entre os sujeitos, “se constituem de regras não escritas”, que “são operadas nos enunciados verbais, e nos instrumentos produzidos no meio profissional, conferindo ao falar, um caráter original”, juntamente com as ferramentas e os signos. De acordo com Clot (2007, p. 154):

O gênero é feito para agir, se realiza na situação vivida, ou melhor, assume uma inflexão nesse momento. Disponível, os trabalhadores então dispõem dele para realizar a ação. Trata-se da instrumentação simbólica e técnica de um coletivo de trabalho que vivencia, por meio dela, as solidariedades reais ou malogradas de sua história passada e por vir. A psicologia do trabalho é necessariamente bem sensível a essa dimensão, dado o grau a que se impõe a ela nas situações concretas, e sua onipresença nos sistemas técnicos e simbólicos que sustentam a ação.

Isso fica evidenciado quando a professora assume para si, um discurso recorrente de muitos professores, a responsabilidade em fazer com que os alunos aprendam - é sua “missão” como ela mesma diz. Segundo Tardif (2010, p. 228), essa questão está ligada à profissionalização do ensino, ao pensamento dos professores, à sua história de vida, às relações entre a cultura dos professores, ao lugar do saber dos professores entre os saberes sociais.

De acordo com Tardif (2010, p. 235), esta perspectiva diz respeito à subjetividade ao postular que “os professores possuem saberes específicos, que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas.” Cabendo-lhe então um lugar, uma posição fundamental, como mediadores da cultura e dos saberes escolares. Em resumo: “é sobre o ombro deles, que repousa no fim das contas, a missão educativa da escola”. Mas, segundo Tardif (2010, p. 235), essa concepção tradicional não é profundamente redutora, como também contrária à realidade:

Hoje sabemos que aquilo que chamamos de “teoria”, de “saber” ou de “conhecimentos”, só existe através de um sistema de práticas e de atores que as reproduzem e as assumem. O erro está em justamente no fato de levar a acreditar que teorias possam se sustentar sem práticas, conhecimentos sem ações, e saberes sem enraizamento e atores sem subjetividade.

Para Cicillini (2010, p.181), “a natureza da atividade docente, se sobressai por sua complexidade, mutabilidade e plurivalência”. Isto é, equacionada pela convergência, interação, formação e identidade profissional, que “emerge como movimento, cuja centralidade se espelha em aparente autonomia e em permanente mudança”. Assim, o que um professor é, está diretamente relacionado àquilo que ele faz e às suas experiências de vida, ou seja, é o resultado de uma combinação de elementos diversos, pois os professores não se encontram na posição de sujeitos isolados imunes às contingências sócio-históricas (CICILLINI, 2010).

No fragmento a seguir podemos ver significações de Anna sobre ser professora e sobre a atividade docente:

Ser professora... Eu acho que o melhor de ser professora é a gente trocar, é a gente ensinar a pessoa a crescer. Um colégio que eu trabalhei e foi assim. Quando eu cheguei à porta do colégio havia um soldado, e quando eu ia passando direto pra entrar, e ele chamou: –Professora! E quando eu me virei, vi que era um aluno que eu tive, há muito tempo atrás foi tão gratificante, ele me deu um abraço, e eu disse que estava muito satisfeita e muito feliz por ele ter se tornado um cidadão de bem. E ele –Ah professora eu nunca me esqueci da senhora. Isso não tem preço.

De acordo com Clot (2007), o sentido é a relação entre o objetivo imediato da ação e motivação da atividade. Em outras palavras, a constituição dos sentidos e significados acerca da atividade docente está relacionada às necessidades e motivos. Como se pode notar no trecho da entrevista com a professora, que se segue:

Você ter um trabalho de preparar uma aula, depois dar a aula... Então, eu fico estressada, quando eu dou a aula e meus alunos não entendem. Eu quero que eles aprendam, não é? Afinal a missão do professor não existe se a gente não fizer isso, agora eu sei que não sou perfeita, eu acho que ainda poderia ser melhor, agora pra ser esse melhor é necessário a escola junto.

Anna ainda faz algumas críticas sobre as mudanças que estavam ocorrendo no âmbito escolar, e que em sua opinião, configuravam retrocesso, dando a entender que no passado o compromisso da escola com os alunos era maior:

A gente vê que na história da escola houve uma mudança, muitas mudanças, e uma mudança negativa é essa, a gente vê que tem professor que não se compromete com o aluno, não é? Ele entra lá, dá sua aulinha e nem quer saber se o aluno aprendeu, e eu acho que isso não vale a pena.

De uma forma geral, podemos dizer que as significações da professora acerca dos seus colegas de profissão são de que estes estão despreparados para responder as demandas da educação, e o mais grave não querem assumir esse compromisso. Em outros momentos da entrevista, a professora toca nesse assunto, e mais especificamente sobre a formação docente, como se pode ler no recorte da entrevista aqui apresentado:

Nós temos curso de formação, eu digo sim, temos, mas não é o ideal a gente precisa de suporte, porque muitas vezes o professor. Eu nem sei se eu posso dizer isso, o professor faz o seu trabalho, mas não tem quem veja aquele trabalho, ele faz como quer, e até o que não é correto, pois, se não tem uma pessoa orientando, supervisionando ele faz de qualquer forma, outros que se aproveitam desse fato, e nada faz. Nós temos isso, é a realidade de hoje.

[...] a escola que eu trabalho, lá tem uma sala de recursos e tem a professora Sonia, ela é engajada no movimento de inclusão isso foi bom para escola não é? E bom para os alunos que precisam disso. Ela é ética, ela procura, ela busca, ela está sempre em contato com o

serviço da SEMED não é? Graças a Deus! Mas eu digo, ainda existem professores que não gostam quando tem aquele aluno lá (com deficiência), mas tem esse trabalho bom que é feito pela sala de recursos.

O relato da professora Anna, podemos notar implicitamente uma queixa que vai além daquela relacionada à formação continuada, e da ausência da supervisão e apoio por parte da escola, mas, principalmente, aos colegas professores que não se comprometem com o aluno, ou que excluem o aluno com dificuldade, algo que para ela é muito grave, pois ensinar é a “missão do professor”.

No que se refere à formação dos professores, Oliveira (2010) salienta que em uma sociedade alinhada com aos preceitos econômicos capitalistas, dominado pela ideologia neoliberal, têm sido um desafio transformar o pensamento coletivo, que anula a diferença e não reconhece a dimensão enriquecedora e interlocução dialógica da diversidade. Segundo Oliveira (2010, p. 143):

Se, antes bastava conhecer profundamente as deficiências e suas decorrências, atualmente isso é insuficiente ou, talvez, até desnecessário, uma vez que precisamos refletir sobre o processo educativo desses sujeitos, e como a escola brasileira poderá garantir a eles o acesso pleno a riqueza da humanidade e a herança dos conhecimentos como pilares de emancipação humana, resgatando a presença deles no mundo e tornando-os protagonistas da história, como outra qualquer outra pessoa.

Para Machado (2008, p. 70), “a inclusão denuncia o esgotamento das práticas das salas de aula comuns, com base no modelo transmissivo do conhecimento, à espera pelo aluno ideal, e padronização dos resultados”. Explica ainda, que não basta que o aluno com deficiência esteja na sala de aula, junto com os demais alunos, e o reconhecimento dos limites, incapacidades, e potencialidades assim como o acolhimento e a boa convivência no âmbito escolar; estas são características desejáveis e necessárias, mas, sem prescindir da aprendizagem. Mas, esse não parece ser o entendimento da professora Anna:

Como a multiplicação é uma soma, e ela não tem ideia então do que seja multiplicar, então é mais prático trabalhar com a soma, um mais um; dois mais um, e não duas vezes um. Porque ela não tem raciocínio pra isso, ela não alcança isso, vai somando, mostrando com os dedinhos, soma dois mais um, no palitinho.

Todavia, professora Anna explicou assim, quando confrontada com a cena filmada em que trouxe lições diferentes preparadas antecipadamente para as duas alunas com deficiência intelectual.

É o que eu já te falei antes, eu tinha que ter esse trabalho e essa responsabilidade de fazer algo pra elas, porque se não elas iam ficar sem fazer nada, paradas. Eu tinha que fazer um esforço e preparar a aula para as duas, mas veja que assim um lado bom do trabalho é que elas aceitavam fazer a atividade não é?

Ou seja, a fala de Anna não se reflete em sua prática. São sentidos conflitantes, porque na entrevista ela afirmou: “lidar com alunos com deficiência não é difícil”, pois, “graças ao trabalho, que eu tive com a minha filha, que é um aprendizado de vida, quando hoje eu lido com uma pessoa especial, eu lido com prazer, sem ver dificuldade nisso”.

Contudo, notamos por parte da professora atitudes preconceituosas, embora ela se refira a isso com algo que não é adequado em relação a deficiência, como podemos perceber em sua fala:

Agora, o melhor de tudo, é que na minha sala os meus alunos, era o respeito que eles tinham com ela, com a limitação dela. Às vezes quando tinha uma provinha, eles se preocupam: “oh tia ela sabe fazer?” Aí eu respondia, ela sabe, ela vai fazer uma diferente da de vocês, mas ela também sabe fazer... E eles entendiam... Ela nunca foi discriminada pelos colegas, porque criança tem essa coisa maravilhosa não é? De não possuir preconceito, adulto tem, mas criança não.

Compreendemos que incluir não é mesmo que inserir; é fomentar o sentimento de pertença. Buscar estratégias de participação de todos os alunos, independente de suas peculiaridades. Significa dar-lhes igualmente, uma educação revestida dos mesmos significados e sentidos que ela tem para qualquer outro aluno, atividades bem estruturadas, desafiadoras, significativas, reconhecendo o direito à educação como alienável do ser humano, e do papel da escola como o espaço da socialização, do coletivo, da apropriação do conhecimento como ferramenta para o desenvolvimento pessoal e social.

Ou seja, a deficiência por si só, não justifica um ensino a parte, individualizado, com atividades de menor esforço, ou de nenhum esforço abstrato, como faz referência à professora no seu relato. São atitudes que não coadunam com os princípios inclusivos. Nesse sentido, a escola deve se preocupar em oferecer condições para que todos possam

aprender, buscando construir no coletivo uma pedagogia que compreenda a diversidade humana como um fator impulsionador de uma nova organização de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo pedagógico é a vida social ativa; são vivências combativas responsivas, é a luta tensa na qual o professor as personifica. O criador é sempre da espécie dos descontentes, e por isso a educação nunca pode limitar-se a razão. Para semelhantes pretextos é necessária uma afinidade entre educador e educando, uma proximidade entre sentimentos e conceitos (VYGOTSKY, 2010, p. 461).

Um dado relevante encontrado no decorrer da pesquisa, refere-se às condições precarizadas da educação básica, sobretudo nessa escola, percebida pela falta de estrutura material e física, e pela existência de salas de aula pouco ventiladas e pequenas, sucateamento dos equipamentos escolares, como falta de carteiras e livros, e a não existência de quadra para esportes, e de recreação¹⁹ para os alunos.

Essas condições de trabalho impactam na atividade pedagógica, tanto que, no transcurso das análises oriundas das significações da professora sobre a atividade docente, em turma regular, com alunas com deficiência intelectual, entre outros fatores, a professora os apontasse como dificultadores a falta de estrutura, e de apoio da escola e da família.

De fato, percebemos que a professora da sala regular, não tem recebido por parte da direção da escola acompanhamento de suas atividades, pois durante os meses que lá estivemos (oito meses), ela, que passa maior tempo com as alunas, não participou de qualquer formação em serviço no órgão que trabalhava, ou *feedback* do atendimento educacional oferecido a uma das alunas na própria escola no contraturno. Isso fez com que ela trabalhasse de forma isolada, e sem esse apoio, sua capacidade de substituir os padrões de ensino antigos, ou de assumir uma renovação no âmbito da atividade docente. A professora do AEE e a professora da sala regular, conforme nossas observações, não trabalham de forma colaborativa, pois nem a professora do AEE ofereceu ajuda a professora durante o tempo em que lá estivemos, nem a professora da sala regular, pediu ajuda, embora demonstrasse estar sobrecarregada e com dificuldade para dar atendimento às alunas com deficiência intelectual, e aos demais alunos durante as aulas.

A política da inclusão escolar atualmente respalda o atendimento educacional especializado, tem como princípio básico que todos os alunos devem ter acesso

¹⁹ Como dissemos anteriormente a escola não tem espaço destinado a recreação ou quadra de esportes, apenas um pátio coberto, que por ser considerado pequeno para todas as turmas do período, não é utilizado por este fim.

prioritário na escola regular, e para tanto, contariam com todos os apoios necessários inclusive do AEE no contra turno na própria escola. Contudo, o apoio ao professor que diuturnamente lida com esse aluno, inexistente, ou seja, e embora seja responsabilizado e cobrado no sentido de organizar as situações de aprendizagem considerando a diversidade dos seus alunos, o mesmo, paradoxalmente é deixado sozinho.

A formação em serviço é muito importante e deve contemplar os aspectos teóricos, mas, principalmente a busca do refletir sobre a prática, pelo diálogo, e a partilha de saberes com seus pares. De maneira que, o professor sinta-se também agente do próprio conhecimento, capaz de integrar e mobilizar os elementos constituintes do processo pedagógico objetivando a aprendizagem do aluno.

Verificamos também que a atividade docente relacionada às alunas com deficiência intelectual, expressam significações constituídas pela professora com limitação, insuficiência, e incapacidade. Essas considerações ensejam um conhecimento estereotipado e calcado no senso comum sobre essa deficiência, além de uma contradição, já que como mãe, a professora sempre defendeu para sua filha surda a participação e a aprendizagem no ensino regular, e sua capacidade de aprender, mas, como professora, trata com diferenciação as alunas com deficiência nutrindo baixa expectativa em relação à aprendizagem das alunas com deficiência intelectual.

Uma questão bastante grave, por exemplo, e que reflete desconhecimento se reflete na forma pela qual o caso da aluna Nina estava sendo conduzido pela escola, responsabilizando a família pelo não encaminhamento aos serviços de apoio (psicólogo/médico), para que ela pudesse, caso fosse o caso, frequentar a sala de recursos multifuncionais (AEE) e ser submetida à atenção da profissional constituída para esse fim na escola. Mas, ao contrário, a aluna Nina, passava a maior parte do tempo sem conseguir acompanhar o desempenho dos colegas e sem participar, sem aprender, ou compreender as atividades propostas pela professora. Ou seja, ela tem sido negligenciada, deixada à margem, e sem atenção.

Nossa opinião é que tal situação tem perdurado tempo demais, e que a escola, tem se omitido do seu papel institucional, já que amparada no seu projeto Político Pedagógico (PPP) ela poderia promover o desenvolvimento das condições necessárias ao trabalho docente. O professor pode ajudar o desenvolvimento de seus alunos através da que elas situações que cria na sala de aula, do seu posicionamento, do seu encorajamento. É essa atividade docente renovada e comprometida com o sucesso de

todos, que pode tornar-se a chave de transformação do currículo, do modelo de avaliação, e das atividades escolares como um todo.

REFERÊNCIAS

AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES. AAIDD. **Definição de Deficiência Intelectual**. Disponível em: <http://www.aaidd.org/content_104.cfm?navID=22> Acesso em: 10 de dez. de 2010.

AGUIAR, W. M. J. ; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Revista Psicologia, Ciência e Profissão**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006.

AGUIAR, W. M.; J. SOARES. A formação de uma professora do ensino fundamental: contribuições da Psicologia sócio-histórica. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRABEE)** v. São Paulo, v. 12, n. 1, p.221-324, Jan/Jun. 2008. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v12n1/v12n1a15.pdf>> Acesso em 31/08/2012

AGUIAR, W. M. J. A pesquisa em psicologia sócio-histórica: contribuições para o debate metodológico. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, O. F. **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ALVES, V. A. **Atividade de trabalho docente em uma escola privada: usos de si e circulação de valores, saberes e competências**. Dissertação de Mestrado. Mestrado em Educação, UFMG defendida em 2009. Disponível em www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/1843/HJPB7ZPFYW/1/alves_dissertacao. Acesso em 10 de out. de 2011.

ANACHE, A. A. Dimensões subjetivas envolvidas na avaliação da aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual. In: MITJÁNS, Albertina Martinez; SCOZ, Beatriz Judith Lima; CASTANHO, Marisa Irene Siqueira (Org.). **Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco**. Brasília: Líber Livros, 2012.

BAPTISTA, C. R. Educar e incluir: introduzindo diálogos. In: BATISTA, C. R.; (org) **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

BERNARDES, M. E. M. **Mediações simbólicas na atividade pedagógica: contribuições da teoria histórico cultural**. Curitiba: Editora CRV, 2012.

BEYER, H. O. Por que Lev Vygotsky quando se propõe uma educação inclusiva? **Revista Centro de Educação**. Santa Maria, v. 2, ano n. 26, p. 1- 4, jul.-dez, 2008. Disponível em <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2005/02/r7.htm>> Acesso em 31/08/2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2005.

_____. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jontien, Tailândia, 1990.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9394 de 20 de Dezembro de 1996. Brasília, 1996.

_____. **Referenciais para formação de professores.** Brasília: Ministério da Educação. 1999.

_____. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2001.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei nº 8069, de 13 de Julho de 1990. Maceió: Secretaria Municipal de Educação, 2002.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais.** Brasília: MEC/SEESP, 2005.

_____. MEC. CNE. 2006. **Resolução CNE/CP nº1**, de 15 de maio de 2006, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília: CNE/CP, 2006.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2008.

BOCK, A. M. B. A Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, O. F. **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BUENO, J. G. S. Alunos e alunos especiais como objeto de investigação: das condições sociais as condições sociais adversas. In: FREITAS, M. C.(Org). **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude.** São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise.** Araraquara: Junqueira & Marin, 2008.

ANACHE, A. A. Dimensões subjetivas envolvidas na avaliação da aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual. In: MITJÁNS, Albertina Martínez; SCOZ, Beatriz Judith Lima; CASTANHO, Marisa Irene Siqueira (Org.). **Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco.** Brasília: Líber Livros, 2012.

CAMARGO, E. A. A.; PÁSSARO A. C. A. A visão dos pais sobre a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental. In: MARTINS, Lucia de Araujo Ramos. (Org.). **Inclusão: compartilhando saberes.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CARNEIRO, M. S. C. A deficiência mental como produção social: de Itard à abordagem histórico-cultural. In: BATISTA, C. R. **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas.** Porto Alegre: Mediação, 2009.

CARVALHO E. N. S.; MACIEL M. M. A. Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation AAMR: sistema 2002.

Trabalho apresentado na mesa redonda Deficiência mental: diagnóstico, classificação e sistemas de apoio segundo o modelo 2002 da American Association on Mental Retardation. Disponível em:

<http://www.psiquiatriainfantil.com.br/artigo.asp?codigo=180>. Acessado em: 23 out. 2012.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras da aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CAVALCANTE, M. A. S.; PIZZI, L. C. V.; FUMES N. L. F. Reflexões sobre a atividade docente a partir de uma perspectiva sócio-histórica. In: ALVES-MAZZOTTI, A. J.; FUMES, N. L. F.; AGUIAR, W. M. J. **Estudos sobre a atividade docente: aspectos teóricos e metodológicos em questão**. São Paulo/Maceió: EDUC/EDUFAL, 2010.

CICILLINI, G. A. Professores universitários e sua formação: concepções de docência e prática pedagógica. In: NOVAIS, G. S.; CICILLINI, G. A. **Formação docente e práticas pedagógicas: olhares que se entrelaçam**. Araraquara: Junqueira & Marin/FAPEMING, 2010.

CLOT, Y. **A Função Psicológica do Trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006a.

_____. **A função Psicológica do trabalho**. 2. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007.

_____. **Trabalho e poder de agir**. Trad. de TEIXEIRA, G. J. F.; VIANNA, M. M. Z. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

_____. Entrevista: Yves Clot. A entrevista foi realizada em Florianópolis, durante o XI Simpósio da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP), no dia 18 de maio de 2006. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, vol. 9, n. 2, p. 99-107, 2006b.

COELHO, C. M. M. Formação docente e sentidos da docência: um sujeito que ensina aprende. In: MITJÁNS, Albertina Martinez; SCOZ, Beatriz Judith Lima; CASTANHO, Marisa Irene Siqueira (Org.). **Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco**. Brasília: Líber Livros, 2012.

- DANTAS, D. C. L.; MARTINS, L. A. R. Jovens e adultos com deficiência mental na escola regular: as práticas dos professores. In: RAMOS, L. A.; SILVA, L. G. S. (Org). **Múltiplos olhares sobre a inclusão**. João Pessoa: Universitária da UFPB, 2009.

DIAS, M. C. **Atendimento educacional especializado complementar e deficiência intelectual: considerações sobre a efetivação do direito à educação**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: 2010.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Caderno de Pesquisa**, n.115, p. 139-154. 2002.

FERNANDES, M. F. Da deficiência à funcionalidade: novos paradigmas de avaliação e acompanhamento de pessoas com deficiência intelectual. In: MENDES, Enicéia

- Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia.(Org.) **Das margens ao Centro: perspectivas políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva.** Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.
- FERREIRA, M.C.C. Os desafios da educação escolar do aluno com deficiência mental, no âmbito do ensino regular. In. Maria Cristina Marquesini et al (org). **Inclusão.** Londrina: EDUEL, 2003.
- FIGUEIREDO, R. V. A formação de professores para a inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade. In: MANTOAN, M.T.E. (Org.) **O desafio das diferenças nas escolas.** Petrópolis: 2008.
- FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa.** 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Saraiva, 2012.
- FUMES, N. L. F. [et al] **A inclusão do aluno com deficiência mental na educação fundamental.** FUMES, N. L. F. (Org.) Maceió: Edufal, 2010.
- GARDOU, C.; DEVELAY, M. O que as situações de deficiência e a educação inclusiva “dizem” às ciências da educação. **Revista Lusófona de Educação, nº 6,** Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, pp.31-45. 2005.
- GLAT, R. **A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão.** 2. ed. Rio de Janeiro, Sete Letras, 1998.
- _____. Implicações aspectos psicossociais da deficiência e sua implicação nos processos de aprendizagem e construção do conhecimento em alunos com deficiência intelectual. In: **Anais do IV do Congresso brasileiro de Educação Especial (CBEE).** São Carlos, 2010.
- GÓES, M C. R; LAPLANE, A. L. F. **Políticas e práticas de educação inclusiva.** São Paulo: Autores Associados, 2004.
- GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.** 4 ed. Rio de Janeiro, Guanabara, 1988.
- GONÇALVES, O. F. A psicologia como ciência do sujeito e da subjetividade: a historicidade como noção básica. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, O. F. **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos.** Brasília: Líber Livro, 2008.
- LAPLANE, A. L. F.; GÓES, M. C. R. **Políticas e praticas de educação inclusiva.** 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2007.
- LEONTIEV, A. N. **Actividade, consciência e personalidade.** Buenos Aires: Ciências Del Hombre, 1978. Trad. Maria Silvia Cintra Martins, 2005. Disponível em:http://www.marxists.org/portugues/leontiev/1978/activ_person/index.htm

- LIMA J. L. S; SILVA J. S. Algumas questões sobre a deficiência intelectual. In: FUMES, N. L. F. [et al] **A inclusão do aluno com deficiência mental na educação fundamental**. FUMES, N. L. F. (Org.) Maceió: Edufal, 2010.
- LOURO, G. L. Mulheres na Sala de aula. In: DEL PRIORE, M. (Org.). **História das Mulheres no Brasil**. 9º. Ed. – São Paulo: Contexto, 2007.
- MACHADO, R. Educação Inclusiva: Revisar e refazer a cultura escolar. In: MANTOAN, Maria Tereza Egler (Org.) **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: VOZES, 2008.
- MAIA, C. E. **Marxistas, Marxianos e Marxólogos**. Disponível em <<http://depositomaia.blogspot.com.br/2008/12/marxistas-marxianos-e-marxlogos.html>>, acesso em 30/08/2012.
- MANTOAN, M.T.E. Ensinando a turma toda: as diferenças na escola. In: MANTOAN, Maria Tereza Egler (Org.) **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: VOZES, 2008.
- MANTOAN, M. T. E. **Educação Para Todos: Desafios, Ações, Perspectivas da Inclusão nas Escolas Brasileiras**. Disponível em <http://www.moderna.com.br>. Acesso em 12 de dez. de 2010.
- MARCHESI, A.; MARTIN, E. Trad. Fátima Murad. **Qualidade do ensino em tempos de mudança**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- MARX, K. **O CAPITAL**. Trad.: J. Teixeira Martins e Vital Moreira, Centelha - Promoção do Livro, SARL, Coimbra, 2005. Disponível em <http://www.marxists.org/portugues/marx/1867/ocapital-v1/index.htm#>. Acesso em 12/07/2012
- MARTINS, L. A. R. Inclusão escolar: algumas notas introdutórias. In: MARTINS, L. A. R. [et al] **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- MAZZOTTA, M. J. **Educação Especial no Brasil: Histórias e políticas públicas**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- MENDES, E. G. A Formação do Professor e a Política Nacional de Educação Especial. In: CAIADO, K. M. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. (Org.). **Professores e Educação Especial: Formação em foco**. Porto Alegre: Mediação /CDV/Facitec, 2011.
- MOLON, S. I. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. Petrópolis: Vozes, 2010.
- MOURA M. O. et al. A atividade orientadora de ensino como unidade entre ensino e aprendizagem. In: MOURA, M. O. **Atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. (Org.). São Paulo: Líber livro, 2010.
- NÓVOA, A. (org.). **Vidas de Professores**, Porto: Porto Editora, 1999.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: Aprendizagem e Desenvolvimento – Um processo sócio-histórico**. 4 ed. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA A. A. S. Inclusão escolar e formação de professores: embate entre o geral e o específico. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org.) **Das margens ao Centro: perspectivas políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva**. Rio de Janeiro: Junqueira & Marin, 2010.

OLIVEIRA A. A. S. Educação Inclusiva concepções teóricas e relatos de experiência. In: Maria Cristina Marquesini et al (org). **Inclusão**. Londrina: EDUEL, 2003

OEA. **Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência**. 1999. Disponível em <http://www.cedipod.org.br/con-oea.htm>. Acesso em 12 de dez de 2010.

ONU. **Programa de Ação Mundial para as Pessoas com Deficiência**. 1982. p. 06-12. Disponível em <http://www.cedipod.org.br/w6pam.htm>. Acesso em 12 de dez de 2010.

_____. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Brasília, 1998. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>. Acesso em 12 de dez de 2010.

_____. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. 2006. Disponível em <http://www.bengalalegal.com/convencao.php>. Acesso em 12 de dez de 2010.

OZÓRIO A. C. N. Escolarização: Práticas sociais, culturas pedagógicas- fragmentos de uma realidade. In: MENDES E.G.; ALMEIDA, M. A.(Orgs.). **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva**. Araraquara: Junqueira &Marin, 2010.

PADILHA A. M. L. **Práticas Pedagógicas na Educação Especial**. 4 ed. Campinas,SP: Autores Associados,2007

RAMOS, M. **Trabalho, educação e correntes pedagógicas no Brasil: um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos da saúde**.Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ 2010.

RIGON A. J. *et al.* O desenvolvimento psíquico e o processo educativo.In: MOURA, M. O. **Atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. (Org.). São Paulo: Líber livro, 2010.

RIGON A. J; ASBAHR F. S. F; MORETTI, V. D. Sobre o processo de humanização.In: MOURA, M. O. **Atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. (Org.). São Paulo: Líber livro, 2010.

SANFELICE, J. L. Dialética e pesquisa em educação. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (orgs.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. 2. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2008.

SANTOS G. C. S. O professor e a educação de alunos com desenvolvimento atípico: reflexões de pistas e ações. In: MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva (Org.). **Educação Inclusiva: escolarização, política e formação docente**. Brasília: Líber Livro, 2011.

SARAIVA M. Formação do professor: contornos da concepção de deficiência para compreender o processo de inclusão. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M.A.; HAYASHI, M. C. P. I. (orgs.). **Temas em Educação Especial: conhecimentos para fundamentar a prática**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.

SARAMAGO, J. **Todos os nomes**. São Paulo: Caminho, 1997.

SARTORETTO, M. L. Inclusão: da concepção à ação. In: MANTOAN M.T.E. **Ensinando a turma toda: as diferenças na escola. O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis RJ: VOZES, 2008.

SASSAKI, R. K. **Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão**. 2001. Disponível em: http://www.centroruibianchi.sp.gov.br/sis/documentacao_cartas.php. Acesso em 12 de dez de 2005.

SERRÃO M. I. B. **Aprender a ensinar: a aprendizagem do ensino no curso de pedagogia sob o enfoque histórico cultural**. São Paulo, Cortez, 2006.

SIGOLO L. R. S.; OLIVEIRA M. L. A. Relação família - escola e processo de inclusão escolar. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M.A.; HAYASHI, M. C. P. I. (orgs.). **Temas em Educação Especial: conhecimentos para fundamentar a prática**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008.

SOARES J. R.; BARBOSA S. M. C. O movimento do sujeito na pesquisa qualitativa de Autoconfrontação simples e cruzada. In: ALVES-MAZZOTTI, A. J.; FUMES, N. L. F.; AGUIAR, W. M. J. **Estudos sobre a atividade docente: aspectos teóricos e metodológicos em questão**. São Paulo/Maceió: EDUC/EDUFAL, 2010.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: ARTMED, 2007.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 3. ed., São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Pensamento e Linguagem**. Lisboa: Relógio D'água, 2007.

_____. **Psicologia Pedagógica** 3.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – TCLE – PAIS E RESPONSÁVEIS

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

“O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe após consentimento livre e esclarecido dos sujeitos, indivíduos ou grupos que por si e/ou por seus representantes legais manifestem a sua anuência à participação na pesquisa.” (Resolução. nº 196/96-IV, do Conselho Nacional de Saúde)

Eu,.....responsável

por.....autorizo, sua participação como convidado(o,a) voluntário(o,a) do estudo: Atividade docente e a inclusão do aluno com deficiência intelectual na escola regular, e que recebi da Profª Dra. Neiza de Lourdes Frederico Fumes e sua orientanda Arlete Rodrigues dos Santos do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, responsável por sua execução, as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades ou dúvidas os seguintes aspectos:

- Que o estudo se destina a compreender a constituição da atividade docente de uma professora do ensino regular que possui em sua turma estudantes com deficiência intelectual.
- Que a este estudo é importante, pois colabora no sentido de tornar a atividade docente mais efetiva no atendimento ao aluno com deficiência intelectual.
- Que os resultados que se desejam alcançar são os seguintes: avaliação das práticas da professora, assim como dos procedimentos pedagógicos, e implementação de novas práticas.
- Que esse estudo começará em agosto/2011 e terminará em outubro/2011.
- Que o estudo será feito da seguinte maneira: observação e filmagem das aulas e entrevista com professor; sendo que, a pessoa sob minha responsabilidade participará das seguintes etapas: filmagem das aulas do professor e, nas quais ele e outros alunos estarão presentes.
- Que os incômodos meu filho(a) que poderá sentir com a sua participação são os seguintes: acanhamento com a presença da pesquisadora, curiosidade em relação a filmadora, e mas que com o decorrer do tempo tendem a diminuir.
- Que não há, em decorrência das filmagens riscos à saúde física e mental, do meu filho(a).
- Que os benefícios que deverei esperar com a minha participação, mesmo que não diretamente são: qualificação da atividade docente.
- Que a minha participação será acompanhada pelos pesquisadores responsáveis por ela: a Profª Dra. Neiza de Lourdes Frederico Fumes e sua orientanda Arlete Rodrigues dos Santos, das quais receberei orientação e assistência, durante a pesquisa que terá como lugar a escola onde meu filho(a) estuda.
- Que, sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.
- Que, a qualquer momento, meu filho(a) poderá recusar a continuar participando do estudo e, também, que eu poderei retirar este meu consentimento, sem que isso me traga qualquer penalidade ou prejuízo.
- Que eu NÃO deverei ser indenizado ou ressarcido, tendo em vista a participação de meu filho(a) na pesquisa.
- Que as informações conseguidas através da minha participação não permitirão a identificação do meu filho, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.
- Que as gravações de áudio e imagem ficarão arquivadas em posse dos pesquisadores responsáveis por ela: a Profª Dra. Neiza de Lourdes Frederico Fumes e sua orientanda Arlete Rodrigues dos Santos, e que serão utilizadas exclusivamente para os fins da pesquisa.

Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades,

dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço d(o,a) participante-voluntári(o,a)

Domicílio: (rua, praça, conjunto):

Bloco: /Nº: /Complemento: Bairro: /CEP/Cidade: /Telefone:

Ponto de referência:

Contato de urgência:

Prof. Dra. Neiza de Lourdes Frederico Fumes

Instituição: Universidade Federal de Alagoas

Endereço Campus A. C. Simões, Cidade Universitária

Bloco: CEDU (Centro de Educação)

Bairro: Tabuleiro do Martins, S/N CEP: 57072-970 /Cidade: Maceió

Telefones p/contato:3214-1192

Endereço d(os,as) responsável(is) pela pesquisa (OBRIGATÓRIO):

Sr(a). Arlete Rodrigues dos Santos

Domicílio: CEP: Cidade: Maceió /Telefone:

Ponto de referência:

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao: Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas: Prédio da Reitoria, sala do C.O.C. , Campus A. C. Simões, Cidade Universitária

Telefone: 3214-1041 Maceió - AL

(Assinatura ou impressão datiloscópica d(o,a) voluntári(o,a) ou responsável legal - Rubricar as demais folhas)	Nome e Assinatura do(s) responsável(eis) pelo estudo (Rubricar as demais páginas)

APÊNDICE 2- TCLE PROFESSORA PARTICIPANTE

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

“O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe após consentimento livre e esclarecido dos sujeitos, indivíduos ou grupos que por si e/ou por seus representantes legais manifestem a sua anuência à participação na pesquisa.” (Resolução. nº 196/96-IV, do Conselho Nacional de Saúde)

Eu.....professora, tendo sido convidada, como voluntária participante do estudo: Atividade docente e a inclusão do aluno com deficiência intelectual na escola regular, e que recebi da Profª Dra. Neiza de Lourdes Frederico Fumes e sua orientanda Arlete Rodrigues dos Santos do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, responsável por sua execução, as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades ou dúvidas os seguintes aspectos:

- Que o estudo se destina a compreender a constituição da atividade docente de uma professora do ensino regular que possua em sua turma estudantes com deficiência intelectual.
- Que a este estudo é importante, pois colabora no sentido de tornar a atividade docente mais efetiva no atendimento ao aluno com deficiência intelectual.
- Que os resultados que se desejam alcançar são os seguintes: avaliação das práticas, assim como dos procedimentos pedagógicos, e implementação de novas práticas.
- Que esse estudo começará em Julho /2011 e terminará em outubro /2011.
- Que o estudo será feito da seguinte maneira: observação e filmagem das aulas entrevista com professor, sessões de autoconfrontação simples e cruzada.
- Que eu participarei das seguintes etapas: observação e filmagem das aulas, entrevista, sessões de autoconfrontação simples e cruzada.
- Que os benefícios que deverei esperar com a minha participação, mesmo que não diretamente são: qualificação da atividade docente e revisão dos seus efeitos.
- Que a minha participação será acompanhada pelos pesquisadores responsáveis por ela: a Profª Dra. Neiza de Lourdes Frederico Fumes e sua orientanda Arlete Rodrigues dos Santos, das quais receberei orientação e assistência, durante a pesquisa, que terá como lugar a escola que trabalho.
- Que não há possíveis riscos à minha saúde física e mental exceto: algum constrangimento inerente à gravação das aulas, e a presença da pesquisadora ou timidez, mas no decorrer do processo tenderão a desaparecer.
- Que, sempre que desejar serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.
- Que, a qualquer momento, eu poderei recusar a continuar participando do estudo e, também, que eu poderei retirar este meu consentimento, sem que isso me traga qualquer penalidade ou prejuízo.
- Que eu NÃO deverei ser indenizado ou ressarcido, tendo em vista minha participação na pesquisa.
- Que as informações conseguidas através da minha participação não permitirão a identificação da minha pessoa, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.

- Que as gravações de áudio e imagem ficarão arquivadas em posse dos pesquisadores responsáveis por ela: a Profª. Dra. Neiza de Lourdes Frederico Fumes e sua orientanda Arlete Rodrigues dos Santos, e que serão utilizadas exclusivamente para os fins da pesquisa.

Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço d(o,a) participante-voluntári(o,a)	
Domicílio: (rua, praça, conjunto):	Bloco: /Nº: /Complemento:
Bairro: /CEP/Cidade: /Telefone:	
Ponto de referência:	
Contato de urgência:	
Prof. Dra. Neiza de Lourdes Frederico Fumes Instituição: Universidade Federal de Alagoas Endereço Campus A. C. Simões, Cidade Universitária Bloco: CEDU (Centro de Educação) Bairro: Tabuleiro do Martins, S/N CEP: 57072-970 /Cidade: Maceió Telefones p/contato:3214-1192	
Endereço d(os,as) responsável(is) pela pesquisa (OBRIGATÓRIO):	
Sr(a). Arlete Rodrigues dos Santos Domicílio: /CEP: Cidade: Maceió /Telefone: Ponto de referência:	

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas:

Prédio da Reitoria, sala do C.O.C. , Câmpus A. C. Simões, Cidade Universitária

Telefone: 3214-1041

Maceió,

(Assinatura ou impressão datiloscópica d(o,a) voluntári(o,a) ou responsável legal - Rubricar as demais folhas)	Nome e Assinatura do(s) responsável(eis) pelo estudo (Rubricar as demais páginas)

APÊNDICE 3
ROTEIRO DE ENTREVISTA
IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____ Idade: _____

Formação: _____ Instituição _____ Quando _____

Especialização _____

Instituição: _____ Quando _____

Há quanto tempo você leciona nesta escola ? _____

Nível escolar em que leciona: _____ Anos de magistério _____

1- Eu quero que você me conte a história de sua vida. A melhor maneira de você fazer isso seria começar pela sua infância e falar sobre sua família, e então contar todas as coisas, uma após outra, até o dia de hoje. Você não precisa ter pressa, e também pode dar detalhes, porque tudo o que for importante para você me interessa e me ajudará a compreender quem você é.

Pra que você conte sua história livremente, eu não vou interrompê-lo. Contudo, quando você sinalizar que acabou, eu poderei fazer perguntas no sentido de esclarecer algo que eu não tenha entendido bem. Certo?

QUESTÕES COMPLEMENTARES (a serem feitas caso não tenham sido contempladas no relato do entrevistado)

Gostaria que você relatasse como foi sua infância, sua família e sua entrada na escola.

Como foram os anos iniciais na escola, e a adolescência? Algum fato marcante?

**2-Voce se recorda em qual momento você fez a opção pela profissão docente?
Qual o significado dessa profissão para você?**

Questões complementares:

Voltando no tempo você escolheria outra carreira? Qual ? Porquê?

Porque você fez a opção por esta carreira?

3-Questão gerativa – aluno com deficiência – experiencia

Qual lembrança você guarda sobre seu primeiro contato com uma pessoa com deficiência? Você poderia me fazer um relato desta experiência?

4-Questão gerativa – inclusão escolar

Já como professora, quando foi que pela primeira vez você recebeu em sua turma um aluno com deficiência? Como você se sentiu?

5-Questão gerativa - práticas inclusivas

Qual a sua maior dificuldade em relação aos seus alunos ?

Em sua opinião, que tipos de apoio/orientação são necessários ao professor para realizar inclusão escolar?

6- Durante sua formação e na pós graduação, você se identificou algum teórico de maneira a influenciar hoje sua prática?

7- Como é a sua rotina diária? Você enfrenta dificuldades para realizar sua atividade docente?Se sim, quais?

ANEXOS

ANEXO 1

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA, CENTRALIZADA SOBRE A ATIVIDADE DOCENTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.

ENTREVISTA COM A PROFESSORA ANNA

DATA: 03/07/2011

HORA: 16HS ÀS 18HS

LOCAL: RESIDÊNCIA DA PROFESSORA

Pesquisadora: 1- Eu quero que você me conte a história de sua vida. A melhor maneira de você fazer isso seria começar pela sua infância e falar sobre sua família, e contar todas as coisas, uma após outra, até o dia de hoje. Você não precisa ter pressa, e também pode dar detalhes, porque tudo o que for importante para você me interessa e me ajudará a compreender quem você é.

Para que você conte sua história livremente, eu não vou interrompê-la. Contudo quando você sinalizar que acabou poderei fazer perguntas no sentido de esclarecer algo que eu não tenha entendido bem. Podemos começar?

Ok. Eu nasci numa cidade do interior, numa família muito grande não é? Somos dez irmãos, cinco homens e cinco mulheres, meu pai era comerciante e minha mãe era dona da casa. Estudamos no interior até o ginásio, que hoje é chamado de ensino fundamental, depois tivemos que vir estudar aqui na capital. Inicialmente eu fiquei na casa de uma tia, e depois na casa da minha irmã mais velha que já era casada. Eu fiz o ensino médio, nas modalidades científico e pedagógico. Ao término dos cursos, houve um concurso público para professora do primário e eu passei. Nesse mesmo ano, eu prestei vestibular de administração na UFAL e também fui bem sucedida, porém, já bem perto de terminar este curso eu me casei, e na época como curso não tinha aqui abertura no mercado, então, eu como já estava casada, me quietei, e fiquei só lecionando.

Em seguida vieram os filhos, bem um casal feliz, esperando o primeiro filho. A Laura foi a primeira filha, estava tudo bem, nasceu saudável, mas quando ela estava com um ano e sete meses, nós visitamos (lágrimas) nossos pais que moravam no interior e o meu pai estava bastante doente, com câncer, e a família toda estava frequentemente lá. E em uma das visitas Laura teve uma febre e vômito, nós procuramos um médico lá

no hospital do interior e ele passou um remédio, mas, durante a noite, ela não melhorou, então no dia seguinte procuramos um pediatra, já que a minha irmã, que estava em casa e dormia com ela, percebeu que Laura estava com o pescocinho enrijecido.

Lá no hospital, assim que o médico olhou pra ela, ele disse que já sabia o que era, mas que ela iria passar exames, e foi muito difícil, porque naquele mesmo instante, independente do resultado do exame, ele disse que era meningite, e a gente ficou desesperado. Então ela ficou internada no hospital, isolada por doze dias, e isso me doeu muito. O médico ligou para um especialista, amigo dele, e informou do quadro de Laura, nós fomos encaminhados a ele, quando fomos buscar nossa filha. A gente não foi pra lá pensando no pior, mas a gente sabia que, como ela foi acometida por algo tão grave, teria ficado com sequelas. Só depois que nos chegamos a nossa casa, percebemos que ela não conseguia ficar em pé, ela caía, mesmo sentadinha.

Voltamos ao pediatra, e ele nos explicou que aquilo era uma sequela da meningite, e que ela provavelmente tinha perdido a audição, deveríamos fazer exames, para saber do comprometimento auditivo. Foi terrível! Nesse meio tempo, meu pai faleceu, e descobri também que estava grávida. E foi difícil, muito difícil mesmo. O médico indicou um otorrino, e fizemos muitos exames, inclusive fora do estado, e como eu tinha parentes em São Paulo, nós a levamos. Meu irmão que morava no Rio de Janeiro, foi me encontrar lá em São Paulo, depois dos exames e da consulta com o especialista, que confirmou o diagnóstico anterior: surdez.

Quando retornamos para Maceió, alguém nos informou que uma pedagoga fazia um trabalho excelente com crianças especiais, e eu a procurei. Então ela promoveu com Laura um trabalho de socialização, e como era também psicóloga nos ajudou conversando sobre como eu deveria fazer.

Quando Laura estava com cinco anos, eu a coloquei ela numa escola regular, no jardim, e também no acompanhamento com um fonoaudiólogo. Ele me indicou uma escola especializada na cidade no CEPA (Centro Educacional de pesquisa aplicada), onde havia uma escolinha para surdos, eu me dirigi até lá e a escola eu fiz a matrícula de Laura. Então, de manhã ela ia pra escola particular, e de tarde ela ia para o CEPA, mas foi por pouco tempo, porque a escola que pertencia a rede estadual entrou em greve, e quando retornou depois de alguns meses, fechou novamente para reformas. Então, eu resolvi que ela ia continuar apenas na escola regular.

Nessa época, que eu ainda lecionava, e, uma de minhas irmãs que era muito apegada a Laura ajudou bastante. Era ela quem levava Laura na escola, e acompanhava

a lição. Laura usava aquele aparelhinho, só que o aparelhinho não ajudava muito, pois ela teve perda quase total, e o barulho que ela conseguia ouvir a irritava, então ela arrancava o aparelhinho, isso exigia muita paciência da gente. Também trabalhávamos muito com os brinquedinhos dela em casa, além dos exercícios que a professora e a fono passavam para casa, como soprar a velinha, olhar o espelho e soprar bola e outros exercícios mais simples. Isso foi ajudando a alfabetização, e até seis anos, não houve problema nenhum na escola. Estava tudo bem, ela acompanhava tudo direitinho.

Então veio a primeira decepção, quando ela já ia passar para a primeira serie. Eu gostava da escola que ela estava, e queria que ela permanecesse lá. Eu até havia mudado desse bairro, mas com a ajuda da minha irmã, que a deixava na escola, e eu a encontrando de carro, no fim do período de aulas. Mas, quando fui fazer a matrícula, me informaram que precisava antes falar com a diretora. Eu fui lá por duas vezes, e nessas vezes que fui eu não consegui falar com ela, e nem matriculá-la. Foi por acaso, que encontrei uma das coordenadoras no centro da cidade, e conversando com ela, soube o que estava acontecendo, meio sem jeito, ela me disse que, em reunião a escola tinha decidido que apesar de Laura demonstrar estar alfabetizada, que a dificuldade ia ser muita, e que a escola não se sentia preparada para isso, e que eu deveria procurar outra escola. O chão faltou nos meus pés, eu nem consegui responder, eu me senti impossibilitada de pleitear alguma coisa, pois fiquei muito magoada.

Consegui encontrar uma escola no bairro onde eu estava morando, e contei toda a história de Laura, então eles me pediram para levá-la, depois que fizeram um teste, me disseram que não haveria problema nenhum em matriculá-la, e que para elas ter um aluno surdo era novo, mas, se ela tinha se alfabetizado, estava claro que ela podia estudar na escola. Laura ficou nesta escola dois anos, até quando minha irmã, que era a única irmã solteira, e muito apegada a Laura, tomou uma resolução de ir pra São Paulo com ela, para que ela estudasse em uma escola especial para surdos. Então, conversei com meu marido, e decidimos que, para custear as despesas alugaríamos a nossa casa que era própria, para morar na casa que era da minha irmã e da minha mãe. Dessa forma sobraria o dinheiro do aluguel pra gente mandar para São Paulo. Laura ficou nesta escola um ano, foi muito difícil por conta das despesas, a minha irmã lá ficou impossibilitada de trabalhar, porque tudo era longe e ela tinha que se deslocar com ela e levar pra fono, médico, escola e isso ocupava o dia todo. Eram muitas as despesas. Tanto que depois, ela foi para uma escola municipal muito boa que a própria fono que indicou. Ao todo elas passaram dois anos em São Paulo. Quando Laura retornou já ia

fazer o terceiro ano. Quando Laura chegou, eu já tinha outro filho. Ela continuou na escola regular, mas, no interior, porque minha cunhada trabalhava em uma escola pública muito boa de lá. Laura ficou no interior, e todo final de semana vinha para casa. No quarto ano conseguimos uma matrícula em numa escola particular perto de nossa casa. Eu acho que essa última escola marcou a vida escolar de Laura, foi de excelente qualidade e ela aprendeu muito lá.

Em casa eu sempre trabalhava com ela tudo o que ela aprendia na escola, na época eu não tinha nenhum curso de educação especial, mas, como eu era professora eu tinha uma base, e embora eu não tivesse o conhecimento específico encontrei uma maneira de trabalhar com Laura: fazendo resumos. Por exemplo, se ela fosse fazer prova de ciência, eu fazia um resumo eliminando os temas menos importantes, e estudava para o exame com esse resumo. Mas, depois, ficou muito cansativo para mim, por isso, consegui uma professora particular para Laura. Ela melhorou ainda mais, e fez um primário muito bom, muito bom.

Depois precisamos mudar de escola, para escola que tivesse ensino fundamental II. Foi um sufoco correr atrás de escola, pois infelizmente, muitas delas se recusavam a aceitar alunos especiais, e tudo era desculpa. “nossos professores não estão preparados” até que nós encontramos uma vaga na mesma escola que meus filhos estudavam. Conversei com a diretora, e com a coordenadora, e foi feita a matrícula de Laura. Mas, como a escola era grande Laura estranhou, foi terrível, porque no primeiro dia ela chorou muito, não conseguiu assistir nenhuma aula, começou a chorar, e assim foi por uns vinte dias, todo dia voltava chorando, dizendo que não gostava da escola, e por isso não foi possível continuar, e ela perdeu o ano, ficou sem estudar, mas eu fiquei trabalhando com ela em casa.

No ano seguinte ela foi pra uma escola menor, que tinha só até oitava série, oitavo ano, que agora é nono ano. Lá ela também não teve dificuldade de aprendizagem, apenas um incidente, uma vez eu cheguei para buscá-la e estava todo mundo nervoso e ela estava na secretaria com os olhos inchados de chorar, então a coordenadora disse que na aula de matemática, o professor pediu que todos os alunos arrancassem as últimas páginas do livro com as respostas. Laura se recusou, agarrou o livro e começou a chorar sem parar. Em casa ela me disse que não voltaria a aquela escola, contudo, no dia seguinte o professor de matemática telefonou para nossa casa, e explicou o ocorrido e desculpou-se, disse que não era a intenção dele provocar sofrimento para nossa filha, e inclusive fez elogios perguntando onde ela estudou, porque o conhecimento que ela

tinha sobre matemática era muito bom, pediu e que ela voltasse. Laura não queria voltar, então o professor mandou uma cartinha, uma linda carta, que eu li junto com ela.

Na carta o professor pedia que ela voltasse e que ele e os coleguinhas estavam esperando, e que ela não podia perder o ano, ou ficar sem estudar, eu e a carta conseguimos convencê-la. No dia seguinte, ela quase desiste, ficou travada na porta da sala de aula, até que as coleguinhas vieram abraçá-la, ela entrou e começou a estudar. Ela ficou nessa escola até o fim, quando passou para o ensino médio.

No ensino médio, uma nova batalha. Colégio grande era difícil para ela, e foi complicado achar aqui na cidade uma escola pequena que tivesse ensino médio e que aceitasse a situação dela, mas eu consegui achar, Deus abençoou.

Durante esse tempo, eu pulei um detalhezinho, era muito trabalhoso e cansativo, dar aula num horário e depois trabalhar com Laura as lições do colégio. A minha irmã estava trabalhando, estudando e começou a ficar muito difícil. Por isso, eu e meu marido conversamos e decidimos que eu devia deixar de trabalhar e optar pelo PDV (programa de demissão voluntária). Foi uma boa saída, pois eu não queria sair sem ganhar nada, e perder os anos de trabalho como servidora pública. O meu marido se comprometia a sustentar a casa, e não nos deixar falta nada, e eu poderia cuidar melhor de Laura.

Eu tive mais tempo então para trabalhar com Laura as atividades da escola. Parecia que eu estava estudando de novo, principalmente Química e Física. E ela nos dizia que queria fazer vestibular e tudo! O mundo de línguas ainda era desconhecido pois ela não tinha contato com ninguém surdo, já que ela foi educada numa escola regular. Quando ela terminou o ensino médio, se inscreveu para o vestibular da UFAL, mas perdeu. Então eu disse pra ela que ela tinha de fazer um cursinho. E sempre era assim todas as vezes que ia começar algo novo, eu tinha que ir junto, porque senão ela travava, dizia que as pessoas ficavam olhando, perguntando. Tudo correu muito bem, porque no dia seguinte quando eu fui levá-la, ela encontrou uma colega do ensino médio que estudava lá também.

Eu também fiquei muito aliviada e descansada, porque vi que ela estava feliz. Ela concluiu o cursinho, apenas sentia muita dificuldade na redação, porque os surdos não tem vocabulário, fica muito difícil. Eu fui lá, conversei com a professora de redação, ela nos encorajou dizendo: ela consegue. Então nos deu umas folhas com dicas, para facilitar à escrita, e eu passei a praticar com ela em casa. Ela passou no vestibular, e eu acho que para ela foi o dia mais feliz, mas a batalha não acabava nunca!

Uma coisa que nos ajudou muito foi o fato de eu ter uma família grande. Eu tinha muitas primas, então não faltava lugar para ir, e ela nunca ficou isolada. Tinha aniversário, festas, ela participava de tudo: quadrilha, brincadeiras, por isso, ela não sentiu falta desse lado social. Sentir, sentia mas, eu quero dizer que nem tanto, tinha a ajuda das primas que a levava para todo lugar sem problema nenhum.

Ela começou a faculdade, e a minha batalha não acabava nunca, por que lá também encontrei barreiras, apesar de nessa época já existir as leis que diziam que a escola é obrigada a receber todos os alunos sem discriminar, mas quando a gente chega lá, à história sempre é outra não é? Aceita pela obrigação, mas tratadas como empecilhos. Quando ela chegou à faculdade, e eu fui fazer a matrícula dela, aquela situação toda! A coordenadora veio falar com a gente e disse que tinha outra aluna surda, que se chama Lucia. Essa aluna estava cursando o segundo período, portanto, elas não vão ficar juntas, mas iriam conviver! Eu fui dois dias para a faculdade, e fiquei lá de “molho” nos banquinhos esperando por ela, e ela não parecia entusiasmada, ela sempre sinalizava que se sentia mais ou menos. Porém, no terceiro dia ela chegou muito feliz, porque tinha conhecido a Lucia.

Decidi que continuaria naquele sistema de estudar junto com ela, e repassar tudo que ela aprendia. Inclusive quando tinha trabalho de pesquisa de campo, o professor marcava e eu ia junto para escrever numa prancheta, o que professor ia comentando. No segundo período, eu fiquei muito chateada, porque ela chegou chorando porque uma professora de Português a repreendeu. E ela chorou muito, e verifiquei posteriormente, quando ela trouxe uma prova, que e a professora corrigia riscando tudo com caneta vermelha. As questões eram abertas, e para todo surdo torna-se difícil escrever de forma correta e usando os conectivos. Ainda hoje ela tem essa dificuldade. Eu percebi que a professora ia corrigindo de vermelho tudo isso, ainda fez umas anotações do tipo: “você podia ter escrito melhor.” E outra: “começou bem, mas podia ter escrito mais.” Depois, em outra questão ela botou assim: “Eu disse que não podia respostas iguais as da apostila!”

Então, eu fui lá e disse para a professora que Laura era surda, e que ela faz tudo e estuda pelo resumo; e que ela não tem capacidade de fazer com outras palavras; e que ela fazia exatamente do jeito que ela consegue e que não tem como ser de outra maneira, era impossível Laura responder da forma que ela queria, porque ela tinha um vocabulário pequeno. Ela respondeu assim: “Ah! Mas eu não posso agir de forma

diferente, e se ela está estudando aqui com os outros, ela tem que fazer igual aos outros, eu não posso fazer diferente e eu não posso tratar diferente.”

Então lhe disse que Laura nasceu sã, perfeita, igual aos outros irmãos que ela tinha, sem probleminha nenhum, e quando a gente se torna mãe, a gente não fica pensando que vai vir sem a mãozinha, que vai vir surdo, que vai vir cego, mãe sempre pensa que o filho vai chegar perfeito. E ninguém vai nos ensinar, olhe se o filho vir assim faça assim, a gente recebe o filho e aprende a lidar com ele. E que deveria ser dessa forma o professor, deve compreender e lidar com a limitação do aluno. Ela me respondeu que eu mimava demais minha filha, e completou: “olha, eu tenho uma irmã que é especial, ela não ouve, não fala, mas eu trato ela assim, no duro, para ela saber o que é que tem que fazer.” E eu respondi a ela que eu também trato duro, na medida no que ela precisa, mas, eu não posso fazer o impossível, eu não posso fazê-la ouvir, a senhora também não. Agora eu posso a fazer aprender? Posso, e a senhora também pode, porque se ela não fosse capaz ela não estaria aqui, ela não entrou na faculdade pela janela, ela prestou o vestibular igual aos outros, ela aprendeu como os outros. Depois dessa conversa a coordenação nos ofereceu um interprete para ajudá-la nas provas, daquele dia em diante. Mas Laura perdeu essa disciplina porque as provas continuaram do mesmo jeito.

No período seguinte Laura soube que era a mesma professora, eu fui falar com a coordenação, e me informaram que sempre havia turma especial dessa disciplina todo semestre, e que Laura poderia fazer. Laura fez, e passou, mas não escapou da professora porque no período seguinte pegou essa professora de novo, mas desta vez não teve problema, pois na faculdade eu já tinha insistido muito e já havia intérprete, e ela também já havia estreitado convivência com a outra colega também surda. Até hoje são amigas, foi através dela que Laura começou a conhecer outras pessoas surdas, ela até aprendeu libras junto com os amigos. Se Deus quiser ela termina a faculdade.

Uma coisa que me machucou muito, foi quando aquela professora me perguntou se eu achava que ela ia trabalhar quando terminasse o curso, e como ela ia trabalhar receber o cliente para fazer o projeto. Então eu respondi, que primeiro eu deveria me preocupar com o presente de Laura, o depois do futuro, e que nem eu nem ela poderíamos saber o que ela pode fazer, ou não pode não fazer, e ela quem iria decidir.

Nesse mundo as pessoas com limitações são acompanhadas de sofrimento não é? Sofrimento para as pessoas, e para os seus familiares, pois a gente sempre encontra dessas barreiras, mas, é necessário não baixar a cabeça, não é? E continuar a luta.

Graças a Deus hoje está bem melhor não é, bem melhor. Mudou muita coisa, tem muita coisa fazendo a diferença para essas pessoas.

E então eu voltei a lecionar, quando ela estava no ensino médio, depois que eu prestei outro concurso para professora na prefeitura. No ano passado eu tive um aluno surdo, não era assim o mesmo grau de surdez de Laura, ele conseguia ouvir alguma coisa, e foi tão gratificante trabalhar com esse menino, com esse aluno eu não senti dificuldade nenhuma. Primeiro porque eu já tinha experiência não é? Mas ainda hoje, a gente vê, em qualquer local e a todo o momento, até na escola que a gente trabalha, muito preconceito. Talvez as pessoas não digam de forma direta, e se você chegar e disser que está fazendo algum curso de inclusão, é lógico que ninguém vai ter coragem de dizer que não quer saber, mas quando você vira as costas, dizem: eu não quero lidar com ninguém assim, quero não. Sempre procuro conversar de forma carinhosa com essas pessoas para fazê-las entender que a gente é capaz não é? Que a gente vai longe, é só querer.

Pesquisadora: Obrigada, para concluir eu gostaria que você explicitasse melhor sobre sua vivências enquanto aluna. E sua opção pelo magistério.

Quando criança, eu sempre fui boa aluna, naquela época os pais tinham muito orgulho de as filhas tornarem-se professoras, eu tinha os cabelos loirinhos, franja, e era muito manhosa, viu? As irmãs eram maiores e eu me lembro do meu pai, ele tinha pouca leitura, escrevia pouca coisa, mas sempre, tanto ele como minha mãe, incentivavam a gente a estudar, e eu lembro que eu sentava no colo dele, e ele começava a dizer: “ a minha filha vai ser professora” fazia cafuné em mim, e sempre dizia que eu ia ser professora. Mas, quando eu fui ficando maiorzinha, pensei, eu não quero não ser professora, eu quero ser médica, é tanto que o primeiro vestibular que eu prestei foi pra medicina. Não consegui, perdi. Tentei novamente de novo pra medicina, e perdi. No terceiro vestibular optei pelo curso de administração, era um curso novo na UFAL, meu pai me disse que era melhor eu fazer esse curso novo, fiz isso e passei, conclui o curso, mas não era o que eu queria. Quando eu já estava no terceiro ano, já tomando gosto pela coisa, eu fiz vestibular para historia, posteriormente conclui o curso de história também. Depois do curso de historia fiz a especialização em educação inclusiva, o curso foi excelente, porque abriram leques, coisas que nós desconhecíamos nós passamos a conhecer não é? E é sempre um grau a mais de conhecimento (lágrimas), não choro de

infelicidade não, de jeito nenhum, eu sou feliz, muito feliz. Sou bem casada, tenho uma família maravilhosa, meus filhos não estão me dando trabalho, eu sou feliz, agora, problemas a gente tem, mas, vamos em frente. Na escola eu era muito tímida, uma criança muito tímida, mas era estudiosa e eu lembro que tinha duas meninas na sala, que eram minhas amigas, Lucia e Rosa. Quando tinha prova a gente disputava para ver quem tiraria dez, era a “luta do dez” e nós conseguíamos as três, e era aquela amizade maravilhosa não é?

Era uma escola pública, mas, uma escola de qualidade, não tem mais assim, eu não posso dizer que não tem qualidade a escola pública, até porque eu trabalhei em uma, mas, hoje não é igual, não é? Tem diferenças, até porque naquela época não tinha greve, não tinha essa busca assim por ganhar mais, você tem que ter dois, três trabalhos. Lá no interior era sossegado, as aquelas moças estudavam, se formavam, e ali ficavam. A escola era uma família, todos os professores, eram religiosas faziam um trabalho magnífico na escola. A gente declamava poesia, havia festas bonitas do dia das mães, dos pais, desfile quando tinha uma situação política, feriado nacional. Bem, eu acho que não tive nada que me marcou negativamente.

Pesquisadora: E positivamente?

Positivamente, bem, eu aprendi bastante e fui capaz de vir estudar aqui em Maceió. Era uma barreira que poucos conseguiam transpor, porque não tinha onde ficar, a maioria não fazia ginásio, e ficavam lá mesmo. Eu pude vir para estudar aqui, no colégio estadual; era um colégio público, muito concorrido, a minha irmã caçula teve de correr muito pra conseguir uma vaga pra ela. Mas havia aquela história, o científico é só para vestibular, e para ter uma profissão precisava fazer outro curso. Minha irmã conseguiu encontrar um colégio à noite pra eu fazer o pedagógico. Eu consegui fazer os dois ao mesmo tempo, de manhã fazia o científico e de noite fazia o pedagógico, eu acho que dentro de mim, já existia aquela vontade de ser professora, é tanto que eu fiz primeiro o curso de Administração, mas continuei na educação, não fugi disso e não me arrependo também não, porque eu gosto.

Pesquisadora: O que significa para você, ser professora?

Ser professora, bem, o melhor de ser professora é a gente trocar, é a gente ensinar a pessoa a crescer. Por exemplo, um colégio que eu trabalhei, um dia ao chegar

à porta do colégio tinha um policial e eu o cumprimentei, e quando ia passando direto para entrar, e ele me disse: Lembra de mim professora? Quando eu me virei percebi que era um aluno que tive. Foi tão gratificante, ele me deu um abraço e eu disse que estava muito satisfeita e muito feliz por ele ter se tornado um cidadão de bem, não é? E ele disse: “Professora eu nunca me esqueci da senhora.” Isso não tem preço.

Pesquisadora: O que você mais gosta no seu trabalho?

Do que eu mais gosto, bem, o que eu mais gosto, é quando eu me esforço para dar conhecimento e eu sinto que eles aprenderam, porque eu acho que é muito frustrante para uma pessoa dar aula o ano todinho, e depois, com teste ou sem teste, seja qual for o tipo de avaliação, sentir que o aluno ficou nulo, e que não aprendeu nada. O que você está fazendo ali?

Hoje em dia, ser professor está difícil, porque a gente vive nesse mundo capitalista, as pessoas precisam ganhar mais pra viver melhor, e muitas vezes parecemos esquecer que estamos naquele trabalho, e que nem gosta, mas, precisa trabalhar. A gente vê isso, que na historia da escola houve uma mudança, muitas mudanças... e uma mudança negativa e que a gente vê, é que tem professor que não se compromete com o aluno não é? Ele entra lá, dá sua aulinha e nem quer saber se o aluno aprendeu, e eu acho que isso não vale a pena. Quando eu tenho trabalho de preparar uma aula, eu me preocupo se meus alunos entendem, eu quero que eles aprendam, não é? Eu fico estressada, quando eu dou a aula e eles não aprendem. Afinal, a missão de ser professor não existe se a gente não fizer isso. Agora, eu não sou perfeita, eu acho que ainda poderia ser melhor, mas, para dar esse melhor é necessária a escola junto. Como? Dando curso de formação e apoio. É verdade que nós temos curso de formação, mas não é o ideal a gente precisa de um suporte no cotidiano, porque muitas vezes o professor, nem sei se eu posso dizer isso, o professor faz o seu trabalho e não tem quem veja aquele trabalho,então ele faz como quer, e se tivesse uma pessoa orientando, supervisionando...ele não faria de qualquer forma; outros que se aproveitam desse fato e nada faz. Nós temos isso, é a realidade de hoje.

Pesquisadora: E pessoalmente como que você sente a inclusão?Por quê?

Como eu vejo não é? Ela está no rumo certo, ainda não chegou ao ideal não é? Mas está caminhando pra isso, hoje em qualquer lugar que a gente chega ninguém mais tem coragem de dizer o que já me disseram, como: A gente não tem professor para ensinar o aluno com deficiência. Isso não existe mais, não é? E os meios de comunicação estão aí, mostrando que esse não é o caminho. Na escola que eu trabalho, tem uma sala de recursos e a professora Sonia, ela é engajada nesse movimento de inclusão e isso foi bom para escola não é? E bom para os alunos que precisam. Lá não tive problema, porque lá as pessoas são éticas, e a escola está sempre em contato com a SEMED não é? Graças a Deus! Mas, ainda existem professores que não gostam quando tem aquele aluno lá com deficiência.

As mudanças que eu vejo, é que está melhor, porque Graças ao trabalho que eu tive com a minha filha, que foi como um esse aprendizado, um aprendizado de vida, de certa forma me beneficiou, porque quando hoje eu lido com uma pessoa especial, eu lido com prazer, sem ver dificuldade nisso. Vejo pelo lado positivo. Claro que ainda tem barreiras, infelizmente tem, porque por vezes eu estou em um lugar com a minha filha, no comércio, por exemplo, veja que a deficiência dela não é visível, só quando ela procura se expressar, mas, ainda tem gente que olha e diz assim: puxa tão linda, que pena. Ainda ouço esse tipo de fala, que não é necessária, uma coisa negativa, que pena por quê? Coisa linda que ela é assim, com vida, igual a todo mundo não é? Mas ainda tem gente que olha e fala isso, acredita?

Pesquisadora: Você consegue se recordar, de quando você teve o primeiro contato com uma pessoa com deficiência intelectual, como professora?

Consigno, sim, quando eu entrei no ensino, era uma turma de terceira série, com quarenta e três alunos, eu nunca me esqueço disso, pois tinha dois alunos e logo me avisaram assim: “tem dois alunos que você vão dar trabalho”. O Diego tinha problema mental, eu disse logo, meu Deus, me ajuda! Mas depois eu comecei a ver que não era como as pessoas diziam. Ele era inquieto, era um menino muito inquieto, ele não conseguia ficar parado, mas ele não causava problema, ele era doce, um menino doce. Quando você se chegava, ele ficava olhando pra você, e sorria. A única coisa que eu estranhei bastante, é que ele conseguia escrever, mas ele não lia um “a” mas ele conseguia escrever, ele não sabia o que escrevia. E agora como é que vai ser? Depois eu percebi não é? Que ele só ficava danado, por conta do primo dele, que frequentava a

mesma turma. O Diego não me causava problema, mas, esse primo, por qualquer motivo brigava, tinha ciúmes do Diego ninguém podia nem olhar para ele, que a briga começava. Ele queria ficar junto e brincando o tempo todo com o primo, e se alguém quisesse brincar junto com eles, tinha briga, e ninguém queria brincar com o primo, só com o Diego. Então, eu mandei chamar a mãe de Diego, veio à irmã, e ela me disse que ele tinha um acompanhamento médico dois dias na semana, tomava uma medicação controlada. Diego não conseguia ler nada, eu também não consegui fazer com que ele aprendesse, infelizmente, mas eu aprendi a deixá-lo fazer o que ele mais gostava: desenhar. Ele adorava fazer desenhos, eu não sou boa em desenhos, então eu procurava livros que tivesse desenho, e levava para a escola, ele gostava de pintar e de cobrir, e se eu fizesse um losango e lá dentro do losango eu colocasse um olhinho e uma boquinha, ele vibrava. Ele ficava o tempo todo atrás de mim, querendo mostrar os desenhos: professora está certo? Está certo? E eu respondia que sim. Assim, eu consegui uma boa convivência com ele; passou quase um ano comigo, mas, no final do ano, ele começou a faltar. Então, me disseram que ele estava com um probleminha de saúde. E uns três meses depois, já no período de férias, soube pela escola que ele tinha falecido. Ele tinha um problema renal, e não resistiu. Foi essa a primeira experiência que eu tive com um aluno especial. Este ano eu tenho duas alunas, que você já conhece, até agora não tive problema nenhum com elas, eu acho que quando a gente se envolve, e começa a conhecer o aluno, vê que não há coisa melhor.

Pesquisadora: Como planeja suas aulas?

Lá na escola a gente tem um planejamento quinzenal, em grupo, por série, dura o dia todinho. Nesse dia, a gente faz o planejamento dos assuntos. Eu aproveito também para pesquisar, eu gosto muito de pesquisar nos livros atividades novas, e como eu não gosto de jogar o livro fora, eu aproveito os livros na forma de apostilas porque muitas vezes esses livros novos atuais não são tão bons. Tem certos livros que o professor percebe que está muito além do nível dos meninos, então a gente tem que procurar amenizar procurando um assunto mais flexível em outros livros. Depois eu preparo a aula da semana todinha, tudo nesse dia do planejamento. O assunto diário, do professor eu gosto de fazer num caderninho. A maior dificuldade que sinto, é que tem mães que procuram muito o professor, e estão sempre junto no aprendizado do aluno. E tem outras que não nos ajudam em nada! O aluno leva a tarefa e volta em branco, e quando a

gente manda um bilhete para a família a resposta é que não pode vir, isso nos traz uma grande dificuldade e a gente fica perdido, sem saber o que fazer.

Na minha sala tem “um síndrome” de Down é a Nanda, e tem também a Nina. Eu não sei ainda com certeza qual é o problema que afeta a Nina, porque é uma menina de 12 anos que não está alfabetizada, e a minha turma é terceiro ano! Eu procurei a coordenadora e ela disse que já tinha entrado em contato com a mãe, e que desde o ano passado, pediu a mãe que procurasse o médico, mas, segundo esta, quando a mãe retornou, disse que a filha não tinha doença nenhuma e apresentou um atestado. Mas, eu acho que algum problema ela tem, a gente não quer dizer que tem algum problema mental, a gente não sabe não é? Mas que problema ela tem. Acho que de aprendizado não é?

Eu também mandei chamar a mãe, ela é jovem, quando veio conversei com ela, ela disse que ela não sabia ler, e que não pode ajudar. Eu disse que a gente tem que fazer alguma coisa para sua filha sair do nada. A senhora tem de me ajudar, e para isso a gente precisava do laudo médico ou de outro encaminhamento para sua filha, com psicólogo. Disse a ela que a escola necessita disso, para acompanhamento dela no AEE e para gente descobrir o que é que sua filha tem. Mas, até agora, a mãe não trouxe nada! Então por aí, é que a gente percebe que a mãe não tem interesse.

Eu tenho 36 alunos quase todos sabem ler e escrever e essa aluna fica isolada, ela me chama o tempo todo pra fazer tarefa, mas, a tarefa que ela quer é tarefa de maternal de coordenação motora de cobrir. Como ela vai aprender só fazendo isso? Não vai, chega o final do ano, ela não vai sair disso, aí o meu trabalho vai ser inútil. Já a Nanda, que tem síndrome de Down, é bem diferente! Ela tem uma família que está empenhada que ela cresça. E se ela ainda não está alfabetizada, é porque ela não vinha para a escola quando a mãe era viva. Ela foi prejudicada por esse atraso, mas, eu me sinto estimulada a fazer algo por ela por conta de saber que a família está ali querendo. Ano passado ela perdeu a mãe, e como tem duas irmãs que já são maduras, começaram a cuidar dela. Elas cuidam bem dela e estão sempre lá na escola. Pedi ao José (diretor) para botar reforço para ajudar, mas ele não deu resposta ainda. Porque não é fácil, tem pessoas que precisa muito de você, mais precisa assim de tal modo que se torna impossível atender! Eu gosto do meu trabalho com a Nanda, e eu fico satisfeita com ela, porque a gente percebe, ela é uma criança carinhosa bem cuidada, isso vem a de uma família empenhada. Isso estimula a gente a querer que ela cresça mais não é? Aumenta

nossa capacidade e vontade de fazer algo, de procurar saber, e eu acho que ela tem como chegar lá.

Quando chego à classe, a primeira coisa que eu tenho de fazer é levar algo para elas fazerem. Levo algo já pronto porque como você observou que não dá tempo, fica difícil! Às vezes, eu quero fazer mais, mas, se torna um pouco difícil. Por isso procuro uma tarefinha prontinha. Uma coisa interessante é que ela gosta de fazer, mas, tem dia que Nanda diz: “tia, eu não quero.” Ela quer fazer uma atividade do jeito dela, ela quer copiar da lousa no caderninho como os demais alunos. Então eu deixo. Ela faz tudinho, um monte de sobe e desce (rabiscos), enche a metade da folha do caderno. Depois, vem até a mim e pergunta se está certo. Ela quer minha confirmação. Então aproveito e digo: agora você vai fazer essa lição de cobrir. Se eu tivesse uma auxiliar seria uma maravilha, porque o tempo que eu tivesse pra ela, eu estava ali ao lado dela incentivando. Mas, meu tempo é pouco pra fazer isso, os outros alunos tomam conta do pedaço e eu não consigo dar aula.

A gente aprende a viver com o diferente, é uma luta constante, e o prazer que dá é a gente conhecer casos que estão dando certo. Não é apenas o caso da minha filha. Não sou a única, graças a Deus! Tem vários casos dando certo, e é muito bom saber disso não é? É muito bom a gente ajudar, dar uma palavra de incentivo para as pessoas. Antigamente, quando as pessoas tinham um filho especial, o mundo acabava. Era chamado de doentinho. Ele não saía de casa, era criado como doentinho não é? Graças a Deus, isso não existe mais, essa história de doentinho não é? Isso já é muito bom, já é um passo muito importante não é? Eu tive muitas dificuldades, mas, eu sei que tem pessoas que tem muito mais do que eu, é tem pessoas que tem menos poder aquisitivo não é? E isso infelizmente influi não é? A gente sabe que muitos deixam de fazer por não ter como, e quando tem uma luz, alguém abre uma porta, é uma maravilha.

ANEXO 2
TRANSCRIÇÃO DA AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES

DIA 26/12/2012 HORÁRIO: 16H30MIN ÀS 16H45MIN

LOCAL: ESCOLA

Pesquisadora: Em primeiro lugar obrigada professora, por nos receber novamente aqui, para mais uma etapa da pesquisa. Nós vamos mostrar algumas cenas e vou solicitar que você faça comentários sobre as mesmas, e que responda algumas questões, tudo bem?

Recolha de dados: Dia 08 de agosto de 2011 13:25 as 14:00hs

Episódio selecionado para autoconfrontação: 10'

Descrição: A turma está dividida em grupos de cinco e seis alunos, a professora inicia a aula, escrevendo no quadro uma revisão de matemática (dobro, triplo, multiplicação), repreende os alunos pelo excesso de barulho (conversas paralelas), e continua explicando, comenta também que a arrumação da sala está em grupo para que “um ajude possa ajudar o outro - que não aprendeu direito a atividade” em seguida vai a mesa da aluna E, pega o caderno dela e escreve nele uma tarefa. Senta-se à mesa de trabalho, seguida se encaminha ao quadro e explica aos alunos o assunto. A aluna Nanda vai até a professora, mostra a lição que terminou de fazer, pede para ir ao banheiro e mediante a recusa da professora, insiste no pedido e a abraça.

Pesquisadora: Você poderia me descrever como o que ocorre nessa cena?

Professora Anna: Com Nanda há a necessidade que a pessoa esteja sempre atenta, porque ela não consegue fazer sozinha não é? Então mesmo fazendo trabalho em grupo o trabalho dela é diferenciado, e tem os coleguinhas que gostam de ajudar, mas eles precisam saber o que ajudar saber o que é para fazer, precisa que a gente sempre esteja atenta. Quando ela está em grupo as crianças não entendem quando eu digo: procure ajudar Nanda. O que eles entendem que é para fazer no lugar dela, e não pode. Se deixar o outro vai e faz por ela, por isso é que tem de estar presente. Houve uma mudança pra melhor, não tanto quanto eu queria, mas, ela desenvolveu um pouco mais, porque ela chegou praticamente no zero não é? Ela não tinha o conhecimento das letras, das vogais, dos números e agora ela já estava conseguindo fazer alguma coisa, então houve uma mudança.

Pesquisadora: O que você sentiu esse ano trabalhando com essa aluna com deficiência intelectual?

Professora: Há uma diferença, com certeza, porque os outros mesmo estando com o grau de conhecimento atrasado é de uma forma diferente. Também é diferente a forma do professor lidar com eles (os outros alunos), eles sabem o que a gente fala e o que a gente diz. Tem crianças que apesar de não ter nenhuma deficiência estava muito atrasada, não sabia ler nem escrever bem, tinha muita dificuldade pra acompanhar o assunto, e infelizmente não foi possível melhorar isso suficientemente, por conta de ser numa turma grande. Foi impossível trabalhar de uma maneira que todos eles se recuperassem, porque não havia ajuda em casa e muitos dos pais eram analfabetos, com baixo poder aquisitivo e sem condições de colocar em um reforço. A escola não ofereceu um professor para ajudar esses alunos. Tudo isso dificultou o trabalho na sala de aula, e infelizmente esses alunos continuaram sem o conhecimento que a gente esperava deles este ano.

Pesquisadora: E você estava tratando do assunto de dobro, triplo, de matemática de multiplicação e pra Nanda o que você elaborou pra ela? O que você estava anotando no caderno?

Professora: Como a multiplicação é uma soma e ela não tem ideia do que é multiplicar, então, é mais prático trabalhar com a soma, um mais um; dois mais um, e não duas vezes um, ela não tem raciocínio pra isso, ela não alcança isso, vai somando, mostrando com os dedinhos, soma dois mais um, no palitinho, na figura do livro dela, dessa forma ela tem aquele entendimento, de que está aumentando.

Pesquisadora: Ela consegue fazer isso? Então era essa atividade que você estava fazendo com ela?

Professora: Isso uma atividade de matemática, só que não era assim, o que os outros estavam fazendo: dobro, o triplo, ela não, a atividade dela foi uma soma com números bem baixos: um mais um; dois mais um; de forma que ela pudesse até olhar nos dedinhos dela e somar.

Episódio 2

HORÁRIO: 17:15 ÀS 17:45

Episódio selecionado para autoconfrontação: 10'

Recolha de dados: Dia 15 de agosto de 2011 13h50min as 14h00minhs

Descrição: Os alunos estão sentados em grupo e a professora Anna percorre as carteiras, e em seguida escreve uma tarefa para a aluna Nanda, os demais alunos conversam copiam e aguardam que ela explique a lição para eles no quadro. O ventilador da sala está com algum defeito porque os alunos olham insistentemente para o teto. Ela no quadro explica dobro e o triplo, que já havia explicado na aula anterior (segundo ela), como muitos alunos faltaram ela está explicando novamente. A aluna Nanda interrompe a explicação para pedir para ir ao banheiro, a professora pede que ela aguarde e ela volta para a carteira, e se debruça sobre o caderno, e depois começa a mexer na bolsa, fica de pé e conversa com os colegas, em seguida a professora vai até a carteira dela e verifica como está sendo feita a tarefa dessa aluna, explica novamente e continua a circular pela sala orientando os alunos que se encontram organizados em grupo.

Pesquisadora: Você conseguiu realizar tudo que pretendia nessa aula?

Professora: Eu acho que cem por cento não. Até por conta das crianças estarem assim muito inquietas e fica muito difícil elas aceitarem fazer uma atividade quando estão assim. É mais fácil trabalhar com elas num primeiro momento, antes da hora do lanche, porque quando chega a hora do lanche tem o problema da circulação lá fora, então eles ficam na sala, dou aqueles minutinhos pra relaxar, e para lanchar. Então ficam dispersos, acesos; estão mais querendo ir embora do que fazer a atividade, principalmente alguma que precise esforço mental, de pensar pra fazer. No segundo momento geralmente eu faço atividades de pintura, ou outra atividade que eles possam dividir com o colega, ficar junto. Prestar atenção na lousa fica complicado no segundo momento, e foi o que aconteceu, nessa aula, estavam agitados, sem muita vontade de participar.

Pesquisadora: Algo mais lhe chamou a atenção na cena ?

Professora: E eu notei que no início que a Nanda, está numa postura... se recusando a fazer... Ela não queria mesmo e quando ela não quer não adianta, ela baixa a cabeça e diz: eu não quero fazer, e, não faz, aí tem que respeitar aquele momento, aquele momento dela, não adianta insistir, depois ela mesmo procura fazer. Eu não sei por que ela faz isso.

Pesquisadora: Parece que ela estava um pouco preocupada com a irmã...

Professora: Ah, a sim. A irmã dela tinha feito uma cirurgia, perguntei na cena pela Virna, e ela respondeu que a irmã estava dodói e que tinha feito uma cirurgia. Ela tem duas irmãs que cuidam dela, mas, ela tem um apego maior à Virna. A Virna sempre vem a escola, e explica para ela que tem que respeitar a professora, tem que fazer a tarefa todinha, e promete comprar algo se for boa na escola. E muitas vezes ela vinha me dizer: “A Virna comprou isso pra mim!” E eu dizia : “a Virna é boazinha , eu vou chamar pra ser minha tia !” Ela não concordava: “não,pode não, a Virna é minha!” Parece que ela tem um carinho especial pela minha sua irmã Virna, e ela procura retribuir do modo dela. Mas tem dia que ela não quer mesmo fazer, então eu pergunto: “E a Virna quando for olhar o caderno ”Ela diz: “mostro não!” Nestes momentos dá pra ver, que ela tem um certo entendimento de que está fazendo algo que não é certo,pois t depois ela recua : “Tia tá bom, vou fazer a lição!” Quando ela se recusa, eu respeito porque uma das vezes eu insisti ela chorou, e disse que estava pensando na mãe, na cabecinha dela tem uma carência não é ? Mas, ela é esperta também, ela tem uma manha, coisa de adolescente. Ela tem também isso, no fundo ela sabe que é grandinha ela sabe,aprendeu com o grupo.

O melhor de tudo, e que vi na minha sala, é o relacionamento dela com os outros alunos, o respeito que eles tinham com ela, com a limitação dela. Uma vez quando teve uma provinha, um dos alunos perguntou: “tia ela sabe fazer?” “Respondi que sim, que ela iria fazer uma atividade diferente, mas, que ela sabe fazer”.

Ela nunca foi discriminada pelos colegas, porque criança tem essa coisa maravilhosa não é? De não possuir preconceito, adulto tem, mas, criança não. Ela é querida. Porém, isso não quer dizer que às vezes não tinha briguinha, tinha momentos ela berrava, e por qualquer coisinha queria bater nos colegas. É coisa normal ,normal de criança.

Pesquisadora: **Você acha que esse modo da turma agir com ela tem haver com o seu modo de ser enquanto professora?**

Professora: No começo das aulas quando das apresentações, e nos primeiros dias, a gente quer saber o nível que eles estão; e fazemos uma atividade, e eles foram logo me dizer: “Tia, ela não sabe não fazer nada! Ela era da minha tia ano passado, e ela não fazia nada”. Nesse dia, eu fui explicar pra eles, porque é que ela não fazia, é que ela tinha uma limitação, e que se ela não podia acompanhar daquele jeito, de outro jeito ela ia pra frente, mas, que para isso, ela precisaria da minha ajuda e da deles. Alguns alunos já tinham sido colegas dela no ano anterior eu acho que isso ajudou, não foi só a minha

postura não, foi a dos próprios alunos que já tinham essa ideia de não preconceito. E sempre que podia, a gente mostrava para os alunos que a gente tem que respeitar e entender porque ela era assim, eu lembro que numa das aulas uma disse: “Tia, ela é doente!” Então, expliquei aos alunos que ela não tinha nenhuma doença, que ela era igualzinha eles. Eu expliquei não com termos científicos, mas comecei explicar, que quando ela era bebê já nasceu com uma deficienzinha e que o desenvolvimento dela não seria igual ao deles, mas que ia conviver com o mesmo grupo, e na mesma sociedade como todo mundo! E eu acho que eles ficaram mais atentos. Por exemplo, quando ela batia em alguém, eles davam o troco, e depois dessa conversa, houve uma melhora porque ao invés de dar o troco eles diziam: “Tia a Nanda bateu em mim. Tia a Nanda falou palavrão!”. Então eles já ficaram mais cuidadosos com ela.

Ela demorou a ir à escola, mas é interessante, porque ela não tem dificuldade em se entrosar com a turma e de ficar na escola. As irmãs tiveram um bom trabalho com ela em casa, acredito, eles não a criaram isolada, levaram-na à igreja, à praia, etc. A Nanda tem uma família, ela se sente fortalecida, apesar de ela não ter mãe, isso faz diferença, no desenvolvimento da criança.

Episódio 3

Episódio selecionado para autoconfrontação: 10'

Recolha de dados: dia 18/09/2012 cena original 13:45 as 14:30

Descrição: Os alunos estão sentados em grupo e copiando uma tarefa do quadro, a professora se aproxima do grupo onde estão Nina e Nanda com duas folhas de papel Chamex (sulfite) nas mãos, apresenta uma delas para Nanda e explica a tarefa, em seguida apresenta a outra folha para Nina, e explica a tarefa também – são diferentes - enquanto a de Nina é sobre as letras do seu nome, a de Nanda é representação de números com desenhos. Em seguida a professora vai até o quadro onde uma série de exercícios de matemática (continha e problemas) está escrito, e explica como resolver aos demais alunos. Nanda se levanta e vai a todo o momento mostrar o que está fazendo para a professora. Nina permanece sentada, com os olhos fixos na tarefa. Ao término da explicação o quadro, a professora, volta a mesa das duas, então vê que Nina está com dificuldade em contar o número de letras que tem o seu nome, e depois preencher a resposta em branco na lição. A professora pede para ela contar, ela não consegue, então

contam juntas. A professora volta a lousa, e os colegas da mesa, tentam ajudar Nina com a tarefa dela.

Pesquisadora: Então você pode descrever pra mim como foi esse momento da aula?

Era uma aula de matemática, e esse era um assunto do qual eles já tinham conhecimento: escrever por extenso os numerais, resolver probleminhas. Já tínhamos feito outras atividades semelhantes, portanto não tinha assim um grau de dificuldade grande. Há também a cena onde estou chegando com as atividades da Nina e da Nanda. Aí é o que eu já te falei antes, eu tinha que ter esse trabalho, e tinha essa responsabilidade de fazer algo pra elas, porque senão elas iam ficar sem fazer nada, paradas. A Nanda se você a deixar sem fazer nada, ela risca o caderno todinho. Nina não riscava, mas, não se movimentava a tarde inteira, ela não saía do lugar. Eu tinha de fazer um esforço e preparar a aula, diferentes para as duas. O lado bom, é que elas aceitavam fazer a atividade não é? Porque se dissessem não, eu não teria o trabalho de fazer, mas veja bem, as duas meninas aceitavam fazer a tarefa.

Pesquisadora: Eu notei que são tarefas são diferentes...

Algumas vezes eram diferentes entre si, mas na maioria das vezes era igual. O momento em que elas eram diferentes era quando eu via uma dificuldade. Por exemplo, a Nanda, se fosse uma atividade de cobrir palavras e coisas, ela já estava fazendo com facilidade, então eu propunha outra coisa, como ligar. Já a Nina, ainda precisava de atividades de cobrir, de completar, então eu desenhava o numeral cinco, um quadradinho com duas maçãs, aí ela ia e desenhava três maçãs, aí esse tipo de atividade, que ela adorava.

Pesquisadora: E quando você ia lançar um desafio havia resistência?

Não era bem resistência, é que não conseguiam mesmo. Por exemplo, primeiro, eu trabalhei de zero a cinco numerais, fiquei nisso por diversas atividades. Depois de seis a dez, a dificuldade é que tinha que repetir várias vezes, tinha que fazer bem muito de tarefa do mesmo tipo para elas compreenderem.

Pesquisadora: Como você percebia que era o momento de lançar alguma novidade?

Quando elas já estavam fazendo rápido, estavam respondendo com rapidez, ao já era o momento de pular pra outra coisa.

Pesquisadora: Nesta cena especificamente, a gente nota que a Nina tinha uma lição com letras do nome dela, e a lição da Nanda era desse jeito que você falou, com desenho.

Porque muitas vezes, uma tinha mais facilidade de fazer. A tarefa de Nina, já estava um pouco mais avançada do que a atividade de Nanda, pois a Nanda ainda tinha dificuldade de fazer o nome. Nina já estava conseguindo colocar o nome dela no caderno. Na tarefa da Nanda eu colocava pra cobrir pontilhado, e ela cobria. Eram pequenas diferenças e quando era atividade para os outros era muito interessante, de desenhar, recortar ou atividades para fazer em grupo, nas quais um ajudava o outro, elas participavam.

Pesquisadora: Obrigada professora, por sua participação durante todas as etapas da pesquisa, que sem sua ajuda e disponibilidade não seria possível.

Professora: Eu fico feliz por ter ajudado, se precisar mais de alguma coisa, você sabe onde me encontrar...

Pesquisadora: Obrigada mais uma vez pela atenção.

Ata da 295ª (ducentésima nonagésima quinta) Sessão de Defesa de Dissertação de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas.

Aos oito dias do mês de março de 2013, foi instalada a 295ª sessão de Defesa de Dissertação de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, às 14 horas, no Auditório Professor Doutor Élcio de Gusmão Verçosa, do Centro de Educação, da Universidade Federal de Alagoas, a que se submeteu a mestranda **ARLETE RODRIGUES DOS SANTOS**, da linha de pesquisa Processos Educativos, apresentando o trabalho: "As significações de uma professora acerca da atividade docente em um contexto de inclusão do aluno com deficiência intelectual" como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, conforme o disposto no regulamento deste Programa, e tendo como Banca Examinadora já referendada pelo Colegiado do Curso; Professora Doutora Silvia Maria Costa Barbosa, Professora Doutora Laura Cristina Vieira Pizzi (PPGE/UFAL), e sob a presidência da Professora Doutora Neiza de Lourdes Frederico Fumes (PPGE/UFAL).

Analisando o trabalho a Banca atribui a seguinte menção:

APROVADO

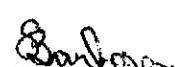
REPROVADO

OBSERVAÇÕES: Terminar o trabalho da banca

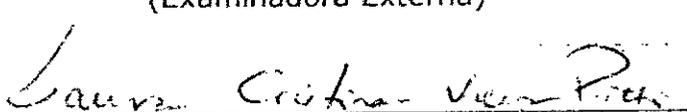
Maceió, 08 de março de 2013.



Profa. Dra. Neiza de Lourdes Frederico Fumes (PPGE-CEDU-UFAL)
(Orientadora)



Profa. Dra. Silvia Maria Costa Barbosa (UERJ)
(Examinadora Externa)



Profa. Dra. Laura Cristina Vieira Pizzi (PPGE-CEDU-UFAL)
(Examinadora Interna)