

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**A MEDIAÇÃO EM SALA DE AULA: ASPECTOS
RELACIONADOS À APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM
SÍNDROME DE DOWN**

Autor: Maria Cecília Guimarães Ballaben

Orientador: Prof.a Dr.a Ana Maria Torezan

Este exemplar corresponde à redação final
da dissertação defendida por Maria Cecília
Guimarães Ballaben e aprovada pela
Comissão Julgadora.

Data: 22/08/01

Assinatura: Ana Maria Torezan
(orientador)

COMISSÃO JULGADORA:

Ana Maria Torezan
Blasion Delfino
Trizete Antunes de Sá

Campinas, S.P.

2001

I

UNIDADE B2
1ª CHAMADA TI/UNICAMP
B21m
V EX
TOMBO BCI 49255
PROC 16.837/02
C D
PREÇO R\$ 11,00
DATA _____
Nº CPD _____

CM00167963-3

BIB ID 241327

**Catálogo na Publicação elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecário: Gildenir Carolino Santos - CRB-8ª/5447

Ballaben, Maria Cecília Guimarães.

B21m

A mediação em sala de aula: aspectos relacionados à aprendizagem de
alunos com síndrome de Down / Maria Cecília Guimarães Ballaben. --
Campinas, SP: [s.n.], 2001.

Orientador : Ana Maria Torezan.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas,
Faculdade de Educação.

1. Down, Síndrome de. 2. Deficientes. 3. Interação social em crianças.
4. Aprendizagem. 5. Motivação (Psicologia). I. Torezan, Ana Maria.
- II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação.
- III. Título.

01-0118-BFE

AGRADECIMENTOS

Algumas pessoas participaram de modo muito especial durante o tempo em que estive mergulhada nos estudos que resultaram nesta dissertação.

Em especial agradeço às amigas Bel e Fabi que, com paciência, souberam compreender minhas ausências, e muitas vezes assumir minhas atividades para que eu pudesse dar continuidade ao mestrado; agradeço às companheiras e ex-companheiras da Fundação Síndrome de Down, entre elas, Inês, Natália e Silvana que, quando coordenadoras, incentivaram meu percurso na pesquisa científica vinculada à prática pedagógica, e, Joseane, Bel, Alcyone, Carmen, Nádia e Elaine que participaram de modos bem particulares para que este trabalho fosse realizado.

À minha orientadora, pelo tempo dedicado e pelas conversas que, com certeza, reverteram em muito aprendizado.

À Profa. Dra. Silvana Blascovi-Assis e ao Prof. Dr. Sérgio Antônio da Silva Leite pela atenção dedicada e pelas ricas contribuições.

À diretoria da Fundação Síndrome de Down que, com suas ações, propiciou a execução deste trabalho; em especial, ao Dr. Ulysses Moraes de Oliveira, pelo constante incentivo.

Aos meus pais Gilberto e Carmen, e à minha irmã Caíta, pelo apoio incondicional, pela escuta amiga, e pela presença constante mesmo espacialmente distante.

Finalmente, agradeço ao meu marido Cláudio pela companhia, amizade e pelo auxílio durante meus conflitos com o computador...

2007.2.14.242

DEDICATÓRIA

Este trabalho é dedicado a todas as pessoas com síndrome de Down que, com muita sabedoria, nos mostram caminhos para conhecê-las e ensiná-las, em especial ao Oton, Victor, Edmar, Leonardo, Gabriel, Erick, Paulinho, Thiago, Juliana, Lidia, Vanessa, Ana Paula, Andréa, Fernanda, Karina, Camila, Aline, Mariana, Eliane e Taís;

Às suas famílias, por acreditarem no potencial de seus filhos.

Dedica-se, também a todos os educadores preocupados com a qualidade do ensino, do seu trabalho e, principalmente, preocupados em aprender, sempre...

RESUMO

Ao acreditar que pessoas com síndrome de Down, embora de um modo mais lento, participam ativamente do processo de construção de seu próprio conhecimento, esse estudo interessa-se em identificar e analisar fatores que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem dessas pessoas, no sentido de possibilitar uma interação construtiva entre aquele que aprende e o objeto de conhecimento.

Foram tomadas como referência as teorias de Vygotsky, por destacar que a construção do conhecimento se dá através da relação entre sujeito que aprende, sujeito mediador e objeto de conhecimento e, de Wallon, por dar relevância à função social da afetividade no processo de construção do conhecimento.

Para desenvolver o estudo foram filmadas várias situações de sala de aula e posteriormente selecionadas seis sessões de interesse para a análise. Todas as sessões foram transcritas.

Os dados revelaram fatores diversos relacionados com o envolvimento do aluno na realização das atividades, tais como: utilização de conteúdos que façam sentido em função da vivência dos alunos; modos de atuar do professor que promovam a participação ativa do aluno no processo ensino-aprendizagem; modos de atuar do professor ajustados às capacidades emergentes dos alunos; número de participantes em cada atividade; disposição física na sala de aula e material utilizado.

ABSTRACT

Based on the belief that people with Down Syndrome actively participate in their own process of construction of knowledge, albeit more slowly, this study is interested in identifying and analyzing the factors which contribute to the learning - teaching processes with this group, so as to further constructive interaction between the person who is learning and the object of learning. The references for this study were the theories of Vygotsky, which highlights that the construction of knowledge occurs by means of relations among the learner, the mediator and the object, and of Wallon, which points to the relevance of the social function of affect during the process of construction of knowledge.

In this study, various classroom situations were filmed; six were later selected, as deemed of interest for analysis. All sessions were transcribed.

The data reveal various factors associated with the student's involvement with the performance of the activities, such as: using content that is meaningful to the students; teacher strategies that promote active participation by the students in the learning situation; teacher strategies adapted to the learners' emerging capabilities; the number of participants in the learning situation; the physical layout of the classroom and the materials available.

SUMÁRIO

Página

APRESENTAÇÃO	01
CAPÍTULO 1: APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	05
Aprendizagem: teorias explicativas e fatores relacionados	05
A construção social do homem: considerações sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento.....	06
A construção social da deficiência mental	20
O conceito de compensação e a capacidade adaptativa do cérebro	27
A síndrome de Down.....	29
CAPÍTULO 2: CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS	37
Local.....	38
Participantes.....	39
A rotina de trabalho das salas de aula.....	43
Procedimento de coleta de dados.....	43
Procedimento de análise	45
CAPÍTULO 3: ANÁLISE	49
Considerações gerais sobre as atividades do grupo I	76
Considerações gerais sobre as atividades do grupo II	96
Considerações gerais sobre as atividades do grupo III.....	122
CAPÍTULO 4: CONCLUSÃO	127
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	135

APRESENTAÇÃO

Sabe-se que pessoas com síndrome de Down possuem deficiência mental. Muitos estudos e pesquisas realizados no Brasil e exterior têm nos levado a acreditar que, apesar da deficiência, esses indivíduos aprendem diferentes coisas, provavelmente passando pelos mesmos estágios de desenvolvimento que as outras pessoas, porém de um modo mais lento (Cuilleret, 1991; Faria, 1993; Flórez, 1994; Freitas, 1996; Lefèvre, 1981, Pueschel, 1993). Entretanto, foram realizados poucos estudos que buscam revelar aspectos ou fatores relativos ao processo ensino-aprendizagem que favoreçam o envolvimento de pessoas com síndrome de Down com os conteúdos disciplinares.

Minha trajetória como educadora foi iniciada em 1985, quando, terminado o curso de magistério com especialização em educação pré-escolar, ingressei no trabalho docente no CRI, Centro de Reabilitação Infantil, escola especial localizada em Ribeirão Preto, interior de São Paulo. Nesse percurso sempre esteve presente a preocupação com o que parecia uma certa “falta de interesse” de meus alunos pela aprendizagem.

Foi já nessa época que o desinteresse de algumas crianças pelas atividades propostas, que algumas vezes me parecia falta de vontade de aprender, começou a chamar minha atenção. Esse fato me intrigava e eu já buscava justificativas para explicá-lo. Apenas cometia um erro: buscava a justificativa na deficiência e nos problemas de comportamento de meus alunos.

Como eu ainda não me contentava com as justificativas que encontrava, continuei estudando e, em 1987, ingressando na faculdade de pedagogia da UNICAMP, cursei a habilitação para professores de educação especial para deficientes mentais. Nesse mesmo ano já atuava numa escola de educação especial para deficientes em Campinas, onde experienciei a mesma sensação de impotência diante de meus alunos desmotivados.

A verdade é que todos eles me ensinaram muito. Ensinaram principalmente que o problema central ali era meu e não deles. De fato, eles estavam ali para aprender e eu é que tinha que dar um jeito para ensinar! Pena que descobri isso apenas alguns anos depois.

Enfim, de estágio em estágio, de curso em curso, fui conhecendo novas teorias e metodologias, vivenciando diferentes experiências em diferentes escolas, sempre com a mesma

preocupação: por que será que alguns alunos sentem tanta empolgação, tanto interesse em aprender, e outros não?

Em 1989, cheguei à Fundação Síndrome de Down, em Barão Geraldo, Campinas. Comecei como estagiária numa sala de aula com seis alunos, todos com síndrome de Down, em idade de iniciar a alfabetização. Ali, durante alguns anos, estive sob a orientação da Profª. Maria Natalia Mesquita de Faria, professora que com sua experiência, paciência, bom senso e amizade, acolheu-me e me ensinou muito do que sei e do que sou hoje como educadora.

Em meu percurso como profissional da Fundação Síndrome de Down/Campinas, desde 1989, venho percebendo que a questão do desejo de aprender e do envolvimento do aluno com o processo de aprendizagem tem sido uma preocupação constante de todos os profissionais da instituição. Dada a possibilidade de que as pessoas com a referida síndrome experimentem uma lentidão para aprender, tornou-se fundamental, para nós da Fundação, considerar os fatores que poderiam auxiliar o processo de construção do conhecimento para, quem sabe, proporcionar a essas pessoas um ensino mais eficaz, um desenvolvimento mais sadio, e um processo de ensino-aprendizagem mais agradável e motivador e, com certeza menos frustrante.

É a partir da experiência profissional descrita acima e das pesquisas empíricas e teóricas realizadas na área que pretendo, neste estudo, identificar, descrever e analisar aspectos presentes na interação professor/aluno, que poderiam ou não facilitar o envolvimento da pessoa com síndrome de Down no processo de aprendizagem. Sob a ótica do modelo conceitual construído pela abordagem Histórico-Cultural, buscarei nas pesquisas de Vygotsky, Lúria, Leontiev e outros, a fundamentação necessária para a análise a que me proponho. O presente estudo também será abordado pela ótica da teoria de Henri Wallon, autor/pesquisador que, além de ter desenvolvido vários pontos em comum com a teoria de Vygotsky, aborda de forma aprofundada os aspectos emocionais e afetivos, fatores fundamentais para que a aprendizagem ocorra.

Do ponto de vista da investigação empírica, analisaremos algumas situações de sala de aula envolvendo a interação professor/aluno, com o propósito de identificar aspectos do contexto que possam ser considerados facilitadores do envolvimento dos alunos com o conteúdo a ser aprendido.

Enfim, a preocupação com o processo de ensino - aprendizagem e o desafio de torná-lo algo agradável, envolvente e eficaz, estarão permeando todo este estudo. Sinto que esse é um

desafio que cresce a cada dia, principalmente numa época em que a Inclusão social está tão em discussão, pois não é somente para alunos com síndrome de Down que despertar o interesse por aprender é importante; isto deve ser considerado em relação a quaisquer crianças, em qualquer instituição, escola, ou local onde se deseje verdadeiramente ensinar.

CAPÍTULO 1

APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

Aprendizagem: Teorias Explicativas e Fatores Relacionados:

O desenvolvimento do homem, seja em nível social, histórico, psicológico, ou biológico, sempre foi uma preocupação central. Para compreender esse desenvolvimento, há muito tempo vários estudiosos vêm pesquisando a aprendizagem. Como ela ocorre? Como o homem aprende? O que o impulsiona em direção à aprendizagem?

Embora não haja consenso quanto aos fatores envolvidos no processo de aprendizagem e coexistam concepções bastante variadas desse processo, as teorias psicológicas partem de um princípio comum, de que o desenvolvimento humano ocorre na interação do indivíduo com o meio.

Dentre as várias concepções teóricas e estudos sobre o processo de aprendizagem estão aqueles voltados para a análise dos fatores que favorecem sua ocorrência. Em sua maioria, tais estudos atribuem uma grande importância à intencionalidade, ao desejo, à vontade e propósitos conscientes do indivíduo e à sua capacidade de regulação de sua própria conduta como fatores favorecedores da aprendizagem. Em geral, tais estudos se enquadram no que tem sido denominado motivação. Muitos tentam explicar a motivação no ser humano, com a finalidade de compreender seu comportamento, sua personalidade, suas ações, dentre outros aspectos.

A maioria dos estudos aponta a motivação como algo que ativa o comportamento do homem, impulsionando-o em direção a algum objetivo, ao passo que a ausência de motivação pode fazer com que ele “fracasse” em suas tentativas, ou até mesmo deixe de tentar atingir um objetivo determinado.

Dependendo da linha teórica adotada, os estudos apresentam diferentes concepções sobre o que de fato leva o ser humano a agir, a aprender, a conquistar novos objetivos. Alguns atribuem a motivação humana a fatores internos ao homem; outros, a fatores externos, e outros, ainda, a fatores internos e externos. Na verdade, sabe-se que são muitos os fatores que levam o homem a agir desta ou daquela maneira. Talvez por isto tenham sido formuladas várias teorias a fim de

explicar tal fenômeno. Todavia, conforme foi apontado por Witter (1984), não existe uma concepção de motivação universalmente aceita pelos psicólogos.

Dentro de uma concepção de aprendizagem como construção de conhecimento, estudos na linha Histórico-Cultural e dialética como os de Bakhtin, Wallon, Vygotsky e seus colaboradores, trazem contribuições indiscutíveis para o presente trabalho.

A Construção Social do Homem: considerações sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento:

Os conceitos construídos por Vygotsky (1987, 1988, 1989, 1991, 1996) no início do século têm sido foco de muitos estudos na atualidade, vários dos quais têm implicações diretas na área da educação.

Segundo Vygotsky (1988), existem no ser humano dois conjuntos de funções psicológicas, as elementares (ou naturais) e as superiores (ou culturais). As funções psicológicas elementares (FPE) como o reflexo, a percepção e a memória imediata têm origem no funcionamento biológico e foram também chamadas de naturais, por Vygotsky, por nascerem conosco e se desenvolverem conforme nosso organismo vai crescendo e se tornando mais complexo. Essas funções surgem por influência direta de estímulos externos e não utilizam signos como mediadores. São, portanto, características das FPE: a ausência de realização consciente e o não uso de mediadores.

De acordo com Vygotsky, as funções psicológicas superiores (FPS), também chamadas de culturais, são características tipicamente humanas, e são reguladas de maneira consciente pelo indivíduo. É o caso, por exemplo, da atenção dirigida e voluntária da memorização mediada do pensamento, ou de qualquer comportamento que seja intencional e controlado. Para esse autor, as funções psicológicas superiores têm origem fundamentalmente nas relações sociais e aí se desenvolvem, e apresentam como característica fundamental o fato de serem realizadas consciente e voluntariamente pelo homem, e de serem mediadas por ferramentas psicológicas (signos), ou por outra pessoa na interação social. (Vygotsky - 1987; Wertcsch - 1979; Kozulin - 1990; Oliveira - 1993; Rego - 1995).

É, então, através do contato com sua cultura e história que a criança vai aprender e se desenvolver. Através do processo interativo, indivíduos mais experientes auxiliam os menos

experientes na elaboração de conceitos que a humanidade construiu e veio modificando através da história. A criança, então, interage com tais informações e vai alterando-as de acordo com suas próprias experiências de vida. Ou seja, o aprendiz não é meramente um receptor passivo, mas um sujeito que interage com as novas informações, uma vez que estas entram em contato com as já existentes, anteriormente internalizadas e são transformadas conforme as experiências de cada indivíduo.

Para Vygotsky, tendo início na relação com o mundo social, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores se dá através de um processo interpessoal. Num primeiro momento ocorre entre pessoas (processo interpsicológico); depois, são internalizadas e se transformam num processo intrapsicológico, interno ou intrapessoal. Na verdade, esses dois processos, interpessoal e intrapessoal, ocorrem num movimento de “vai e vem”, que é proporcionado pela interação do indivíduo com seu meio. Em outras palavras, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores se dá, simultaneamente, do exterior para o interior do indivíduo e vice-versa, através da internalização de processos interpessoais que têm lugar no interior das relações sociais.

É preciso considerar, no entanto, que, pela ótica dessa teoria, o ser humano não é moldável por outro ser humano, mas modifica-se com os outros, trocando experiências, interagindo com o meio social em que vive, transformando-o e a si mesmo. Todo esse processo de transformação ocorre estritamente vinculado ao processo de mediação social.

Segundo Vygotsky, a mediação possibilita a constituição de processos mentais superiores. Uma atividade é mediada quando é socialmente significativa e a fonte de mediação pode ser um instrumento que regula a ação do indivíduo sobre objetos externos; um sistema de símbolos, que media processos psicológicos do próprio ser humano; ou a interação com outros seres humanos (Kozulin - 1990).

Vygotsky deu especial atenção ao estudo de signos como mediadores. Explicado como algo que representa idéias, situações ou objetos, o signo tem função de auxiliar da memória humana, utilizado para lembrar, registrar, acumular informações etc. (Rego - 1995). Durante o desenvolvimento cultural da criança, o signo e o instrumento, ambos caracterizados por sua função mediadora, se inter-relacionam conforme o homem interage com o mundo (Vygotsky - 1988).

Segundo Vygotsky, a criança, em seu desenvolvimento inicial, depende muito de signos externos e, conforme vai se desenvolvendo, passa a vivenciar, através da atividade mediada, processos internos de auto-regulação, passando a trabalhar com os signos internamente. Portanto, todo signo antes de ser interno foi externo. Vygotsky chamou de internalização ao processo através do qual o ser humano é capaz de reconstruir internamente ações externas fazendo com que o processo interpessoal inicial se torne intrapessoal (Fontana - 1993, 1996).

Desse modo, o desenvolvimento das funções mentais superiores se dá no interior das relações sociais, ou seja, através do processo de mediação de outra pessoa, o qual possibilitará a ocorrência da aprendizagem. É esse processo de aprendizagem que por sua vez movimentará o processo de desenvolvimento.

Com respeito às relações entre o processo de aprendizagem e de desenvolvimento, verifica-se que Vygotsky se posiciona de modo diferente de outros autores. Para ele, a aprendizagem antecede, orienta e estimula processos internos de desenvolvimento. Em sua análise, o autor propõe, também, que se considerem dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. O primeiro se refere às funções internalizadas ou ações já consolidadas, àquilo que o indivíduo já aprendeu e realiza com independência e compreensão. Este seria o **Nível de Desenvolvimento Real** apresentado pelo indivíduo. O segundo é o **Nível de Desenvolvimento Potencial**, que se refere àquelas capacidades que estão emergindo no indivíduo, ou seja, em processo de maturação. Nesse nível, o indivíduo consegue realizar algumas coisas em cooperação com adultos ou colegas mais experientes que ele, mas ainda não as realiza com independência. A partir desses dois conceitos, Vygotsky cria um terceiro, que se refere à **Zona de Desenvolvimento Proximal** que corresponde à distância entre o Nível de Desenvolvimento Real e o Potencial, e que mostra aquilo que o indivíduo vai ser capaz de realizar, com independência, após um período de aprendizado. É esse aprendizado que irá possibilitar que o desenvolvimento potencial se transforme em real. Desse modo, a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento, adianta-se a ele, promovendo processos interpsicológicos que posteriormente serão internalizados. A aprendizagem é responsável pela criação da Zona de Desenvolvimento Proximal nos indivíduos. (Vygotsky - 1988; Góes & Smolka - 1997).

Outro aspecto importante relacionado ao processo de aprendizagem é a imitação que, segundo essa abordagem, passa a ter uma importância diferenciada daquela dada pela psicologia tradicional, que não a considera como indicativa de desenvolvimento, encarando-a como algo mecânico, como se as crianças fossem capazes de imitar a qualquer momento, qualquer coisa. Pela ótica de Vygotsky, a imitação é um modo pelo qual a criança pode consolidar funções que estão em processo de amadurecimento, portanto, na Zona de Desenvolvimento Proximal, pois a criança só imita aquilo que está potencialmente pronta para aprender e construir, embora o que imite esteja além de suas possibilidades atuais (nível de desenvolvimento real). Sendo assim, tudo que o indivíduo é capaz de fazer através da imitação consciente ou em cooperação com outros será capaz de realizar com independência no futuro (Vygotsky -1988; Valsiner e Van der Veer - 1991).

Ainda sobre a mesma questão, embora sob outra ótica teórica, Macedo (1994) lembra que a imitação e a cópia eram vistas pelos antigos idealistas como modos de os seres humanos, imperfeitos como eram considerados, tentarem chegar o mais próximos possível da perfeição divina. Dessa forma, o exercício da imitação ou da cópia, quando não esvaziado de sentido, tem um valor de construir conhecimento, aperfeiçoar, melhorar, certificar. O autor ressalta que “para o aluno sempre será importante copiar algo que valoriza” (p. 36).

Em suma, o desenvolvimento é visto por Vygotsky como um produto da aprendizagem, da educação, das interações que se estabelecem entre o indivíduo que aprende e os outros mediadores de uma dada cultura, ou seja, professores, pais, parceiros e os enunciados de vários outros que fazem parte da construção de conhecimento de um indivíduo, ocupam lugar de importância (Fontana, 1993; 1996). Portanto, uma boa ação educativa promove o desenvolvimento, estimulando o aluno, auxiliando-o, através de mediações significativas, a construir seu desenvolvimento potencial e a transformá-lo em desenvolvimento real. Assim, conforme o indivíduo vai adquirindo novos conhecimentos e passando por novas experiências, os níveis de Desenvolvimento Real e Potencial vão se alternando e se complexificando. É por isso que a Zona de Desenvolvimento Proximal está em constante transformação (Oliveira, 1992; 1993; 1995).

Além desses aspectos, é preciso considerar que a aprendizagem é um processo que ocorre nos mais diferentes contextos e na relação com as mais diversas pessoas. No entanto, para

Vygotsky, a escola ocupa um papel privilegiado no que diz respeito à aprendizagem e ao desenvolvimento de determinados processos, dado que é ali que conceitos sistematizados pela cultura são trabalhados e aprendidos pelas crianças.

Todavia, ao considerar que a criança inicia sua vida de aprendiz muito antes de entrar na escola, Vygotsky (1987) faz uma diferenciação no processo de formação de conceitos, que para ele pode ser dividido em dois tipos: os não sistematizados (espontâneos ou cotidianos) e os sistematizados (não espontâneos ou científicos). Os conceitos não sistematizados são todos aqueles que a criança aprendeu antes de entrar na escola e continua aprendendo através de suas experiências pessoais. Os conceitos sistematizados são aqueles sistematicamente ensinados na escola ou por pessoas mais experientes. Nesse sentido, aprendendo conceitos sistematizados, a criança tem oportunidade de entrar em contato com conteúdos que nem sempre terá vivenciado diretamente. Assim, o processo de formação desses dois tipos de conceitos se dá de modo diferente e são diferentes os fatores que impulsionam as crianças a construir ou conceitos espontâneos ou os sistematizados.

A escola, por ser um local privilegiado em que onde os processos interpsicológicos devem ser promovidos a fim de que a aprendizagem de conteúdos sistematizados ocorra, passa a ser uma das principais fontes de construção de conceitos pela criança. Nesse aspecto, aparece de modo marcante o papel do “outro” (o professor ou colegas mais experientes), como mediador entre os conhecimentos de uma cultura e o indivíduo que aprende. Além disso, vale salientar que nesse processo interpessoal de interação ensinante/aprendiz estão envolvidos não apenas aspectos cognitivos mas também afetivos. Para Vygotsky, afeto e intelecto, influenciam-se mutuamente no processo de desenvolvimento.

Com respeito à questão da interação professor/aluno, muitos estudos foram realizados na perspectiva de se definir e medir a eficácia do professor, identificando suas características e pondo-as em relação com os resultados da aprendizagem dos alunos (Coll & Sollé, 1996). Esse ponto de vista não poderia ser diferente, uma vez que data de uma época em que o ensino era compreendido como transmissão/recepção de conhecimento, cabendo ao professor o papel ativo e ao aluno um papel passivo de receptor do que lhe era transmitido.

Nos últimos anos, entretanto, pesquisas como as de Piaget e Vygotsky modificaram o ponto de vista do que seja aprender e do “como” se aprende; houve uma redefinição do papel do

professor e do aluno no processo de ensino/aprendizagem e, conseqüentemente, houve uma mudança na visão dos processos de interação professor/aluno.

Em seus estudos, Góes (1997) aponta três diferentes abordagens teóricas sobre o processo ensino-aprendizagem. Na primeira abordagem, é descrita a visão de que o ensino era transmitido pelo educador e o aluno era o receptor dos conteúdos transmitidos. A segunda abordagem surge em reação à visão tradicional da transmissão/recepção do conhecimento e passa-se a negar o processo de simples recepção e a trabalhar com a idéia da existência necessária de uma atividade construtiva do sujeito que aprende. Por essa abordagem, a relação professor/aluno tem caráter qualitativo, afinal, o que é aprendido/construído pelo sujeito não retrata exatamente o que foi ensinado pelo professor. O sujeito que aprende assume um papel ativo na construção de seu conhecimento, e o professor seria apenas o facilitador desse processo. Góes afirma que, nessa abordagem, a influência do meio social é vista como apenas moduladora de um processo de construção que é individual e próprio ao sujeito.

A terceira abordagem que busca explicar o processo de ensino - aprendizagem concebe o sujeito que aprende como um sujeito interativo, não apenas receptivo nem apenas ativo. Essa abordagem trabalha com a idéia de que a elaboração de conhecimentos ocorre mediada pelo outro e nela a linguagem ocupa lugar essencial e o funcionamento dialógico é ressaltado como fator principal no processo, como veremos mais à frente.

A perspectiva descrita acima seria a de Vygotsky, um dos autores que, segundo Góes, deu especial enfoque às interações sociais nos processos de aprendizagem. A partir dos estudos desse autor, quando se fala em processos de ensino/aprendizagem é inegável a necessidade de reconhecer o importante papel dos processos de interação social estabelecidos entre professor e aluno ou entre o aluno e seus pares. Chega a ser difícil, senão impossível, explicar a ocorrência da aprendizagem à margem dos processos de interação. Em outras palavras, interação é a relação articulada entre professor/aluno/objeto de conhecimento que, dependendo do modo como ocorre, pode ou não ser importante elemento desencadeador da construção de conhecimentos, pode ou não propiciar na interpeçoalidade o desenvolvimento das funções mentais superiores (Coll, 1994). Tais processos, como se pode ver nos estudos de Góes, nem sempre são harmônicos e perfeitos. Ao pesquisar o processo de ensino aprendizagem sob essa abordagem, Góes (1995; 1997 a; 1997 b) aponta que as análises sobre os processos de mediação pelo outro, durante o processo de

construção do conhecimento, têm com frequência aparecido com impregnações de uma idéia errônea de harmonia, na qual a participação do outro existe numa interação “suave” e tranqüila, e em que esse outro (o professor ou “ensinante”) além de fazer parte do processo, assume o papel de guia para o sujeito que aprende. A esse respeito, Góes ressalta que, ao contrário disso, as interações sujeito cognoscente, sujeito mediador, objeto de conhecimento são repletas de tensões. Frequentemente o professor ou o ensinante têm que assumir um papel contraditório e assimétrico. Isso acontece quando busca não só articular aspectos instrucionais, normativos e disciplinares, como também manejar a atenção dos alunos para focos específicos. Dessa forma, o jogo interativo e dialógico não seguem uma só direção.

A autora chega a conclusão semelhante em outra parte desse mesmo estudo, que diz respeito a atividades realizadas entre alunos sem a presença do professor. Ali também, na interação entre os pares, que é comumente explicada como simétrica, ocorre, na verdade, uma relação pouco uniforme, cujas formas de participação no processo interativo vão definir o lugar de cada um na relação e, portanto, na construção de conhecimento. É dessa forma que são estabelecidas relações pouco harmônicas, em que serão cedidos lugares de maior ou menor importância a cada participante (Góes, 1995).

Sendo assim, é possível dizer que a construção do conhecimento na dinâmica das interações sociais pode e deve ser tanto harmoniosa, quanto conflitante, e nela estão presentes relações de antagonismos, disputas, avaliações, julgamentos de valores, mas também ajudas, parcerias e cumplicidades.

A interação professor/aluno é, então, fator principal para que a aprendizagem ocorra. A atuação do professor é determinante na criação do clima e do tipo de ambiente propício para a aprendizagem; na escolha de conteúdos adequados ao nível de desenvolvimento de cada aluno; na escolha da estratégia de ensino; na aproximação afetiva com os alunos; na percepção de situações estimulantes/interessantes; na escolha do momento adequado para provocar situações de aprendizado. Conforme apontado por Echeita e Martin (1995), o ambiente em que ocorre a aprendizagem e o tipo de relações que se estabelecem na sala de aula estão diretamente relacionados ao modo de interação professor X aluno.

No processo interativo “professor/aluno”, a atuação pedagógica deve incidir sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal. É nesse processo que o aluno constrói conhecimento, ou seja, é

nesse processo que a aprendizagem ocorre. Ao abordar a alternância entre os níveis de desenvolvimento real e potencial, Onrubia (1998) traz uma importante contribuição no que diz respeito ao papel do educador. O autor desenvolve a idéia de uma concepção de ensino como ajuda ajustada ao processo de aprendizagem, na qual o educador deve oferecer desafios apontando o ensino na direção de conhecimentos ainda não totalmente dominados pelo aluno e oferecendo-lhe, simultaneamente instrumentos de apoio. Tais instrumentos abrangem auxílios intelectuais, afetivos, emocionais e até organizacionais, como escolha do material, do local de estudo etc. O importante aqui é ressaltar que o autor parte do princípio vygotskyano de que aquilo que o aluno pode realizar com o auxílio de uma pessoa mais experiente, num dado momento, é exatamente o que ele poderá realizar sozinho mais adiante. É dessa maneira que o educador deve atuar na Zona de Desenvolvimento Proximal, auxiliando o aluno de forma que em dado momento esse auxílio vá sendo gradualmente retirado, até que o aluno execute a atividade ou domine o conhecimento em questão de modo autônomo e independente.

Em suma, o aluno se desenvolve à medida que, em interação com adultos/professor ou com companheiros mais experientes, se apropria da cultura elaborada pela humanidade através da internalização (Freitas-1996) e, nesse processo de apropriação, o papel do professor/ensinante e a linguagem desempenham papel fundamental. Esta última, um instrumento mediador por excelência.

Como já foi mencionado anteriormente, o processo de internalização tem importância significativa na teoria de Vygotsky. Ocorre através de uma intrincada rede de relações, na qual cada ser, em contato com o outro, constrói-se de modo muito pessoal e singular.

Nessa relação com o mundo social, cultural e com as outras pessoas, o sujeito que aprende vai recriar e reinterpretar as informações e os conceitos com os quais toma contato. Essa reinterpretação envolve dimensões cognitivas, afetivas e volitivas, uma vez que o indivíduo vai ressignificar o conteúdo a ser aprendido, colocando-o em relação com suas experiências anteriores e com os conceitos já aprendidos. Sendo assim, o ser humano vai internalizar, de fato, aquilo que apresentar um significado para ele, aquilo que lhe fizer sentido quando colocado em relação com o contexto de sua própria existência.

Com respeito à questão do significado e do sentido, Vygotsky os coloca como dois componentes da palavra. Sendo parte tanto do pensamento quanto da fala, o significado da

palavra se refere a uma rede de relações objetivas e relativamente estáveis, compartilhadas por todas as pessoas que a utilizam. Por exemplo, se eu lhe disser que quero uma caneta, a coincidência do significado da palavra caneta que compartilhamos fará com que você me dê um objeto pontiagudo, que escreve com tinta. Segundo esse autor, “uma palavra sem significado é um som vazio” (Vygotsky, 1987, p104).

O sentido também se refere a uma rede de relações em alguns momentos compartilhada, para posteriormente ser construída no interior de cada indivíduo. O sentido individual é construído quando o indivíduo coloca o significado da palavra em relação ao seu contexto pessoal de vivências, tendo assim estreita relação com o âmbito do afetivo. Por exemplo, se alguém lhe disser, chateada, que perdeu a caneta favorita, o significado compartilhado de “caneta” vai permitir que você compreenda o que foi perdido, mas o sentido que a pessoa atribui à palavra “caneta”, por ela ser favorita, só quem sabe é ela, só ela sente, esse sentido é único e pessoal.

Dessa forma, os sentidos, embora construídos socialmente, são individuais. Já os significados, também construídos socialmente, têm uma base mínima comum que possibilita a intervenção do professor na atividade da criança, nas suas experiências diárias, possibilitando, assim, uma passagem a modos de operações mentais mais elaborados e novos para ela. O sentido é aquele que vai fazer a ponte entre o significado social da palavra e os motivos afetivos daquele que a utiliza ou recebe; a ponte entre significado social e experiências individuais. Para que isso ocorra é preciso que adulto e criança compartilhem, ainda que parcialmente, o conteúdo a ser trabalhado, falem uma “mesma língua”. A coincidência de significado das palavras do adulto e da criança lhes dá a possibilidade de se comunicarem, no entanto, o objeto de conhecimento oferecido pelo adulto é captado pela criança segundo suas possibilidades de compreensão naquele dado momento, segundo o sentido que fará a ela.

Ademais, conforme proposto por Onrubia (1998), o educador, além de considerar os sentidos e significados que o aluno já tenha construído sobre certo conteúdo, deve lançar desafios que levem o aluno a questionar tais sentidos e significados para que este possa reformulá-los gradativamente e de acordo com suas possibilidades.

Assim, partilhando de um sistema lingüístico com um mesmo significado para ambos, adulto e criança interagem e, nessa interação, o papel do adulto (professor ou um colega mais experiente) acaba sendo o de impulsionar o aluno a patamares cada vez mais elaborados de

conhecimento. É portanto fundamentalmente durante o processo dialógico que o aluno se apropria do conhecimento produzido pela humanidade.

Nos estudos de Bakhtin (apud Smolka, 1991), encontramos importantes contribuições a respeito do processo dialógico que se conjugam com o pensamento de Vygotsky. Para Bakhtin, o diálogo não é simples alternância de vozes, mas vai além disso, “implica o encontro e a incorporação de vozes em um espaço e um tempo sócio-históricos” (p. 56).

Sendo de origem social, toda enunciação, ou seja, o produto do ato da fala, é diálogo e só pode ser compreendida e explicada quando se entende que sua ocorrência se dá sempre numa interação. Mesmo que o interlocutor não esteja fisicamente presente é preciso se pressupor sua existência. Dessa forma, todo enunciado pressupõe a relação entre pessoas.

Para Bakhtin, a intenção do autor da fala e a expressão do falante são aspectos determinantes do estilo e da composição do enunciado, sendo a entonação um exemplo de recurso expressivo do falante. Assim, para esse autor, “a emotividade, a avaliação, e expressividade são características que se constituem no processo do uso ativo da palavra em um enunciado concreto” e, dentro do enunciado, a palavra recebe valor especial, é uma espécie de ponte entre um indivíduo e os outros” (Freitas, 1996: p137; Bakhtin, 1986: p113)

Ao se examinar a interação professor/aluno, um outro aspecto importante a ser considerado é o conhecimento que o professor, enquanto organizador das situações de aprendizagem, tem de cada um de seus alunos. Não basta somente saber sobre o “nível” de desenvolvimento em que se encontram, ou sobre o que eles já aprenderam e o que lhes falta aprender, ou ainda ter domínio do conteúdo que vai ensinar, mais do que isso, o professor deve conhecer aspectos pessoais e afetivos de seus alunos. Só assim, associando todos os elementos acima citados: domínio do conteúdo, conhecimento do que o aluno já sabe (nível de desenvolvimento real), e aquilo que está desabrochando em termos de aprendizagem (nível de desenvolvimento potencial), e conhecimento de aspectos pessoais e afetivos de cada aluno é que o professor terá maiores chances de despertar o interesse e o desejo de seus alunos por aprender.

Cada aluno traz consigo uma história de vida marcada por conquistas, alegrias, mas, também, por frustrações e tristezas que podem interferir no processo de aprendizado. Assim, cabe ao professor encarar o grupo de alunos não como um conjunto de receptores de informações, mas entendê-los como seres dotados de sentimentos e experiências anteriores, que vão colocar as

informações recebidas em relação a esses sentimentos e aos conhecimentos já construídos, num dado tempo, num dado meio social, de uma maneira única a cada um deles.

Ao levarmos em conta a história de vida de cada um, é fundamental considerar os aspectos afetivo-emocionais que fazem parte dessa história e, portanto, que interferem no processo de desenvolvimento e aprendizagem de cada ser humano. Wallon, em seus estudos sobre o desenvolvimento humano, traz importantes contribuições sobre isso.

Assim como Vygotsky, Wallon deu grande importância ao fato de o sujeito se constituir na interação com o meio. Para Wallon, o homem é indissociavelmente biológico e social. Para ele, o contexto do desenvolvimento da criança é formado pelo espaço físico, social e cultural (Galvão, 1995). De modo similar a Vygotsky, ao analisar o desenvolvimento do psiquismo humano, Wallon também argumenta que no bebê há um predomínio das funções biológicas como determinantes de seu comportamento. Nessa fase existe a importante função das emoções caracterizadas como fisiológicas, pois é através delas que o bebê recém-nascido vai mobilizar as pessoas que o cercam para que supram suas necessidades. As emoções ocupam o importante papel de ajudar o recém-nascido a transitar dessa fase para uma próxima de diferenciação Eu/Outro e para a construção do psiquismo humano. Através das reações emocionais e fisiológicas do bebê, inicia-se o processo de construção da consciência afetiva que levará à construção do psiquismo que, como veremos, apesar de iniciada já no primeiro ano de vida, vai ser construída fundamentalmente no terceiro estágio de desenvolvimento descrito por Wallon, o estágio do personalismo.

Assim, as emoções são para Wallon a primeira manifestação de interação homem/meio e, segundo ele, é através das interações que o ser humano se constrói (Dantas, 1992; Galvão, 1995).

Em sua reflexão, o autor ressalta que o ser humano passa de uma fase inicial, na qual suas reações são basicamente fisiológicas e orgânicas (biológicas), sem consciência e repleta de atos involuntários, para fases mais cognitivas, racionais, conscientes e voluntárias, onde os atos voluntários aparecem com a maturação cortical. Em seus estudos, Wallon identificou o que chamou de campos funcionais. São eles: a afetividade, o ato motor, a inteligência e o próprio indivíduo, este último, um todo que integraria os demais campos. É entre os campos funcionais que se distribui a atividade da criança (ação mental, motora, intelectual e afetiva). No início (no bebê recém-nascido), tais campos são pouco diferenciados, uma vez que, segundo Wallon, o recém-nascido ainda não se percebe como ser individual. Nesse período, a dimensão afetiva

ocupa lugar central e aparece através das reações emocionais do bebê. Todavia, no decorrer do desenvolvimento os campos funcionais vão se diferenciando e tornando-se praticamente independentes um do outro, e as dimensões afetivas e cognitivas vão se revezando a nível de maior predominância. O que determina a predominância de uma ou de outra, em cada fase, são os recursos de que a criança dispõe para interagir com o meio em dado instante de seu desenvolvimento. É importante ressaltar que, para esse autor, as funções afetivas e cognitivas alternam-se, mas ambas são interdependentes, presentes em todos os estágios e se constroem reciprocamente. A cada novo estágio, conquistas construídas anteriormente são incorporadas pela função predominante. E, como já foi dito, a dimensão social em relação à biológica vai se tornando cada vez mais determinante no desenvolvimento da criança, conforme ela fica mais velha (Galvão, 1995).

A diferenciação *eu/outro* vai ocorrer aos poucos e vai sendo construída nos processos de interação social. Um exemplo dessa diferenciação *eu/outro* ocorre nos estágios impulsivo emocional (1º) e no sensório motor e projetivo (o 2º), quando, segundo Wallon, a criança constrói seu *eu corporal* em interação consigo mesma (pegar os próprios pés, colocar o dedo na boca, segurar as próprias mãos) e com o meio (segurar o dedo da mãe, bater as mãos num móvel). O *eu corporal* construído nos primeiros anos de vida é condição para a construção do *eu psíquico* que ocorrerá fundamentalmente no terceiro estágio, denominado “estágio do personalismo”. Dessa forma, sempre em interação com o meio, a criança vai se diferenciando do meio e do outro e vai construindo sua personalidade própria.

Importante é lembrar que, para Wallon, no desenvolvimento humano existem fases que se intercalam em termos de predominâncias afetivas ou cognitivas e que para evoluir a afetividade depende das conquistas do plano cognitivo e vice-versa. (Galvão, 1995; Dantas 1992). No estágio 1, por exemplo (impulsivo emocional), em simbiose com o meio e com o outro, o bebê não tem competência para sozinho atuar no mundo exterior a ele. Dessa forma, é através das suas reações emocionais, impulsivas, como movimentos de braços e pernas ou choro por desconforto, características predominantes dessa fase, é que o bebê atua sobre o ambiente e sobre os adultos, os quais interpretam seus atos e reagem aos mesmos, o que, segundo Wallon, orienta o bebê para os primeiros contatos com as pessoas.

Já no segundo estágio (sensório-motor e projetivo), as relações cognitivas com o meio são predominantes. Através da exploração sensório-motora do mundo exterior a criança projeta atos mentais em atos motores, consequência de um funcionamento mental característico dessa fase.

A construção do eu psíquico ocorre no terceiro estágio (personalista), durante o qual a criança, em interação com o outro, vai buscar uma auto-afirmação do seu eu e a expulsão, ou melhor, o combate ao “não - eu”, ao que reconhece como outro. Nesse estágio, a criança vai apresentar comportamentos como buscar admiração dos outros e imitar comportamentos de pessoas que o atraem. A busca de admiração e aprovação dos outros é muito importante, pois é a partir dessa admiração que a criança vai poder admirar a si própria. E a imitação do outro é condição importante para a diferenciação eu/outro e também para a posterior construção do papel social daquele indivíduo.

O quarto estágio (estágio categorial) tem como predominância o aspecto cognitivo; nele a criança vai ter um progresso com ênfase no âmbito do intelecto o que vai direcionar seu interesse para o conhecimento do mundo.

E no quinto estágio (estágio da adolescência) volta a predominância do aspecto afetivo. Novamente estabelecem-se fortes conflitos *eu/outro*, numa necessidade de reconstrução da personalidade, causada pelos desequilíbrios das modificações corporais e hormonais. Apesar de mais sofisticado, por englobar as conquistas dos estágios anteriores, o quinto estágio tem o mesmo objetivo do terceiro (personalista).

O entendimento sobre a inter-relação entre as dimensões afetiva e cognitiva no processo de desenvolvimento é fundamental para a compreensão da criança e da sua aprendizagem, inclusive da escolar. Conhecer o modo de funcionamento da emoção da criança é muito importante para que o professor compreenda sua relação com os alunos. Wallon exemplifica isso descrevendo que crianças são essencialmente seres emotivos e que o adulto/professor fica exposto ao contágio emocional na convivência com seus alunos/crianças, uma vez que a emoção tem característica de ser contagiante e as reações das pessoas à emoção é o oxigênio que as alimenta e nutre. Em outras palavras, a emoção alimenta-se do efeito que provoca no outro. Desse modo, se não há reação do meio social às emoções, se estas não são alimentadas, elas tendem a se enfraquecer e se apagar (Galvão, 1995).

Além disso, o autor aponta que é importante que o professor não fique simplesmente exposto ao contágio das emoções em sala de aula, mas que procure realizar a educação de sua própria emoção, sua corticalização, como proposta de ação pedagógica, pois é a análise intelectual/racional do professor, que tenta compreender as origens de cada reação emocional sua em relação as ações emocionais dos alunos, que vai reduzir seus efeitos negativos e favorecer os positivos. (Dantas, 1992; Galvão, 1995).

Para Wallon, a emoção pode atrapalhar o funcionamento cognitivo, reduzindo sua eficácia, uma vez que tem a característica de surgir em momentos de incompetência do indivíduo, em momentos em que o indivíduo se defronta com situações novas, difíceis, diante das quais se sente incapaz. No entanto, são essas mesmas emoções, quando conhecidas e compreendidas pelo professor, que podem ajudá-lo a se utilizar de alguns aspectos para promover a construção do conhecimento. Segundo Almeida (1999), conhecer o funcionamento emocional é um desafio ao professor, “uma vez que os progressos da inteligência, responsabilidade do professor, dependem, em grande parte, do desenvolvimento da afetividade” (Almeida, 1999: p15). Todavia, é um desafio que o professor é capaz de enfrentar, já que, segundo o autor, a emoção se imprime no corpo das pessoas, sendo possível ao observador sensível captá-las e desenvolver uma espécie de diálogo mudo com as mesmas. São gestos, mímicas, expressões faciais ou até manifestações mais aparentes como o choro, riso, bocejo etc.

Wallon (1979, 1995) utiliza os termos interesse, emoção e afetividade ao discutir a aprendizagem de crianças. Em uma de suas conferências, quando falava sobre as causas da desatenção nas crianças, esse autor citou a importância do interesse para se conseguir a atenção do aluno. Para ele, o educador, ao observar na criança o ato da desatenção, deve empenhar-se em lutar contra ela. O objetivo essencial do educador deve ser despertar o interesse na criança, pois ele é a grande força da atenção. O interesse não está somente relacionado ao aproveitamento, mas a todas as funções do corpo da criança, e é expresso nas suas atividades e em suas curiosidades espontâneas. O educador deve considerar aquilo que desperta o interesse da criança espontaneamente, e utilizar tal descoberta para levá-la a se interessar por novas noções/ações; deve partir sempre de ações ou objetos que a tocam de perto, para levá-la ao encontro de novos conhecimentos e experiências.

Dessa forma, vimos nas reflexões de Wallon e Vygotsky a importância da afetividade e da participação do outro no desenvolvimento do sujeito. Segundo Wallon, os conflitos *eu/outro* são construtivos e vão ocorrer sempre, mesmo na vida adulta, pois para esse autor “o outro é um parceiro perpétuo do eu na vida psíquica” (Galvão, 1995:p56). É a afetividade, presente em todo o desenvolvimento do indivíduo, que possibilita as construções do conhecimento das crianças em idade escolar. Também para Vygotsky, o outro está sempre presente na ação de conhecer dos indivíduos, pois tal ação se constitui pela ação de um mediador (Pino, 1991).

Em síntese, para ambos os autores é através da interação social que o ser humano se constrói, e para esses dois autores, como vimos, as interações em sala de aula estão repletas de afetividade e reações emocionais, que vão naturalmente exercer influência na aprendizagem dos alunos.

Foi com o apoio em tais reflexões que desenvolvemos o presente estudo que teve como propósito identificar, descrever e analisar aspectos relativos às atividades de ensino (nas quais a interação professor/aluno/objeto de conhecimento aparece de modo explícito), que se mostrem de algum modo atuantes no processo de construção de conhecimentos.

A Construção Social da Deficiência Mental

Sabe-se que, desde a antigüidade, o deficiente mental tem sido excluído do convívio social. Antes da difusão do cristianismo, por exemplo, em Esparta e na Grécia, essas pessoas eram consideradas sub-humanas, razão pela qual eram eliminadas ou abandonadas. Segundo Pessoti (1984), com a difusão do cristianismo, o deficiente “ganhou” uma alma e passou a ser considerado um filho de Deus, sendo então acolhido por “almas caridosas”. Todavia, durante os quase três séculos que durou a Inquisição, as pessoas com síndrome de Down foram perseguidas. A aparência como olhos “tortos”, ou o ato de babar eram referências nas descrições de cretinos e idiotas feitas por Pinel, Esquirol, Séguin e outros. Tais aparências e comportamentos de alguns casos específicos como gritar ao ser tocado, eram motivos de segregação, tortura, morte ou de orações.

Somente no início do século XVI vão surgir Paracelso (1493 - 1541) e Cardano (1501 - 1576), iniciando uma reação à crueldade católica da época, introduzindo aspectos médicos aos

supersticiosos. Paracelso com a idéia de que comportamentos anormais poderiam ter como causa traumatismos e doenças, e Cardano, tratando comportamentos inadequados como sendo merecedores de atenção médica.

A partir daí muitos estudos foram realizados, gerando suposições e teorias a respeito da origem da deficiência mental. Tais teorias ou hipóteses iam desde disfunção ou lesão cerebral até causas determinadas por fatores ambientais.

Locke (1632 - 1704), por exemplo, revolucionou as doutrinas da época sobre a mente humana, com sua teoria de que o homem era uma tábula rasa, e que seu desenvolvimento dependia da experiência sensorial. Apesar de bastante polêmica e criticada, essa teoria fez com que a deficiência deixasse de ser considerada irreversível, podendo ser modificada com o ensino, que passaria a ser responsável por proporcionar as experiências das quais o indivíduo necessitava para se desenvolver.

Porém, ainda nessa época, os deficientes não recebiam educação, ao contrário, eram trancados em asilos onde ficavam com prostitutas, loucos e mutilados. O “Tratado das Degenerescências de Morel”, de 1857, pregou o apelo à segregação como recurso para salvar os “puros”. Aparece aqui, fortemente, a idéia de purificação de raças. A obra de Morel, grande autoridade no meio médico de sua época, influenciou os ambientes médicos, as atitudes sociais e culturais “ante o doente, o deformado e toda a sorte de deficientes, principalmente os mentais”. (Pessoti - 1984)

De acordo com Pessoti (1984), depois da obra de Morel, crimes, pobreza e prostituição passaram a ser vistos como “resultados” da deficiência mental e as soluções viáveis passaram a ser a esterilização e, mais uma vez, a segregação. Tal postura diante da deficiência trouxe consigo o medo, a rejeição e o nojo.

Com o progresso médico e científico, idéias eugenistas (como aquelas postas em prática na Grécia, em Esparta ou como expostas na obra de Morel) foram perdendo a força, mas a segregação continuou existindo.

Essa breve referência histórica demonstra há quanto tempo as pessoas com deficiência vivem uma história diferenciada de convívio em sociedade. Um convívio restrito e empobrecido em oportunidades de desenvolvimento. Em outras palavras, uma convivência “diferente” que não

possibilita as condições necessárias para um desenvolvimento mais próximo do padrão aceito como “normal”.

Esse mesmo percurso histórico também ocorreu de certo modo no Brasil, onde é recente ainda a luta pela integração do deficiente mental à sociedade. No contexto brasileiro, o atendimento educacional a essa população ainda é feito através de instituições especializadas, nas quais predomina uma visão clínica e terapêutica.

Com respeito ao percurso histórico anteriormente descrito, as pessoas com deficiência mental também fizeram parte dele e dentre elas as pessoas com síndrome de Down. Mesmo com o advento do movimento da Inclusão escolar, recente no Brasil, poucas são, ainda hoje, as pessoas com deficiência mental que freqüentam, desde pequenos, uma escola comum e que convivem com grupos que não aqueles das instituições especializadas.

Muitas famílias, mesmo que inconscientemente, acabam por segregarem seus filhos com deficiência mental da sociedade. Vários são os motivos que as levam a isso: o preconceito, construído historicamente e arraigado na sociedade da qual a própria família faz parte, é um dos fatores mais comuns. As famílias, por fazerem parte dessa cultura preconceituosa, quando recebem um filho com deficiência mental, percebem bem o que pode ser vivenciado por causa desse preconceito. Passam então a temer as reações da sociedade, os olhares, e podem tanto tender a superproteger seu filho, para que ele não sofra as conseqüências do preconceito, como tentar escondê-lo da sociedade para que a família, como um todo, seja protegida da reação das pessoas. (Blascovi-Assis, 1997; Cunningham, 1989)

Um fator muito comum, que pode levar a família a isolar-se da sociedade, pelo menos nos momentos posteriores ao nascimento do filho deficiente, é decorrente da preparação pela qual todos nós passamos ao planejar, esperar, sonhar com um filho perfeito, lindo, em uma palavra: “normal”. Nenhum de nós é preparado para receber um filho deficiente, e isso muitas vezes nos faz acreditar que esse tipo de “desastre” só acontece com os outros, daí os fortes sentimentos ambivalentes apresentados pelas famílias diante da presença de um filho deficiente. Frustração, sensação de impotência e momentos de verdadeiro luto são vivenciados pelos pais. É preciso “matar” o filho idealizado, para depois aceitar o filho real, o não esperado, o não idealizado (Cunningham, 1989).

Tais sentimentos familiares produzem atitudes que repercutem no modo de lidar e de introduzir o filho no grupo social. Em geral, os pais tendem, como apontamos acima, a se isolar e a isolar seu filho, portanto, a maioria das pessoas deficientes têm uma vida social limitada, diferente da vida das pessoas comuns que se encontram nas escolas, no lazer, no trabalho, e desse modo acabam tendo poucas oportunidades de interagir com os outros, com um mundo social mais amplo, o que não possibilita um desenvolvimento mais pleno. Como apontamos anteriormente, através das análises de Vygotsky, Bakhtin e Wallon, a aprendizagem e o desenvolvimento ocorrem na interação com o outro, num processo complexo que envolve os diferentes matizes do relacionamento humano.

Assim, é possível afirmar que deficiência mental das pessoas com síndrome de Down, foco desse estudo, não é decorrente apenas de uma alteração cromossômica, mas é em grande parte, construída socialmente.

Para Vygotsky, todas as deficiências, inclusive a deficiência mental congênita, afetam principalmente as relações sociais das crianças, ou seja, o defeito orgânico da criança fará com que as pessoas com quem ela convive tratem-na de um modo diferente do modo como tratam outras crianças. As conseqüências desse modo de tratamento podem acabar alimentando e fixando a própria deficiência. Por este motivo, para este autor, não dá para separar a dimensão biológica da dimensão social.

Caiado (1993) também defende a idéia de que a deficiência mental é uma construção social e não algo inerente ao indivíduo, pois nas sociedades cada grupo elege alguns critérios de comportamento, considerados como “normais e eficientes”, sendo que todas as pessoas, cujos critérios de comportamento não se adequam a esta listagem, passam para a categoria dos diferentes, anormais, ou deficientes. O indivíduo eleito deficiente mental acaba por incorporar o papel que lhe é atribuído, criando assim uma identidade adequada ao que lhe é socialmente esperado (Caiado, 1993:31).

Seguindo essa mesma linha de raciocínio, Omote (1996) discute a conceitualização da deficiência e argumenta que ela tem estreita relação com a percepção social da deficiência, ou seja, a sociedade atua como uma “audiência” que define quem são os normais e anormais em seu meio e cria critérios sobre o que é desvio ou não. O modo mais usual de conceitualizar a deficiência tem sido aquele que a concebe como algo localizado na pessoa deficiente, ou em outras

palavras, a deficiência é vista como sendo inerente ao organismo da pessoa deficiente. As conseqüências deste fato podem ser exemplificadas de várias formas, como por exemplo em manuais sobre deficiência, que são dedicados especificamente a tipos de deficiência e não à problemática da deficiência de modo geral; nas associações que são específicas para um só tipo de deficiência etc. Para Omote (1996), os serviços oferecidos acabam sendo, dessa forma, mais direcionados à categoria de deficiência a qual a criança pertence, do que às suas necessidades individuais.

Esse tipo de prestação de serviços pode, por um lado, “destacar e exacerbar as possíveis semelhanças e minimizar ou negar as diferenças existentes entre as pessoas colocadas em uma mesma categoria” ou, por outro lado, tende-se a uma “exacerbação da diferença e minimização das semelhanças” existentes entre membros de uma categoria quando comparados aos membros de outra categoria. Como por exemplo, membros da categoria “portador da síndrome de Down” comparados aos membros da categoria “normal”(Omote,1996:128).

Esse mesmo autor afirma que o uso do conceito de deficiência centrado na própria pessoa deficiente pode levar a sociedade a cometer enganos como ignorar aspectos políticos do problema da deficiência, omitindo possíveis áreas de conflitos existentes no interior de uma organização como a escola ou a família, ou ainda, a instituição (Omote, 1994). Dessa forma, qualquer comportamento inadequado da pessoa com deficiência passa a ser compreendido como sendo decorrência da própria deficiência.

Essa linha de raciocínio impede, ou no mínimo prejudica, a discussão sobre a questão da construção social da deficiência, aspecto que aqui é considerado central.

Como já apontamos acima, as concepções mais atuais sobre a questão da deficiência levam em consideração a reação das pessoas (audiência), como parte integrante e importante da definição do fenômeno. Em última instância são essas reações que definem alguém como sendo deficiente ou não deficiente. Nesse modo de conceber a deficiência, o próprio deficiente é parte da audiência e suas próprias reações à sua condição e às reações dos outros também são consideradas na construção da definição de deficiência. Desse modo o deficiente passa, ele também, a atuar na construção do conceito da deficiência e, com isso, passa a haver uma maior preocupação com o trabalho de auto conceito, auto imagem, e com a auto-estima do deficiente, já que suas ações e reações à sua própria condição refletirão na construção do conceito de

deficiência e em última análise na definição de quem é ou não deficiente em nossa sociedade. Assim, a deficiência passa a ser contextualizada num tempo, num espaço e a ser vista como socialmente determinada (Omote, 1994; 1996).

Raciocínio semelhante levou Vygotsky (1989), já no início do século, a criticar as escolas especiais por segregarem os alunos e por, na maior parte das vezes, enfatizarem o caráter biológico da deficiência. Na prática educacional, uma das conseqüências desse tipo de abordagem é o oferecimento de um processo educacional reduzido em termos de conteúdo e lentificado, ou seja, prolongado no tempo; é a aplicação de uma pedagogia limitante, que durante muitos anos e infelizmente ainda hoje, restringe o desenvolvimento de pessoas deficientes mentais.

A escola assim concebida adapta-se à deficiência da criança. Um exemplo disso é que a escola adaptada à deficiência vê o deficiente mental como capaz de operar apenas no plano concreto e com dificuldades de operar no plano abstrato mais elaborado. Tal escola passa a excluir de seu programa tudo que exige o uso do pensamento abstrato e passa a basear-se, principalmente, na utilização de materiais concretos e de estímulos visuais. Na verdade, esse tipo de educação estaria deixando de lutar contra a deficiência e aderindo à linha da menor resistência (Vygotsky, 1989). Além disso, esse tipo de postura não atua no sentido de despertar o interesse da criança (conforme apontado por Wallon). Desse modo, não se cria condições motivadoras que possam despertar a curiosidade, o desejo, o interesse.

Vygotsky enfatiza que o papel da escola não é o de adaptar-se à deficiência e sim de vencê-la. O autor propõe, como solução pedagógica, a vinculação da educação especial a uma educação mais geral, cujo principal objetivo seria a integração da criança deficiente à sociedade. Frequentando uma escola de ensino regular, a criança teria a possibilidade de compensar socialmente sua deficiência, afinal, seu desenvolvimento depende das relações sociais, dado que não é a deficiência orgânica em si que define limites e possibilidades reais de desenvolvimento. São as condições concretas de vida e as oportunidades educacionais que vivencia que trarão as possibilidades de realização e de desenvolvimento sócio-psicológico. (Freitas, 1996). Como foi apontado pelo autor, “a conduta coletiva da criança não só ativa e exercita as funções psicológicas próprias, como é a fonte do surgimento de uma forma totalmente nova de conduta, (...) que na estrutura da personalidade se apresenta como uma função psicológica superior. O coletivo é a

fonte do desenvolvimento destas funções e, em particular, na criança retardada mental” (Vygotsky, 1989, p.109).

Ao discutir questões semelhantes, De Carlo (1997) afirma que restringir as interações e vínculos sociais do deficiente mental, afastando-o do meio social e privilegiando o trabalho mais individualizado, faz com que ele deixe de receber o necessário para seu desenvolvimento e, pior, gera um acúmulo de fatores secundários que acabam por complementar o quadro inicial de deficiência mental.

Essa autora faz uma análise das considerações feitas por Vygotsky a respeito da deficiência e aponta quatro postulados gerais, os quais são de interesse para o presente estudo.

No primeiro, a autora aponta que as Funções Psicológicas Elementares (FPE) são o fundamento biológico do ser humano para suas formas culturais de atuação futura. As FPE são transformadas de acordo com os objetivos e vivências culturais do indivíduo, portanto, se houver dano dessa base biológica, poderá também haver, em parte, influência no desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores e do comportamento, principalmente em casos de pessoas com deficiência mental.

O segundo postulado lembra que é viável que a estrutura psíquica do deficiente seja reorganizada, criando para isso possibilidades para seu desenvolvimento cultural, contando com a plasticidade cerebral e também com a dinâmica do funcionamento psíquico.

No terceiro, a autora ressalta que pessoas deficientes que aprendem a utilização de signos têm maior chance de atingir o êxito em seu desenvolvimento cultural, pois as funções psicológicas superiores e as formas de conduta são mediadas semioticamente.

E, no quarto e último postulado levantado por De Carlo, é dito que na pessoa com deficiência mental, em geral, as FPE se desenvolvem satisfatoriamente bem e as FPS apresentam desenvolvimento precário. No entanto, enquanto as FPE dependem do biológico para que se desenvolvam, as FPS têm maiores possibilidades de se desenvolverem sob influências externas, como recursos pedagógicos e terapêuticos. Portanto é essa dimensão social e pedagógica que precisa ser trabalhada quando se pretende favorecer o desenvolvimento psicológico da pessoa deficiente.

Além disso, sem desconsiderar os fatores orgânicos que podem causar uma deficiência, Vygotsky analisa tais fatores em estreita relação com a dimensão social, considerando que o

modo como a deficiência vai se manifestar, dependerá do contato do indivíduo com a vida social.

O que interessa é saber quais são as possibilidades de superação da deficiência e desenvolver ao máximo o indivíduo como um todo, o que só ocorrerá se este indivíduo estiver integrado à sociedade, interagindo com outros. A visão biológica da deficiência faz com que o indivíduo seja esquecido como um todo e com isso a deficiência passa a ser mais importante, estimulando um tratamento clínico, individualizado, desestimulando a interação social e o trabalho educacional, não considerando o desejo do indivíduo, seus interesses e vontades. Portanto, vale frisar que a superação da deficiência por parte do indivíduo está em estreita relação com a interação social dele, com o mundo e com seus desejos, sonhos e vontades, enfim com os fatores motivacionais que o impulsionam em direção à essa superação.

É a inserção no mundo social que criará exigências às quais o indivíduo deverá responder e que o levarão a desenvolver processos de superação, denominados como processos de compensação por Vygotsky.

O Conceito de Compensação e a Capacidade Adaptativa do Cérebro

Vygotsky (1989) acredita que as dificuldades enfrentadas pela criança deficiente no seu contato com o meio social dão a força para o surgimento dos processos de compensação. Em outras palavras, os caminhos dos processos de compensação e dos processos de desenvolvimento de crianças com deficiência, têm estreita relação com as dificuldades que a deficiência provoca e com a realidade social dessa deficiência, com o que ela representa no meio em que a criança vive.

Foi baseado nas idéias de Adler que Vygotsky desenvolveu o conceito de compensação, segundo o qual, a existência da deficiência levaria a criança à “luta psicológica pela compensação” (Vygotsky & Luria, 1996; Valsiner & Veer, 1991; Hall &).

É preciso, no entanto, realizar um trabalho no sentido de facilitar a luta da criança deficiente pela compensação de sua deficiência; é nesse sentido que Vygotsky propõe que devemos descobrir “o quê”, no desenvolvimento do nosso aluno, “funciona” de modo que nós profissionais possamos ter um ponto de partida a favor de nosso trabalho, o que significa que não devemos partir do que está, momentaneamente ou não, deficiente, mas sim dos aspectos do desenvolvimento do aluno que indicam funcionamento não deficiente. Propõe também que

busquemos processos surgidos no desenvolvimento da criança deficiente mental que a estimulem, levando-a a tentar compensar sua deficiência ou a ir contra ela (Vygotsky, 1989), ou como Adler postulava, buscarmos o defeito ou inabilidade que esteja sendo percebido internamente pelo deficiente como um obstáculo a ser superado.

É assim que, com base nestas idéias, Vygotsky passou a ver a deficiência como algo que em si mesmo constitui, ou pode constituir, um estímulo ao desenvolvimento da personalidade, e a acreditar que uma deficiência causa a reorganização de toda a mente do indivíduo.

Enfim, para Vygotsky, toda deficiência possibilita o surgimento de dois aspectos fundamentais a serem considerados: por um lado ela cria uma dificuldade em alguma área do desenvolvimento, mas por outro é dessa dificuldade que vai surgir a necessidade de se compensar a deficiência, através do desenvolvimento mais profundo de algum aspecto não afetado pela mesma (Vygotsky, 1989). Desse modo, cabe aos profissionais perceberem quais aspectos no desenvolvimento do aluno podem ser estimulados, a fim de facilitar o processo de superação das dificuldades por parte do mesmo.

Assim como Vygotsky, Sacks (1995), reconhecido neurologista inglês, acredita que qualquer doença deve ser analisada do ponto de vista das adaptações que suscita, ou, nas palavras de Vygotsky, dos processos compensatórios que provoca. Após sofrer uma cirurgia no ombro direito, sendo destro, Sacks comenta que para adaptar-se à sua nova e provisória condição de canhoto, seu cérebro deve ter modificado alguns programas, circuitos, e alterado cargas sinápticas, conexões e sinais, o que ressalta a capacidade de adaptação do próprio cérebro.

Sacks acredita que as doenças, deficiências ou distúrbios devam ser estudados, não sob a ótica dos prejuízos causados ao indivíduo, mas ao contrário, deve-se focar as infinitas formas de adaptação através das quais as pessoas se reconstróem. Dessa perspectiva, doenças, deficiências, ou distúrbios, podem revelar, nos indivíduos afetados, poderes antes não despertados, pois se por um lado podem ter prejudicado ou até destruído funções que naturalmente fariam parte daquele organismo, por outro podem forçar o sistema nervoso a buscar caminhos diferentes para adaptar-se e evoluir (Sacks, 1995). Concordando com Vygotsky, o autor afirma que o negativo da deficiência pode e deve ser focado e analisado pela ótica da compensação.

Seguindo essa mesma linha de raciocínio, Lúria (1986) sustentava uma nova visão de cérebro, onde este deixava de ser visto como algo programado e estático, passando a ser visto

como ativo, dinâmico e adaptável. As centenas de áreas cerebrais especializadas, cada uma em funções diferentes, trabalham de um modo absolutamente integrado e cooperativo. É como se na ausência de uma área que tenha sido lesada, outras se dispusessem a realizar sua função, dependendo, é claro, dos estímulos que a pessoa em questão tiver a seu dispor.

Flórez (1994), concordando com a teoria da compensação, aborda esse tema relacionando-o especificamente com as pessoas com síndrome de Down. Ressalta que tem sido constantemente comprovado que a estrutura do nosso cérebro compensa a lesão numa determinada área através do estímulo à atividade em outra área. Inclusive, defende a idéia de que aquilo que não se aprende de maneira espontânea pode ser aprendido mediante o ensino sistemático e bem dirigido. Um exemplo disso é sua orientação aos educadores e terapeutas que atuam na fase da estimulação inicial da criança com síndrome de Down. De acordo com ele, deve-se adequar as estratégias, dirigindo-as especificamente para que despertem e reforcem os mecanismos de atenção, pois esse tipo de trabalho pode alterar o funcionamento neurológico, consolidando as vias e circuitos cerebrais que mostram perturbações em seu desenvolvimento normal no caso das pessoas com trissomia do cromossoma 21. Cita, ainda, que estímulos táteis, visuais e auditivos, quando programados para isso, podem desenvolver e consolidar algumas funções cerebrais dessas pessoas.

Se o cérebro possui essa incrível maleabilidade, parece que cabe aos profissionais da área, além de constatar as lesões cerebrais na síndrome de Down, descobrir os caminhos que conduzam esse cérebro a uma reorganização; buscar os fatores motivacionais, ou nas palavras de Wallon, os interesses dos indivíduos com síndrome de Down para conduzi-los ao caminho da aprendizagem.

A Síndrome de Down

A Síndrome de Down é uma alteração cromossômica que causa deficiência mental. É caracterizada pela falha na divisão celular, que pode ocorrer tanto no desenvolvimento do óvulo ou do espermatozóide, como também durante as primeiras divisões do óvulo fecundado.

Pode haver três tipos de ocorrência:

- trissomia padrão do cromossomo 21;
- trissomia por translocação;

- mosaicism. (Stratford, 1997; Mustacchi e Rozone, 1990).

Segundo a literatura médica, pessoas com síndrome de Down apresentam retardo no desenvolvimento mental e físico, podem apresentar problemas ortopédicos, oftalmológicos e cardíológicos, e dificuldades respiratórias freqüentes.

Classificada, de modo já ultrapassado, como deficiente mental severa ou moderada, ou ainda deficiente mental treinável, na escola, a pessoa com síndrome de Down foi por muito tempo considerada como sendo “aquela cujo nível de independência nas atividades quotidianas depende basicamente de *treinamentos*” e que apresentará dificuldades em “aprender as habilidades acadêmicas a qualquer nível funcional e em alcançar adequação vocacional suficiente para, a nível adulto, sustentar-se sem supervisão ou ajuda”(Kirk e Gallagher, 1987). Hoje em dia essa visão retrógrada já tem sido substituída por outras mais atuais que vêem nessas pessoas maiores possibilidades de desenvolvimento e integração social.

Com características físicas peculiares, algumas vezes chamadas de estigmas físicos (crânio achatado; ponte nasal achatada; prega epicântica nos cantos dos olhos; orelhas com implantação baixa; palato em ogiva; língua hipotônica e etc.), a síndrome de Down pode ser diagnosticada precocemente, embora a comprovação da trissomia seja feita pelo exame do cariótipo.

Devido ao seu caráter genético, a maioria dos estudos sobre Síndrome de Down está geralmente relacionada à área médica, o que segundo LANE & STRATFORD (1985), tem levado a uma maior produção de conhecimento a respeito de fatores fisiológicos e uma menor ênfase sobre os fatores social e emocional na análise do desenvolvimento de pessoa com essa síndrome.

Estudos recentes acerca do desenvolvimento da inteligência da pessoa com síndrome de Down afirmam que há uma grande variabilidade quanto aos aspectos cognitivos, de modo que algumas crianças são mais afetadas pela deficiência mental do que outras. Tais estudos afirmam também que não é interessante utilizar medidas de QI, como tradicionalmente têm sido realizadas uma vez que esses testes são geralmente adaptados de uma outra realidade cultural e social, a americana, e que neles a tendência é comparar a pessoa com síndrome de Down às pessoas normais, de forma que assim elas sempre terão uma deficiência mental muito marcante (Schwartzman, 1999). Tendo em mente que há uma variabilidade no desenvolvimento cognitivo das pessoas com a referida síndrome, não é adequado ter uma única visão dessas crianças catalogando-as de maneira genérica, mas sim, levar em conta que a aprendizagem dependerá da

perfeita integração entre processos neurológicos e evolução de funções específicas como a linguagem, o desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e social. Para Mills (1999), o ensino dessas pessoas deve ser voltado para o desenvolvimento de habilidades e a execução de tarefas que mobilizem as áreas cerebrais responsáveis pelo déficit, e para que isso ocorra é necessário, segundo a autora, observar a idade em que a plasticidade cerebral estará garantindo o sucesso das intervenções. É importante enfatizar também que a educação deve estar voltada para a questão da inserção social, e da participação na vida comum, uma vez que cremos, só se aprende em interação com o meio sócio-cultural, e que a aprendizagem antecede e propicia o desenvolvimento.

Apesar de estarem sendo publicados dados e resultados de estudos mais recentes sobre a síndrome de Down, a maior parte deles centra-se nos aspectos médico - patológicos da síndrome. No que refere-se a estudos sobre aprendizagem de pessoas com deficiência mental, a maioria trata o assunto a partir de uma abordagem comportamentalista, como veremos.

Ao tentar fazer uma correlação entre patologia cerebral e aprendizagem na síndrome de Down, Flórez (1994) afirma que a trissomia do par 21 altera o desenvolvimento do sistema nervoso de maneira generalizada, o que pode interferir no processo de aprendizagem dessas pessoas.

O autor aponta alguns dos problemas que afetam a aprendizagem, conforme relacionado abaixo, que podem estar correlacionados às alterações do desenvolvimento do sistema nervoso. Vejamos quais são esses problemas (Flórez, 1994: p51) :

- pouca reação a estímulos;
- dificuldade em dirigir o olhar a um estímulo;
- pouca reação motora;
- falta de iniciativa;
- alterações nos processos de captação e elaboração de informações;
- pouca tendência à exploração;
- dificuldade em manter a atenção;
- tendência à distração;
- pequena capacidade para reter informação recente;
- dificuldade em captar uma informação, retê-la, elaborá-la e responder a ela;

- facilidade em perder a informação;
- dificuldade em fazer relações temporais e espaciais com a informação recebida;
- processo lento de consolidação do que se acaba de aprender;
- dificuldade para elaborar e emitir linguagem verbal;
- dificuldade para o cálculo aritmético;
- dificuldade no processamento, retenção e evocação de informações visuais e auditivas (independente de problemas auditivos que possam afetar pessoas com a síndrome de Down);
- hipotonia muscular.

Segundo Flórez, existem algumas lesões que, quando associadas entre si, comprometem seriamente todo o processo de aprendizagem e seriam as principais responsáveis pela deficiência mental na síndrome de Down.

Para esse autor, embora não se possa negar que a pessoa com síndrome de Down tenha limitações, essas não seguem padrões idênticos, variando de pessoa para pessoa e também de acordo com a idade e que, além disso, é fundamental considerar que a qualidade da elaboração mental que observamos em diferentes pessoas com síndrome de Down se deve a:

- 1- variações nas alterações do desenvolvimento do sistema nervoso;
- 2- diferenças na educação recebida;
- 3- influências do ambiente em que vivem.

Dessa maneira, Flórez não considera apenas as alterações do sistema nervoso como responsáveis por possíveis problemas de aprendizagem nas pessoas com síndrome de Down. O autor busca correlacionar patologia cerebral e aprendizagem na síndrome de Down, fazendo uma discussão onde afirma que o fator motivacional desempenha um importante papel em todo o processo de aprendizagem. Ele também levanta questões interessantes acerca de fatores que podem influir na motivação de pessoas com síndrome de Down. Por exemplo a intensidade do medo de um fracasso, já vivenciado, pode contribuir para a diminuição da iniciativa; ou ainda, pode ser que não exista mais ação e iniciativas porque são poucas (ou nenhuma) as gratificações reforçadoras contextualizadas e com sentido. Flórez questiona também até que ponto a falta de influências externas, a privação de estímulos, contribuem para empobrecer a estrutura mental dessas pessoas.

As questões propostas por Flórez sugerem que a pouca iniciativa, comumente observada na criança ou jovem com síndrome de Down, pode estar relacionada a fracassos freqüentemente experimentados por essas pessoas e, também, ao fato de que recebem poucas gratificações (incentivos), que tenham uma relação real com o comportamento executado. Para exemplificar, é possível citar que é comum no ensino especial, a utilização freqüente e intensa de gratificações como elogios, dadas pelo professor, a cada atividade realizada pelo aluno, muitas vezes, independente da qualidade da ação ou do produto obtido, o que as torna pouco efetivas e algumas vezes falsas, com relação ao seu resultado. É possível que o aluno, mesmo aquele com síndrome de Down, perceba que lhe é solicitado muito pouco, dado que é capaz de analisar e avaliar o produto do próprio trabalho de modo diferente do professor e, em geral, reconhecer quando seu trabalho apresentou um resultado bom ou não.

Em resumo, nessas situações, as gratificações acabam por não produzir o efeito desejado de fortalecer o comportamento criativo e a iniciativa do aprendiz e, assim, o aluno pode tornar-se mais exigente que o professor e, provavelmente, se sentirá desestimulado diante de alguém que espera tão pouco dele.

Como consequência, é gerado um circuito vicioso onde essas pessoas desenvolvem pouco seus mecanismos de motivação interna, passando a depender em excesso de motivações externas, como por exemplo, o estímulo do professor, que por sua vez é muitas vezes artificial e desestimula o aluno por esperar pouco de seu desenvolvimento e aprendizado.

Pode-se dizer que essas repetidas frustrações surgem em função de repetidos erros que levam o aluno a fracassar na resolução de problemas propostos ou atividades. Ainda correlacionando patologia cerebral e aprendizagem na síndrome de Down, colaboradores de Flórez, como Troncoso & Cerro (1994), ao discorrer sobre a leitura e a escrita de crianças com síndrome de Down, ressaltam que os trabalhos que obtiveram maior sucesso preocuparam-se com uma programação voltada para o êxito, na qual a motivação esteve assegurada. Desse modo, as autoras orientam que professores evitem que seus alunos se frustrem e que errem; caso isso ocorra, que não chamem a atenção para o erro. Ao mesmo tempo, orientam para que se utilizem de elogios aos reais acertos, ou seja, de gratificações externas adequadas e contextualizadas a algo que de fato o mereça e não gratificações artificiais/falsas/mentirosas. Ainda segundo as autoras, para que isso de fato ocorra, as atividades propostas devem ser previamente selecionadas,

graduadas em níveis de dificuldades crescentes, de modo que se tenha certeza que o aluno será capaz de realizá-las. Nesse programa as gratificações externas ou naturais têm o objetivo de auxiliar o surgimento e a manutenção da motivação interna, pois o objetivo de utilizá-las é o de fazer com que o aluno perceba e avalie positivamente suas realizações. É importante salientar que essa é uma visão que se apoia em uma perspectiva de análise comportamentalista que explica o sentimento de fracasso oriundo da vivência do erro, e que, desse modo, propõe que se elimine a possibilidade de erros no processo ensino-aprendizagem.

Entretanto, sob a visão da aprendizagem sociointeracionista, o erro vem sendo concebido como um valioso indicador do pensamento do aluno, assim, programar o ensino de modo a evitar-se completamente o erro é um exagero que não deve ser cometido, pois o erro pode ser utilizado como um material importante para a reorganização da mediação do professor. É possível afirmar, segundo Molina (2001), que o erro localiza-se na Zona de Desenvolvimento Proximal sendo consequência comum da ação de um indivíduo sobre o objeto de conhecimento que ainda não domina autonomamente e, por isso, necessita da ajuda de alguém mais experiente que já domine tal conhecimento. Através da análise do caminho a ser percorrido no processo de aprendizado, do qual o erro é apenas uma parte, é possível detectar as funções que estão emergindo (Zona de Desenvolvimento Potencial) e, adequar as mediações necessárias.

Lefèvre (1981) também aborda a importância da motivação para a aprendizagem de pessoas com síndrome de Down. Para ela, os pais têm papel fundamental no modo como seu filho com síndrome de Down vai se desenvolver e na constituição da motivação intrínseca. A família que aceita a criança, tratando-a com afetividade e tranquilidade, facilitando a relação mãe/filho auxilia a criança a se tornar independente, calma e feliz, e a saber resolver seus problemas de vida prática. Já uma família insegura e instável pode “limitar o interesse e a cooperação da criança em qualquer atividade, despertando atitudes de teimosia e negativismo” (Lefèvre, 1981:24). Para esta autora, o amor e o carinho pela criança com síndrome de Down são fatores primordiais para que ocorra um desenvolvimento satisfatório.

Ainda segundo Lefèvre, no movimento de aprendizagem, o cérebro desenvolve várias conexões entre suas áreas e fica em constante estimulação, afetando a linguagem, o pensamento e o corpo. No processo de aprender, o movimento, o olhar, a expressão de modo geral, formam um todo percebido emocionalmente. Neste sentido, “é a afetividade que dá o impulso para o

conhecimento; ela traz a energia necessária e precisa ser alimentada, pois é o motor de tudo. Para que a inteligência funcione é preciso interesse e motivação” (p.26).

Diante do exposto e com base nos estudos anteriormente citados, o presente trabalho pretende investigar situações de interação professor/aluno/objeto de conhecimento, com o propósito de identificar, caracterizar e analisar aspectos dessa situação interativa e seus possíveis efeitos sobre o envolvimento do aluno com a atividade.

A investigação ocorrerá em algumas salas de aula de uma instituição de educação especial para pessoas com síndrome de Down, a fim de que, com a conclusão da análise, possamos favorecer o desenvolvimento e o aprendizado dessas pessoas, afinal, aprender é fundamental na superação das barreiras impostas pelo modo como a deficiência é socialmente encarada.

CAPÍTULO 2

CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Vista por muitos como uma verdadeira ação social, a pesquisa no meio acadêmico sai do rol das meras consultas, tão utilizadas em escolas primárias, para adentrar no mundo da construção do saber. Nasce do interesse e da curiosidade do pesquisador por um determinado assunto, que normalmente também interessa ao meio social no qual o pesquisador encontra-se inserido. Através de estudos, levantamentos de dados, confrontos entre conhecimentos construídos anteriormente, com possibilidades atuais, o pesquisador assume o compromisso de construir uma parte do saber que vai sem dúvida somar no avanço de uma sociedade (Ludke e André, 1986).

Partindo dos pressupostos vygotskyanos e wallonianos já citados, de que o ser humano se constrói em constante interação com o mundo social e cultural, o pesquisador jamais é neutro, ele age e interage com seu objeto de pesquisa e é nessa interação que ele vai construir conhecimentos sobre o fato pesquisado. Para Wallon, se o indivíduo se constrói em interação com o meio, é lá, no ambiente onde ocorrem interações, que se deve estudar o desenvolvimento da criança. Por isso, também para esse autor, a escola torna-se um ambiente privilegiado, pois possibilitaria a investigação sobre a criança inserida em seu meio (Galvão, 1995).

Neste estudo, pesquisa é vista e entendida como uma ação social bastante ampla, através da qual busca-se construir mais um passo no caminho do conhecimento, com o objetivo de contribuir com o enriquecimento teórico e prático na área da educação.

Investigando aspectos da dinâmica interativa entre professor/alunos, a fim de descrever e analisar fatores que favorecem o envolvimento do aluno com a aprendizagem, a opção escolhida foi a de partir do interior das situações onde os fatos de interesse ocorrem: a sala de aula. Foi esse um dos motivos que levou à opção por conduzir o estudo conforme a abordagem denominada de pesquisa qualitativa.

A pesquisa qualitativa engloba características tais que propiciam um estudo refinado em educação. Bogdan e Biklen (1982) explicam algumas características básicas desse tipo de pesquisa:

- ⇒ tem como fonte direta de dados o próprio ambiente onde ocorre o fato a ser pesquisado;
- ⇒ a pesquisa qualitativa supõe contato direto e prolongado do pesquisador com o fenômeno a ser investigado uma vez que, segundo os autores, todo fenômeno pesquisado tem forte influência do contexto onde ocorre;
- ⇒ o principal instrumento da pesquisa qualitativa é o próprio pesquisador;
- ⇒ para o pesquisador todos os dados da realidade observada devem ser considerados valiosos e a coleta de dados deve ser basicamente descritiva e bem detalhada, pois um dado aparentemente simples ou sem importância pode ser a chave para a compreensão de uma determinada situação;
- ⇒ na pesquisa qualitativa a preocupação está centrada mais no processo do que no produto;
- ⇒ os diferentes pontos de vista dos participantes são considerados importantes para a compreensão do contexto em que o fenômeno pesquisado ocorre;
- ⇒ não há hipóteses de resultados definidos antes do início do estudo, os dados são construídos e as conclusões vão se formando num processo de afinamento de questões de interesse mais amplo para mais específico, o que ocorre à medida em que o estudo se desenvolve.

Local

Atendendo às características acima citadas a respeito da pesquisa qualitativa, decidiu-se que o estudo fosse realizado em três salas de aula que fazem parte do Centro de Desenvolvimento Integral - CDI, instituição sem fins lucrativos, mantida pela Fundação Síndrome de Down, em Campinas - SP. Fundada em 1985, a proposta educacional desta instituição, sempre teve como objetivo desenvolver ao máximo as potencialidades de pessoas com síndrome de Down, oferecendo-lhes oportunidades de vivenciar as experiências que qualquer criança ou jovem vivencia numa escola, favorecendo sua integração à sociedade. Além disso, a Fundação tem sua proposta enriquecida por um planejamento de atividades terapêuticas especializadas, que visam o desenvolvimento de aspectos específicos relativos à síndrome.

A Fundação Síndrome de Down oferece estimulação inicial, atividades escolares, atividades extra-escolares e, desde 1998, vem levando a efeito o projeto inclusão, com encaminhamento de seus alunos ao ensino regular. Tais alunos recebem acompanhamento pedagógico e, se necessário, fonoaudiológico, psicológico e fisioterápico, na própria Fundação. A partir de 1998, foi iniciado também, um projeto voltado para a profissionalização de adolescentes e adultos, com ou sem síndrome de Down.

Todos os alunos da Fundação recebem atendimento de uma equipe composta por pedagogas, fonoaudiólogas, fisioterapeutas, professoras de educação física, psicólogas e terapeuta ocupacional.

Além do que já foi citado, faz parte do trabalho da Fundação, a realização de estudos e pesquisas sobre a síndrome de Down, Educação e Educação Especial, e o oferecimento de cursos de capacitação profissional em diferentes áreas.

Participantes

Participaram desta pesquisa 20 alunos da Fundação Síndrome de Down, todos com a referida síndrome, com idade variando entre 09 e 17 anos (na data do início da coleta de dados/1994) , suas respectivas professoras e fonoaudiólogas e uma auxiliar de pesquisa..

Esses alunos pertenciam a três salas de aula, que serão denominadas respectivamente de GRUPO I (GI), GRUPO II (GII) e GRUPO III (GIII). As Classes na Fundação Síndrome de Down são organizadas seguindo os seguintes critérios: idade cronológica, nível de desenvolvimento geral, desenvolvimento sócio afetivo e emocional. A avaliação desses aspectos é realizada através de observações sistemáticas da equipe multidisciplinar que decide conjuntamente qual classe é mais adequada para esse ou aquele aluno. Também é levado em conta o número de alunos por classe, não havendo mais que 10 a 15 alunos por grupo, dependendo do grupo e do espaço físico.

Os alunos serão descritos a seguir, conforme dados fornecidos por prontuários e relatórios de desenvolvimento feitos pelos profissionais da instituição, com dados coletados pela pesquisadora através de observações anteriores e contato com os familiares e com os profissionais envolvidos no trabalho diário com os alunos.

Duas alunas descritas no GRUPO I (LI e AP) aparecerão também nas atividades do GRUPO II, e uma aluna (MA) descrita no GRUPO II aparecerá também nas atividades do GRUPO III, pois de um ano para o outro mudaram de turma.

No GRUPO III apenas três alunos e a professora (P3) serão descritos por serem os únicos que fizeram parte das atividades selecionadas para análise.

Grupo I

Do Grupo I participaram: uma pedagoga, uma fonoaudióloga, 03 meninos (OV, VI, ED) e 07 meninas (JU, LI, VA, AP, AD, FE, KA) .

OV: sexo masculino, 13 anos. Nascido de uma gestação gemelar, sendo a irmã normal, possuía linguagem oral com alterações articulatórias que, às vezes, dificultavam a inteligibilidade por parte do interlocutor. OV se relacionava bem com todos os colegas da sala e com os profissionais. Era persistente e não desistia facilmente das atividades propostas, mesmo quando sentia muita dificuldade; preferia solicitar ajuda do que desistir de suas conquistas.

VI: sexo masculino, 16 anos. Relacionava-se bem com os colegas e profissionais e era bastante cooperativo com todos. Sua linguagem era facilmente compreendida.

ED: sexo masculino, 13 anos. Sua fala era bastante prejudicada e sua comunicação ocorria basicamente através de gestos. Interagia bem com os colegas do grupo e com os profissionais e conseguia se comunicar de algum modo com todos. Era interessado nas atividades propostas e cooperativo com todos.

JU: sexo feminino, 12 anos. Era cooperativa, participava das atividades de todos os colegas opinando e ajudando. Sua linguagem oral era bem compreensível. Muito sociável, relacionava-se bem com todos os colegas da sala e com os profissionais.

LI: sexo feminino, 17 anos. Apresentava dificuldade em interagir com os colegas e professoras, preferindo realizar atividades sozinha. Não era cooperativa. Sua linguagem, apesar de infantil para a idade, era inteligível.

VA: sexo feminino, 14 anos. Interessava-se por todas as atividades trabalhadas. Cooperativa, interagia bem com os colegas e profissionais. Sua linguagem era bem articulada.

AP: sexo feminino, 16 anos. Não tinha muito interesse pelos conteúdos estudados em sala. Sua linguagem oral era compreensível. Quase sempre interagia bem com os colegas e professoras.

AD: sexo feminino, 12 anos. Muito sociável e falante. AD interessava-se por todas as atividades propostas, sendo muito participativa. Sua voz em geral era baixa, mas sua linguagem era compreensível e bem articulada. Interagia bem com colegas e profissionais

FE: sexo feminino, 13 anos. Cooperativa, interessada nos conteúdos. Interagia bem com os colegas da sala e com os profissionais. Era sociável e sua linguagem era bastante compreensível.

KA: sexo feminino, 15 anos. Interessada pelas atividades propostas. Interagia bem com os colegas do grupo e com os profissionais, era cooperativa e sua linguagem era boa.

A Professora, P1: Formada em pedagogia pela UNICAMP, possuía experiência em trabalho interdisciplinar e em educação infantil (0 a 4 anos). Até 1995 não havia tido experiências na área de alfabetização. Antes do GI atendia um grupo de alunos com idade variando entre 0 e 2 anos. O ano de 1995 foi o primeiro ano de trabalho de P1 no GI.

A Fonoaudióloga, F1: formada em fonoaudiologia pela PUC de Campinas, possuía experiência em trabalho interdisciplinar e já atuava há dois anos no grupo pesquisado.

Grupo II

No Grupo II participaram: uma pedagoga, uma fonoaudióloga, 7 meninas (LI, CA, AP, TA, AL, MA, EL) e 3 meninos (PA, LE, TH).

LI, e AP: já descritas no GI

CA : sexo feminino, 13 anos. Companheira e amiga de todos da sala. Apresentava dificuldades na linguagem oral, mas conseguia fazer-se entender . Cooperativa, interagia bem com os colegas e profissionais.

AL: sexo feminino, 11 anos. Sua linguagem oral apresentava comprometimentos como trocas e fala infantilizada. AL às vezes era uma pessoa agressiva com os colegas e/ profissionais. De modo geral, porém participava de todas as atividades propostas.

MA: sexo feminino, com 14 anos. Só realizava atividades com supervisão direta da professora. Em sala, interagia bem com os colegas do grupo e com os profissionais, mas em atividades livres preferia ficar isolada ou próxima a um adulto.

EL: sexo feminino, 12 anos. Precisava da supervisão direta e contínua da professora da sala para realizar as atividades propostas. Tinha dificuldade para interagir com os colegas do grupo. Sua linguagem era compreensível, mas falava baixo e muito rápido.

TA: sexo feminino, 12 anos. Gostava muito de falar. Realizava as atividades com muita lentidão. Sua linguagem oral era boa. Companheira de todos.

PA: sexo masculino, 12 anos. Deficiente auditivo usava aparelho nos dois ouvidos. Sua participação nas aulas sempre era ativa. Relacionava-se bem com todos do grupo. Sua linguagem oral era boa.

TH: sexo masculino, 13 anos. Possuía linguagem oral bastante comprometida, o que tornava difícil a compreensão de sua fala. Atento às atividades propostas. Relacionava-se bem com todos na classe.

LE: sexo masculino, 12 anos. Relacionava-se bem com todos da escola, colegas ou profissionais. Tinha dificuldades na linguagem oral, mas fazia-se entender. Sua participação nas atividades era ativa. Persistente, não desistia das atividades propostas, mesmo quando sentia muita dificuldade; preferia solicitar ajuda do que desistir de suas conquistas.

A professora, P2: Formada em pedagogia pela UNICAMP, contratada pelo CDI em 1991, possuía experiência em trabalho interdisciplinar, em pré-escola e primeira série, e em alfabetização. Neste grupo era a professora da classe e também pesquisadora.

A Fonoaudióloga, F2: formada em fonoaudiologia pela PUC de Campinas, e em magistério, não possuía experiência em trabalho interdisciplinar e atuava há um ano no grupo.

Grupo III

Do grupo III participaram uma pedagoga e 3 alunos (ER, GA e MA), dois meninos e uma menina.

ER: sexo masculino, 10 anos. Relacionava-se bem com todos da escola, colegas ou profissionais. Tinha boa linguagem oral. Sempre participava das atividades. Persistente na execução das atividades propostas.

GA: sexo masculino, 10 anos. Era tímido, relacionava-se pouco com os colegas preferindo ficar próximo aos adultos ou isolar-se. Tinha boa linguagem oral com vocabulário rico e variado. Participava ativamente de tudo que era proposto em sala de aula. Apresentava facilidade para aprender novos conteúdos.

MA: já descrita no Grupo II.

A professora, P3: Formada em pedagogia pela UNICAMP, contratada pela FSD em 1990. Com experiência em trabalho interdisciplinar, em pré escola e primeira série, e em alfabetização. Atuava nesse grupo há três anos.

A Rotina de trabalho das salas de aula:

As atividades em sala de aula, em geral, iniciavam com uma roda de conversas. No princípio da semana, o grupo de alunos tinha oportunidade de contar suas atividades de final de semana, comentar acontecimentos sociais e/ou culturais, nos demais dias da semana. A roda de conversas era utilizada pelos profissionais para, junto dos alunos, realizar o planejamento e organização da rotina do dia. Nestes momentos também era organizada a semana, eram combinados os passeios, as festas comemorativas, culinárias e etc.

Na organização da rotina do dia, em geral, eram oferecidas opções de trabalho para que cada aluno escolhesse o que mais fosse de seu agrado naquele momento. As opções eram oferecidas pela professora da sala, que selecionava dentre diversas atividades, aquelas que os alunos mais necessitassem realizar, a fim de exercitarem conhecimentos adquiridos ou ampliarem seus conhecimentos, tendo em vista o conteúdo planejado para aquela turma.

As atividades aconteciam em grupo ou individualmente e envolviam conteúdos de disciplinas como português (alfabetização), matemática, estudos sociais e ciências.

Estavam incluídas também na rotina semanal, três aulas de educação física e cinco aulas (cinquenta minutos cada) com a fonoaudióloga, cujo objetivo consistia em desenvolver um trabalho de linguagem juntamente com o trabalho pedagógico.

De modo geral, eram realizadas atividades com lápis e papel, jogos em grupo, leitura de histórias, jogos orais e jogos corporais.

Procedimento de Coleta de Dados

O procedimento de coleta envolveu 1 registro mensal em vídeo-gravação através de sessões de filmagens, com duração aproximada de 60 a 120 minutos cada, em três salas de aula, GI, GII e GIII, durante os anos de 1994, 1995 e 1996. As filmagens foram feitas em momentos

diferentes (em 1994 o GIII, em 1995 o GI e em 1996 o GII). O fato das gravações terem sido realizadas em momentos diferentes não interfere no desenvolvimento do estudo dado que o objetivo está centrado na análise de processos interativos independentemente de suas ocorrências no espaço temporal do ano letivo.

Em 1994, as filmagens foram realizadas mensalmente no GIII, de abril a novembro. Em 1995, quando passamos a filmar mais um grupo (GI), as vídeo-gravações continuaram mensais, porém, intercaladas, ou seja, um mês num grupo, o GI, e no mês seguinte no outro grupo, o GIII. Em 1996, (portanto, após dois anos) acrescentamos o GII, o único filmado mensalmente nesse ano.

As vídeo-gravações eram realizadas pela própria pesquisadora ou por outra professora da FSD. Vale salientar que os profissionais da FSD têm capacitação para realizar filmagens, pois estão habituados a realizá-las para fins de pesquisa ou de acompanhamento escolar.

A opção de coleta de dados via vídeo gravação propicia o registro e o direcionamento da observação para momentos ricos de interação professor/alunos. Como uma das características da vídeo gravação é permitir a “exposição repetida do observador à mesma ocorrência do observado”, as filmagens permitem olhar e re-olhar momentos significativos e favorecem a seleção e a análise minuciosa de episódios interessantes para o estudo (Carvalho, 1996). O vídeo possibilita um registro mais fiel e rico, na medida em que preserva detalhes e nuances do processo interativo.

Durante as filmagens buscou-se colocar a câmera sempre com foco nos momentos interativos de forma a captar ações e reações ocorridas durante tais momentos; por esse motivo nem sempre foi possível deixá-la fixa. A câmera portanto, variava entre fixa e móvel dependendo da atividade filmada. Por exemplo, em atividades de produção de escrita em duplas ou trios, em geral a câmera ficava fixa, e em atividades realizadas em grandes grupos a câmera era móvel, focando as interações professor/aluno.

Os operadores (a pesquisadora ou sua auxiliar) ficavam visíveis, uma vez que os alunos estavam habituados a freqüentes filmagens, pois isso fazia parte da rotina da instituição como meio de registro e acompanhamento do trabalho.

Foram escolhidas para filmagem e registro, os ateliês onde ocorriam atividades relacionadas à escrita, leitura e matemática.

As atividades registradas variavam conforme exemplificado a seguir.

- ⇒ jogos em grupo ou em dupla (memória, jogo com letras, bingo, lince e etc.);
- ⇒ produções escritas individuais em papel;
- ⇒ histórias, novidades ou textos diversos escritos em conjunto (professora/alunos);
- ⇒ histórias contadas ou lidas pela professora;
- ⇒ leituras mediadas (professor/alunos).

Procedimento de Análise

Em geral, cada sessão de filmagem poderia ser composta de mais de uma atividade, ou seja, situações acadêmicas sistematizadas, nas quais se trabalha conteúdos pedagógicos típicos de uma escola, cujo objetivo é favorecer aprendizagem das disciplinas. Então, para proceder a análise, foi efetuada inicialmente a seleção, dentre as diversas sessões de filmagem, das atividades que deveriam ser objeto de exame.

Foram realizadas dezoito sessões de filmagem nas três salas de aula, e desse total foram selecionadas 6 sessões para análise no presente estudo. Dessas sessões foram selecionadas atividades de interesse totalizando 6 atividades.

A seleção das atividades de interesse foi feita obedecendo aos seguintes critérios:

- ⇒ atividades que favorecem a ocorrência de interação professor/aluno e/ou aluno/aluno;
- ⇒ atividades conhecidas dos alunos, que ocorrem com frequência na rotina diária da instituição, e que exatamente por isso poderiam facilitar a interação dos membros dos grupos.
- ⇒ atividades de sala de aula como as que envolvem conteúdos de matemática, atividades de linguagem oral e escrita, uma vez que, por experiência da pesquisadora, observamos que é nesse ambiente que tem ocorrido maior dificuldade por parte dos profissionais em manter o interesse de seus alunos.

Utilizando tais critérios, foram excluídas todas as filmagens em que **não** se observava situações que favoreceriam a interação professor/aluno e/ou aluno/aluno; atividades que

ocorriam com pouca frequência na rotina diária da instituição; atividades que não envolvessem conteúdos de linguagem oral, escrita ou matemática.

As atividades selecionadas foram: três atividades de produção de textos escritos realizados pelos alunos e mediados pelo professor (Cartão de Natal, O Livro do Menininho, Pesquisa sobre Animais); uma produção de texto coletivo escrito pela professora e ditada pelos alunos (Novidade de um Aluno); uma leitura de história realizada pela professora (Um Novo Amigo); uma leitura dramatizada pela professora (Um Amor de Confusão).

Após a seleção, as filmagens foram integralmente transcritas de modo a descrever as ações verbais e não verbais, tanto dos alunos quanto das professoras. Para as transcrições foram utilizados os seguintes códigos:

- numeração em cada turno;
- cada turno é composto da fala (ação verbal), ou ação não-verbal de cada participante e numerado de acordo com a sequência em que ocorrem tais ações.
- após o n.º vem a inicial dos nomes dos participantes
- a ação não verbal é colocada entre parênteses, ex.: (sentada no chão);
- a ação verbal pode estar dividida em quatro modos de apresentação:
 1. transcrição com fonte padrão da fala dos participantes e/ou da professora;
 2. transcrição com fonte em itálico da fala da professora, quando ao contar a estória utiliza entonações diferenciadas da fala normal;
 3. transcrição com fonte em negrito quando os participantes realizam leitura.

Após as transcrições foi possível perceber que, assim como as sessões de filmagens, as atividades selecionadas também eram muito longas, com duração entre 60 a 120 minutos. Assim surgiu a necessidade de se efetuar um outro processo de seleção que consistiu em verificar dentro de cada atividade quais seriam os fragmentos de maior interesse para análise, levando em consideração os mesmos critérios utilizados para a primeira seleção. Dessa forma, serão denominados de fragmentos os recortes de determinados períodos das atividades selecionados para análise. Para essa nova seleção, mais minuciosa, foram separados fragmentos das atividades em que apareciam dados mais relevantes para o presente estudo, tais como: diálogos entre professor e aluno, movimentos corporais que indicassem contentamento ou não diante da atividade proposta, escrita resultante das mediações da professora, entre outros. Os trechos

suprimidos foram aqueles onde ocorreram verbalizações paralelas às atividades, que foram transcritas mas que não interferiram nas atividades, interrupções ou momentos em que aconteceram problemas técnicos. Esses recortes foram necessários para possibilitar a construção de um conjunto de dados mais sintético e consistente e que permitisse direcionar a análise para momentos mais significativos, de modo a torná-la mais produtiva..

Para o presente trabalho, portanto, serão apresentadas as análises referentes a 6 atividades, 2 do grupo I, 2 do grupo II e 2 do grupo III.

O tipo de análise utilizada foi a microanálise, inspirada nos trabalhos de Smolka (1991, 1992) e Góes (1992, 1995, 1997^a, 1997b) que por sua característica deverá envolver o exame minucioso e detalhado das ações verbais e não-verbais apresentadas pela professora e pelos alunos em interação, com o intuito de identificar, caracterizar e analisar aspectos dessa situação interativa e seus possíveis efeitos sobre o envolvimento do aluno com a atividade.

No decorrer deste estudo são utilizadas muitas vezes palavras como: interesse, motivação, desejo, afetividade, emoção, vontade, relacionadas à aprendizagem. São esses aspectos, com fundamento na teoria de Wallon, que tentar-se-á identificar e analisar.

O termo interesse será utilizado com o sentido abrangente de envolvimento afetivo demonstrado através de sinais, como por exemplo atenção voltada para a atividade realizada ou para a professora, atenção esta que pode ser percebida através dos olhares, gestos e falas durante as interações.

Assim, serão examinadas:

- ações e reações dos alunos que possam indicar interesse ou não pelo conteúdo trabalhado;
- ações da professora que se mostram ou não relacionadas ao interesse manifestado pelos alunos pelo conteúdo trabalhado;
- atividades ou conteúdos que se mostram mais relacionados aos interesses dos alunos;
- materiais que se mostram mais relacionados aos interesses dos alunos.

CAPÍTULO 3

O PROCESSO INTERATIVO EM SALA DE AULA

A seguir serão apresentadas as análises referentes aos fragmentos das atividades dos Grupos I, II, e III, respectivamente. Conforme foi apontado, para cada atividade foram selecionados os fragmentos considerados mais relevantes para o presente estudo.

Análise do Grupo I

As duas atividades propostas para o Grupo I foram distintas. A primeira envolveu a produção de um texto escrito sobre as novidades de um aluno em uma situação de roda de conversas com todos os alunos da classe. A segunda, foi a escrita de uma mensagem num cartão de Natal realizada em ateliê com dois alunos. A professora participou das duas atividades.

Atividade I : Escrita da novidade de um aluno

Filmagem realizada em março de 1995

Material:

- Livro da vida
- caneta hidrocor grossa

Participantes:

Alunos: OV, JU, VI, LI, VA, AP, NA, FE, ED, KA, AD

Professora: P1

Esta foi a primeira atividade da manhã. Durante a roda de conversas, a professora (P1) propôs a escrita de uma novidade no livro da vida. Como eram muitos os alunos, em comum acordo com a classe, P1 sorteou apenas um aluno para ter sua novidade escrita naquele dia. O aluno sorteado foi OV. Esse aluno tinha dois assuntos para contar, um era o fato de ter emprestado uma fita K7 da professora para ouvir em sua casa no final de semana e outro referia-se ao fato de seu pai estar com uma viagem marcada.

Nesta atividade a proposta era de que P1 escrevesse no “livro da vida” o que o aluno iria lhe ditar e que fizesse questões sobre as letras a serem utilizadas, ou sobre o modo mais adequado de se escrever uma frase para que qualquer leitor conseguisse compreender o que lia. Não só o aluno sorteado poderia participar, mas os demais também poderiam dar sugestões a respeito do que era para ser escrito, ou de “como” deveria ser escrito.

O conteúdo trabalhado foi a escrita e a leitura (língua portuguesa), a partir do qual a professora teve como objetivos: demonstrar o ato de escrita aos alunos para que percebessem a direção da escrita e da leitura (da esquerda para a direita) e a função da escrita; demonstrar a escrita das letras e a associação som/grafia; trabalhar a percepção de que as letras podem formar uma palavra e que as palavras formam o texto; trabalhar a relação letra/som e a diferenciação entre fala/escrita.

1º FRAGMENTO

- 1 P1 OV, como é que foi sua novidade mesmo, hoje ?
- 2 JU Ah ! Eu vou escrever...
- 3 P1 (para o grupo) O que é que foi que o OV contou ?
- 4 AD (sentada num local de onde não visualiza o livro da vida, esfrega o rosto como que para despertar).
- 5 OV Ah ! Minha...(ininteligível) ...Brasília.
- 6 P1 (sem compreendê-lo) Ala', alá, o que que foi que o OV contou.
- 7 KA (sentada numa posição de onde não visualiza o que vai ser escrito) Da fita !
- 8 OV Sobre a Brasília !
- 9 P1 (sem compreendê-lo)— Da fita ?
- 10 OV Não ! Não !
- 11 JU (sentada numa posição que favorece visualizar o que vai ser escrito no livro da vida, pois está de frente para o mesmo) Da fita, “confissões de a - do - les - cen - te” !
- 12 OV É .. é isso, foi...
- 13 JU (ditando) Eu...
- 14 OV (repete) Eu...fui...
- 15 JU escutei...

- 16 OV escutei...
- 17 JU a fita...
- 18 OV a fita do Bel
- 19 JU Confissões de Adolescente.
- 20 AP Adolescente...
- 21 P1 Foi isso OV ?
- 22 OV Foi isso.
- 23 P1 Então olha, dá uma mãozinha aqui pra escrever. (inicia a escrita; fala o que escreve)—Eu...
- 24 AD (apoia a cabeça nas mãos com expressão de desânimo)
- 25 LI (sentada numa posição de onde não visualiza o que vai ser escrito, distrai-se chupando o dedo)
- 26 FE (Distrai-se com um jogo que segura)
- .
- .
- .

Como pode ser observado, o turno 1 marca o início da atividade composta de um diálogo entre P1 e OV. Nesse momento os demais alunos, supostamente, deveriam assumir a posição de audiência uma vez que P1 não incentivou a participação dos mesmos na atividade, como por exemplo quando JU expressou vontade em assumir o papel de escriba no turno 2 ou quando P1 não chamou a atenção das alunas AD, LI e FE para atraí-las, uma vez que se mostravam dispersas.

A professora parecia não estar atenta ou ter dificuldade para compreender a fala de OV e, embora fizesse questões para o aluno a respeito do que ele gostaria que ela escrevesse (turnos: 1, 3, 6), parecia não ouvir, ou não compreender suas respostas (5, 8 e 12). Esse fato provocou um tipo de engano por parte da professora, pois o aluno OV disse querer contar uma novidade relacionada à Brasília (turnos: 5 e 8), no entanto não foi compreendido. Embora ainda tenha tentado, uma vez mais, impor sua vontade dizendo “—Não, não” - a fim de demonstrar que não o haviam compreendido, a participação dos colegas, especificamente de KA (turno7) e JU (no

turno 11), bem como o modo de agir da professora, fizeram com que fosse concluído que OV queria a escrita da outra novidade, a respeito da fita de músicas. OV, então, acabou cedendo e optando pela escolha dos colegas (turno 12).

O que teria ocorrido nesse momento? É possível concluir que havia uma expectativa de que OV falasse sobre o assunto “empréstimo da fita”, por ser de conhecimento de todos da classe, e por isso mesmo ser mais estimulante para o grupo do que o assunto pessoal/individual “viagem do pai”, que aparentemente interessava apenas para OV. O fato de OV haver cedido à sugestão dos colegas pode significar que ele tenha se motivado a mudar de assunto para agradá-los, ou para atender às expectativas do grupo ou, ainda, que o tema foi motivador o bastante, contaminando-o através da reação do grupo, mas, pode também significar a desistência de sua própria vontade. OV desistiu de lutar em prol do próprio desejo.

Esses fatos remetem aos estudos de Flórez (1994), anteriormente citados, nos quais o autor discute a falta de motivação nas pessoas com síndrome de Down e questiona até que ponto isso pode ser decorrente das inúmeras frustrações sofridas por essas pessoas. A desistência de OV pode estar relacionada a frustrações, talvez por ter uma linguagem comprometida, e freqüentemente não ser compreendido ou escutado em seus interesses. Pode também representar o desejo de ser escutado, mesmo que seja através do que interessa aos outros, às pessoas de quem ele gosta.

Vale destacar que uma das alunas, JU, participa de modo marcante desde o começo da atividade. Primeiro expressa sua vontade em escrever (turno 2), a qual não é estimulada pela professora. Depois, à partir da questão da professora sobre como iriam escrever, JU atua juntamente ao colega OV, na construção verbal/mental de seu texto, antes mesmo de P1 escrevê-lo. Sua atuação parece ser positiva para OV, pois o aluno aceita plenamente suas sugestões. Na verdade JU dita (turnos 13, 15, 17 e 19) e OV repete, demonstrando estar de acordo com a colega (turnos 14 e 16). Por fim, no turno 18, OV não só repete como complementa a frase, completando também parte de um jogo de interações. Nessa interação aluno/aluno é possível perceber o importante papel da linguagem como mediadora, o que favoreceu realmente a construção do texto.

Durante essa atividade a participação de JU aparentemente encobriu a de OV, pois a aluna dava todas as sugestões antes que ele. No entanto, pode-se concluir que a mediação de JU na

verdade ajudou OV a organizar seu pensamento, como por exemplo nos turnos 13, 14, 15 e 16, quando JU inicia um jogo dialógico de onde sua voz é a voz de quem dirige, coordena, dá as dicas necessárias para o colega OV, que responde do lugar de quem aceita e segue tais dicas. Para melhor visualizar esse fato vejamos a situação:

13 JU (ditando) Eu...

14 OV (repete) Eu...fui...

15 JU escutei...

16 OV escutei...

Nesse jogo dialógico é possível perceber, conforme Bakhtin apontou (Apud: Freitas, 1996) que a dinâmica é marcada pelas diferenças de participação dos alunos. JU participou na composição do texto de OV dando-lhe condições para seu narrar, assumiu a condição de narradora principal, mas em alguns turnos é possível perceber que OV acata a fala de JU (14, 16 por exemplo), ambos executam a atividade oral, e JU com autonomia faz com que os outros, demais interlocutores e P1 participem mais como audiência.

No turno 13, JU inicia o jogo dando uma dica, OV tenta utilizar a dica de JU mas não se sai totalmente bem e utiliza o verbo “fui” que comumente aparece nos relatos de novidades de final de semana. A dica dada por JU tinha a intenção de alertar OV para o fato de que sua novidade fugia ao padrão “Eu fui” que OV tentou utilizar, e JU, atenta, dita as palavras, dirigindo o pensamento de OV. Góes (1995, 1997a, 1997b) aponta que na dinâmica das interações podem estar presentes relações de disputas, avaliações, qualificações, correções ou cooperações e cumplicidades. No turno 15, embora de forma não deliberada, auxiliando OV, a aluna JU o corrige e para executar essa ação é possível supor que foi necessário por parte dela, uma avaliação prévia, um julgamento do que era certo ou errado para a posterior tomada de posição, ocupando o lugar de quem sabia mais e poderia, assim, fazer aquela intervenção. Pode-se observar, então, que durante a escrita do texto sobre o empréstimo da fita K7, OV teve a construção de seu texto dirigido pela colega JU que assumiu a direção, dando suas sugestões que eram automaticamente aceitas por OV.

Esse fato lembra o estudo de Góes (1995) sobre interação entre pares onde a autora ressalta que a interação, longe de ser simétrica, é pouco uniforme e é no jogo interativo que vão ser definidas as formas de participação de cada um na relação e na construção de conhecimentos.

A princípio a atividade não parece interessante para todos os alunos, pois de 10 alunos, apenas 4 participaram nesse primeiro momento, sendo que as participações mais efetivas foram somente de dois alunos (OV e JU). Isso provavelmente ocorreu em função do modo como o espaço físico foi organizado. Algumas alunas (AD; KA; LI) estavam em posições que não facilitavam sua participação (turnos 4, 7, 24, 25), e uma estava distraíndo-se com um jogo (turno 26). O fato de alguns alunos estarem dispostos em locais distantes ou sem um campo de visão adequado para enxergar o livro da vida, a professora e OV, sugere que a organização espacial do ambiente pode ter provocado dispersão e aparente desinteresse por parte dessas alunas, logo no início da atividade (turnos 24, 25, 26). Além disso, é possível supor que o tema tratado não interessava a todos, que por esse motivo não se esforçavam por colocar-se espacialmente em locais de onde pudessem participar mais ativamente. Tais aspectos são importantes especialmente se considerarmos que a interação professor/aluno é determinante para a ocorrência da aprendizagem e que depende do professor a criação do clima, a organização do ambiente, a escolha dos conteúdos adequados e das estratégias de ensino, a aproximação afetiva e a percepção das situações interessantes e estimulantes ao aprendizado (Echeita e Martin, 1995).

Wallon já ressaltava que a emoção se imprime no corpo das pessoas e que, na observação atenta de gestos, mímicas, expressões faciais, o professor pode detectar, por exemplo, se a atividade está sendo envolvente ou não para os alunos. Uma vez que a aprendizagem está intimamente relacionada com o desejo e o interesse do aluno, segundo esse autor é função do professor, ao observar uma criança desatenta, lutar contra essa desatenção, pois que o objetivo essencial do educador, portanto, deve ser o de despertar o interesse nas crianças (Wallon, 1979). No fragmento anteriormente apresentado foi possível detectar vários atos de desatenção e desinteresse (AD com expressão de desânimo; LI distrai-se chupando o dedo; FE distrai-se com um jogo), que no entanto não foram percebidos pela professora que, dessa forma, pouco agiu em relação a esse fato.

2º FRAGMENTO

- .
- .
- .
- 68 P1 “*Eu escutei a fita da P1*”, e aí, o que mais ?
- 69 OV E aí...
- 70 JU Gostou.
- 71 OV Gostei.
- 72 P1 Mas como é que vamos pôr ? “*Eu escutei a fita da P1*” gostou ?
- 73 KA (ri)
- 74 OV Gostei sim, sério !
- 75 P1 Você gostou mesmo ...
- 76 OV Isso !
- 77 P1 Pra gente escrever pra todo mundo entender, nós vamos ter que dar uma arrumadinha, olha, você falou: “ eu escutei a fita da P1”.
- 78 JU (de pé, aponta onde P1 lê e lê junto com P1) “eu escutei a fita da P1”.
- 79 P1 E agora você quer falar que você gostou ?
- 80 OV Gostei sim !
- 81 JU (aproxima-se da P1 e indica onde deve ser escrito) dita: Eu gostei...
- 82 P1 Eu gostei ? Pode ser ? “*Eu escutei a fita da P1...*”
- 83 OV Eu gostei, pode ser. Eu adorei.
- 84 P1 Eu adorei ? Eu adorei... quer dizer, eu gostei muito, muito, muito...?
- 85 OV É
- 86 P1 Ai que legal!
- 87 JU (agachada, perto de P1, aponta o livro da vida) diz: Escreve: “Confissões de adolescentes”.
- 88 P1 (pergunta para OV:) Você quer que ponha o que estava gravado? Que é o disco da “Confissões”?
- 89 KA Confissões de adolescentes.
- 90 OV Quero.

91 P1 Então ó, vamos ler aqui, pra ver até agora como ficou.(mostra com a caneta onde é para ser lido).

92 OV (Lendo) "*Eu escutei a fita da P1, do P1, da P1, eu adorei.*"

93 JU (Lê, de pé, repetindo os gestos de P1, aponta cada palavra que lê).

94 P1 JU deixa o OV ler ?

95 JU Confissões de Adolescentes...

96 P1 Você quer por isso ?

97 OV Quero.

98 P1 Mas como ?

99 JU (aponta onde é para ser escrito e dita:) Confissões de adolescentes.

100 P1 Mas dá pra por assim: Confissões de adolescentes, direto ?

101 OV Não, não !

102 P1 Não tem que explicar ?

103 OV É

104 P1 Como que nós vamos pôr ?

105 JU Confissões de adolescentes.

(NA; LI; KA; estão numa posição de onde não visualizam o que está sendo escrito no livro da vida.)

106 JU (senta-se)

107 P1 Mas gente, olha como é que vai ficar essa frase, ó: (lê) "*Eu escutei a fita da P1. Eu adorei*", aí a JU falou assim: "Põe confissões de adolescentes." Não tem que explicar antes ?

108 VI Vai ficar assim: " Eu escutei a fita da P1. Confissões de adolescentes".

109 P1 Olha, mas já está assim: "*Eu escutei a fita da P1. Eu adorei*" - Ponto. Como é que nós vamos pôr ? Como é que você quer pôr OV ? Você quer colocar que é a fita de Confissões de adolescente ?

110 JU Falta um pedacinho.

111 OV Ah... não, não, vai.

112 P1 Não ! Dá pra pôr?

113 JU (levanta-se de seu lugar e vai até OV acariciá-lo)

114 OV Claro que não, vai. Tá bom.

115 P1 Que tal assim ó: “A fita é do Confissões de adolescente”, pode ser?

116 OV É, põe aí.

.
.
.

Neste fragmento P1 continuou escrevendo o texto sobre a fita “Confissões de Adolescentes”. À medida em que escreve, relê e questiona OV para saber se está do jeito que ele quer, ou o que quer que escreva a mais. Podemos notar que a participação de JU continua ativa, quase que comandando a atividade no lugar de OV, pois é ela quem dá todas as sugestões sobre o que deve ser escrito no texto e até responde questões que P1 faz a ele (turnos 70, 81, 87). Embora algumas vezes a professora cheque com OV se ele realmente quer que escreva a sugestão dada por JU (turnos 82 e 88), em outras isso escapa e a professora acata as sugestões da aluna como se fossem de OV (turno: 72). O que fica claro é que ele sempre acata as sugestões, deixando uma impressão dúbia: ou de que aceita a interferência de JU ou de que quer que a atividade acabe logo, como por exemplo: “—Ah... não, não, vai.”

Pode-se observar, ainda, que dos 10 alunos presentes, houve a participação de apenas 4 (OV, KA, JU e VI), sendo a mais efetiva de JU.

Um aspecto importante a destacar nesse 2º fragmento é a aparente falta de conexão entre perguntas e respostas que aparecem, praticamente, em todo o fragmento.

Realizando uma análise minuciosa é possível observar que a confusão fica aparente quando a professora, tentando dar continuidade ao texto de OV, o repete e questiona, “— e aí, o que mais?” no sentido de o que mais ele gostaria de escrever. Nesse momento, enquanto o aluno aparentemente pensa no que mais vai ditar para que a professora escreva, JU fala que ele gostou da fita e OV, dando um retorno a colocação da colega afirma “—Gostei.”, porém P1 julga que aquela fala de OV era em resposta à pergunta dela sobre o que mais escrever e não apenas uma confirmação do que JU havia dito. Confusão gerada, P1 continua questionando o aluno sobre como escrever. No turno 72 ao questionar “—*Eu escutei a fita da P1 gostou?*” sua expectativa era a de que OV dissesse “como” escrever, em qual tempo verbal escrever, ao que OV responde mas, na verdade, sua resposta dirige-se no sentido de esclarecer que, de fato, “gostou” da fita.

Mesmo o questionamento de P1, que queria que OV percebesse o tempo verbal correto, está deslocada pois, P1 utiliza o modelo da fala de JU (“—Gostou”) e não de OV (“—Gostei”) que no caso, estaria no tempo verbal correto e responderia às expectativas de P1, como ocorreu no turno 81 quando a aluna JU aponta e dita o que é para ser escrito (“Eu gostei”). Dessa forma, é possível observar que nesse fragmento existe claramente uma falta de coerência no diálogo estabelecido entre professora/aluno causada pela utilização de sentidos diferentes.

Macedo (1994) ressalta um fato corriqueiro em salas de aula que, parece ocorrer nesse fragmento. O fato é o de que comumente a fala do professor tem sido interpretada como suficiente para que o aluno compreenda o significado nela presente, o que ele, professor, espera do aluno. Porém, nem sempre as informações emitidas pelo professor ou o modo como ele se expressa são suficientes para que os alunos entendam o que lhes é solicitado como no caso do diálogo com OV que possibilitou que ele compreendesse que a conversa girava em torno de ele haver gostado da fita e não que o objetivo naquele momento era como escrever a palavra “gostei”.

O julgamento de erro e acerto está também presente nesse fragmento expresso na ação de KA (turno 73) quando, com um riso, aparenta debochar do suposto erro do colega ilustrando as concepções de Góes anteriormente citadas (Góes, 1995, 1997a, 1997b), segundo as quais, as interações sujeito cognoscente, sujeito mediador, objeto de conhecimento, são repletas de tensões e onde estão, freqüentemente presentes, relações de antagonismos, disputas, avaliações e julgamentos de valores. É importante ressaltar que a aluna KA só pôde ter essa reação porque para ela ficou clara a intenção de P1 de escrever o verbo “gostar” no tempo certo, o que nos permite observar que uma mesma forma de expressão atinge alguns alunos mas não todos, levando assim à conclusão de que é adequada a utilização de diversos recursos expressivos para que se atinja o maior número de alunos possível.

Adiante, no turno 87, JU sugere que se escreva sobre o que é a fita e OV concorda com a sugestão no turno 90. Apesar disso, no turno 96 a professora questiona novamente se OV quer colocar o trecho já previamente autorizado, com o que ele novamente concorda. Desde o início da atividade ocorre uma discussão muito longa, repetitiva, na qual a professora propõe ao aluno que decida sobre o que ele quer escrever; como escrever e que se faça a leitura do texto escrito. Esse processo é longo (se estende do turno 98 ao 110), provocando em OV, desânimo e tendência a desistir, demonstrado nos turnos 111, 114 e 116 quando expressa claramente sua vontade:

- 111 OV Ah... não, não, vai.
 114 OV Claro que não, vai. Tá bom.
 116 OV É, põe aí.

OV demonstra no turno 111, que já não agüentava mais e queria encerrar a tarefa que ele não estava compreendendo, e mesmo no turno 116, quando aceita continuar, sua frase parece querer colocar um ponto final na atividade, como quem diz - “põe aí o que você quer e chega!”. Mas por quê OV aceita continuar? É possível dizer que foi devido à insistência de P1 (112, e 115), mas também é possível supor, em função de outras observações, que tanto a aceitação sem protestos, quanto a desistência de uma opinião, ocorrem com certa frequência na maioria dos alunos com síndrome de Down.

Algumas características dessa atividade chamam a atenção: é muito longa, o que acaba por cansar o aluno; P1 não foi suficientemente explícita ou clara para que os alunos percebessem o que queria, ou seja, é provável que a atividade tenha sido longa porque P1 queria que os alunos percebessem que a linguagem escrita é mais exigente que a linguagem oral, requer mais elementos, ou seja, precisa ser mais desdobrada e que portanto não bastava escrever somente “confissões de adolescentes”. No entanto, suas colocações não foram suficientemente claras para que os alunos percebessem qual era o objetivo que ela desejava atingir. Faltou por parte de P1 outros modos de colocar o problema para que os alunos pudessem entendê-la. Dessa forma, P1 não conseguiu atingir o objetivo que pretendia e acabou por dar a resposta pronta no turno 115. Maior objetividade e clareza por parte da professora em colocar o problema e em coordenar a atividade poderia torná-la menos cansativa e mais motivadora. Segundo Freitas (1996), os educadores, de modo geral, fazem questões para as quais já sabem a resposta com o objetivo de detectarem se os alunos compreenderam o conteúdo, mas a importância está em que os educadores, através de suas falas, que evidenciam o lugar social que ocupam, saibam perguntar e assim possam auxiliar a reformular a fala/pensamento dos alunos, agindo sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal estratégias ajustadas ao nível da competência dos mesmos. Nesse sentido, Onrubia (1998) diz que o educador deve agir na Zona de Desenvolvimento Proximal de modo que, auxiliando o aluno de diversas maneiras numa determinada atividade, permita ao aluno fazer melhor do que seria capaz se fizesse a atividade sozinho, sem auxílio. Para esse autor, os auxílios do educador abrangem

aspectos intelectuais, emocionais e organizacionais, e devem ser utilizados de modo que em determinado momento sejam gradativamente retirados até que, com sua ausência total, o aluno seja capaz de lidar com o conhecimento construído de modo autônomo e independente.

3º FRAGMENTO

.

.

.

155 OV Aliás, tem mais.

156 P1 Tem mais ? O quê ?

157 OV O Marison vai Brasília.

158 P1 Então é uma outra parte da sua novidade? Gente, a segunda parte da novidade de
OV

159 OV (acena afirmativamente).

160 P1 (vira a folha) Eu então vou pôr aqui, ó.

161 JU O Marison...

162 AP Já estou cansada...

163 AD E eu quero tomar água...

164 P1 (não dá atenção às falas de AP e AN, escreve e fala:) "*O Marison...*" Como é que
escreve ?

165 OV "Eme".

166 P1 "*Eme*"(escreve o "M") Marison...

167 OV "Eme, A"

168 P1 Marison (escreve a palavra toda)

169 OV (Lê) "O Marison..." vai para Brasília.

170 JU Vai OV, quero contar...(tom de desânimo)

171 VA Pára JU! Deixa ele!

172 P1 O Marison vai para Brasília ? Ele está lá ?

173 OV Não

174 P1 Ele vai hoje ?

- 175 OV É
- 176 VI Com quem OV?
- 177 OV Sozinho.
- 178 P1 Ele vai sozinho...Ele vai trabalhar lá, né ? (escreve a palavra “vai”).
- 179 OV (ininteligível)
- 180 AD (bataca na cadeira)
- 181 P1 Olha: “ Para Brasília”, como a gente vai escrever ? “Para”...
- 182 OV “Pê”
- 183 P1 (fala:) “Pê” (escreve “PA”, fala:) “ra” , “ érre”, olha (escreve “RA”) “Para Brasília... ó: “BÊ, ÉRRE, A” Bra - si - lia. Pronto, posso pôr seu nome ? (nesse momento P1 começa a ficar rouca)
- 184 KA (se espreguiça).
- 185 LI (chupa o dedo)
- 186 AP (está sentada de costas para a atividade, debruçada na mesa).
- 187 P1 Vamos ler como ficou? Bem alto!
- 188 VI Eu sei ler alto: “ Eu escutei a fita da P1. Eu adorei. A fita era do Confissões de Adolescentes”; “O Marison vai para Brasília”

O fragmento número 3 traz uma verdadeira surpresa. Após a escrita do texto sobre a fita, no turno 155, OV surpreendentemente retoma o assunto que inicialmente havia escolhido para que fosse escrito. O texto era sobre uma viagem que seu pai faria para Brasília. Esse fato demonstrou que apesar do “desvio”, o interesse e preocupação de OV ainda estava em seu pai e na novidade escolhida inicialmente. Podemos supor que o aluno estava preocupado com a distância que teria de ficar do pai e queria compartilhar isso com os amigos e professora. Aparentemente o interesse não era apenas o de escrever, mas OV tentou aproveitar uma situação propícia para conversar a respeito de algo que estava muito presente.

O fato demonstra também que a provável frustração inicial por não haver sido compreendido, e por não haver compreendido o que a P1 queria, não significou a desistência de atingir seu primeiro objetivo, afinal os colegas o lembraram de algo que a ele também poderia despertar interesse: o empréstimo da fita pela professora a ele. OV foi conduzido por JU e P1 a se

envolver em outro assunto, abandonando apenas temporariamente o conteúdo inicial de seu interesse para depois atingir uma satisfação aparentemente só sua, o que ocorreu nos turnos 155 a 188. Os colegas e a professora já demonstravam sinais de cansaço, inclusive no turno 183, P1 demonstra claros sinais de rouquidão. Esses fatos provavelmente fizeram com que esse momento fosse pouco aproveitado.

Dois alunos, que pouco participaram da atividade, iniciaram uma participação incentivadora. No turno 171, VA defende o direito de OV em continuar, ao mesmo tempo em que interpela JU para que esta dê mais espaço para OV. Nesse momento, VA assume dois papéis, o dela mesma, colega de OV e, momentaneamente, o de professora que coordena e organiza a atividade. VI, no turno 176, faz uma pergunta (—Com quem OV?) demonstrando interesse pelo que OV vinha falando e dando continuidade ao diálogo.

Na escrita do segundo texto, ao contrário da escrita anterior, OV demonstrou estar pensando em “como” escrever, e com a mediação de P1 vai soletrando e lendo o que é escrito repetindo um procedimento rotineiro da sala de aula.

É possível supor que o interesse real do aluno estivesse centrado no tema do segundo texto, e que, como o primeiro texto não foi inicialmente escolhido por OV, ele não estava tão preocupado com sua escrita quanto no segundo, o que pode ter possibilitado que OV permitisse uma maior interferência de JU, interferência essa que pode ter auxiliado OV na elaboração mental de seu segundo texto.

Neste fragmento, assim como nos anteriores, é possível notar que P1 não incentiva nem favorece o diálogo entre os colegas. Em nenhum momento P1 convoca a participação dos demais alunos a não ser para que fiquem atentos, como por exemplo no turno 158. Esse fato também contribui para que a atividade seja cansativa para quem apenas participa no papel passivo de ouvinte.

Em resumo, podemos dizer que a atividade I, em questão, poderia ter sido melhor aproveitada em vários sentidos. A disposição física na sala de aula fez com que quatro dos dez alunos ficassem num local de onde não visualizavam o que estava sendo escrito. Esse fato pode ter desestimulado a participação mais ativa de tais alunos e pode, também, tê-los feito cansar mais rapidamente da atividade, não tendo o aproveitamento adequado. Ao coordenar a atividade, a professora raramente se dirigiu a todos do grupo, solicitando e estimulando a participação geral da

classe, isso fez com que a atividade ficasse voltada para um só aluno (OV) e, ao mesmo tempo, fosse desinteressante para os demais.

Outro ponto importante a ser analisado nessa atividade é o material utilizado. A atividade foi feita com a utilização do livro da vida, um material pequeno onde a escrita é feita em folhas sulfite ou de computador. O material foi inadequado se considerarmos o número de participantes na atividade, pois, os mesmos objetivos poderiam ter sido melhor trabalhados com a utilização da lousa, assim, nenhum aluno ficaria sem ver o que estava sendo escrito. O livro da vida é um material adequado para atividades realizadas com menor quantidade de alunos (de um a quatro alunos).

Num estudo de Góes (1992), a autora analisa situações de sala de aula e apresenta uma categorização dos modos de participação do professor. Uma dessas categorias parece explicar a utilização do “livro da vida” por P1. Trata-se da tentativa de criação, pela professora, do que a autora denominou provisoriamente de “ilusão de domínio”. A “ilusão de domínio” é criada em situações onde a “professora provê meios de ação para a criança de modo que esta age como se estivesse agindo autonomamente” (Góes, 1992:337). Assim, como OV ainda não escreve com autonomia, P1 assume a posição de “escriba” e vai questionando OV, que dita seu próprio texto. Apesar da tentativa, P1 não consegue seu intento. OV sabe que “não sabe” escrever, e aceita o papel de quem dita o texto para que alguém mais experiente naquela atividade possa fazer por ele. Há um acerto de papéis mas não há ilusão de domínio, uma vez que a criação da “ilusão de domínio” só é possível quando há um acordo de ambas as partes a respeito de como vai ser o modo de participação de cada um, professor e aluno, e quando o aluno tem a sensação de que o produto gerado é de sua autoria total.

Um outro aspecto a ser ressaltado foi o diálogo estabelecido entre P1 e OV onde aluno e professora não conseguiram partilhar significados comuns gerando uma interação confusa e pouco elucidativa para o aluno no sentido do objetivo pretendido para P1.

Nesse fragmento, é importante observar que o aluno não contou a novidade que queria (texto 2) logo de início e que, a professora não percebeu, escrevendo primeiramente a estória do empréstimo de sua fita ao aluno. É provável que isso tenha ocorrido porque o tema central nessa novidade de OV, trazia aspectos emocionais que envolviam diretamente a professora e sua relação com o aluno. Esse fato pode ser considerado ilustrativo das colocações de Wallon (apud: Dantas,

1992; Galvão, 1995) que comenta a importância de o professor não ficar simplesmente exposto ao contágio das emoções em sua sala de aula, mas que procure educar sua própria emoção para que, possa analisar as situações de modo intelectual/racional, e assim tentar compreender as origens de cada reação emocional sua em relação as ações dos alunos. Desse modo, as emoções, quando compreendidas pelo professor, podem ajudá-lo a se utilizar de alguns aspectos para promover a construção de conhecimento.

A atividade envolveu o trabalho com a escrita, a leitura e a linguagem oral, pois demonstrou possibilitar momentos de organização da linguagem oral, para a posterior escrita do texto, possibilitou a observação do ato de escrita por parte do aluno, mas como já citado anteriormente, algumas modificações e adequações fariam com que se tornasse mais interessante, envolvente e motivadora.

Atividade II : Escrita de um cartão de Natal

Filmagem realizada em dezembro de 1995

Material:

- Papel sulfite
- lápis preto
- borracha

Participantes:

Alunos: OV, VA

Professora: P1

A atividade a seguir aconteceu no final do ano quando tínhamos por hábito confeccionar e escrever cartões de Natal juntamente com os alunos.

Antes da atividade de escrita propriamente dita, a professora conversou com todos os alunos solicitando deles que ditassem o que gostariam de escrever e para quem.

Nessa atividade os alunos OV e VA já haviam escrito quase todos os seus cartões e faltava apenas um para o encerramento do que eles haviam se proposto a fazer.

Assim como na atividade anterior, o conteúdo trabalhado foi língua portuguesa e a professora teve como objetivos: demonstrar o ato de escrita aos alunos, sua direção (da esquerda para a direita) e sua função, trabalhar com a escrita e o reconhecimento das letras e com a associação som/grafia; trabalhar a percepção de que as letras podem formar uma palavra e que as palavras formam o texto; e a diferenciação entre fala/escrita.

1º FRAGMENTO

- 1 P1 (dirigindo-se a OV e VA)—Olha, a idéia é a gente escrever agora a mensagem que vocês tinham falado né, lembra?
- 2 OV (atento à P1)
- 3 VA (atenta à P1)
- 4 OV —Lembro.
- 5 P1 —Esse é o último cartão que vocês estão fazendo tá? Então (dirigindo-se à OV) a VA, OV, ela tá fazendo aqui o cartão para família dela também, né?...
- 6 OV —Que nome? (referindo-se a qual o nome das pessoas da família de VA)
- 7 P1 —Que ficou faltando esse. Olha o que ela botou (aponta para a folha onde VA já havia iniciado a escrita)
- 8 OV (olha a folha de VA)
- 9 P1 — Lê aqui VA, vamos lá (aponta onde VA deve ler)
- 10 OV (continua olhando a folha de VA)
- 11 VA (Lê) —**Pai, e** (segue onde está lendo com o dedo abaixo das palavras)
- 12 P1 —Pai. (aponta o que é para ser lido com o dedo acima das palavras)
- 13 VA —**Mãe**
- 14 P1 —Mãe.
- 15 VA —**Vivian**
- 16 P1 —Vivian
- 17 VA —**e vó.**
- 18 P1 —Vovó, né? Você pois... (ininteligível)
- 19 VA —**Eu**
- 20 P1 —Eu

- 21 VA —O que está escrito aqui?
- 22 P1 —Lê...(insiste)
- 23 VA —~~Gosto~~(fala bem baixo)
- 24 P1 (aponta para a primeira letra da palavra e pergunta) Ó, que letra é essa?
- 25 VA —“D”
- 26 P1 — “D”...(pausa) **desejo**
- 27 VA (fala junto com P1)— **sejo** (e depois completa sozinha) **um feliz.**
- 28 P1 —Feliz.
- .
- .
- .

Após a organização do Ateliê, P1 retoma com os alunos OV e VA a idéia da atividade daquele ateliê, e verifica se os alunos lembram o que anteriormente haviam decidido escrever. P1 explica, no turno 5, que aquele é o último cartão que farão.

P1 estimula já de início a interação entre OV e VA quando no mesmo turno 5 explica à OV que VA já está fazendo o cartão para sua família. Esse comentário de P1 estimulou OV a indagar VA sobre os nomes das pessoas da sua família para quem VA irá escrever (turno 6).

P1 interfere antes de VA responder e mostra que estava faltando algo em sua escrita inicial, propondo, em seguida, que OV olhe a escrita de VA (turno 7) e que ela leia o que já escreveu. No turno 11, VA inicia a leitura. Vemos que a intervenção de P1 leva OV a observar a escrita do outro, VA, um outro que está mais adiante do que ele no aprendizado da escrita. Uma vez que a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) caracteriza o desenvolvimento prospectivamente, podemos supor que intervindo da maneira como o fez, P1 poderia estar atuando na ZDP de OV para a aquisição da escrita, estimulando-o a observar VA. Partindo da idéia de que só se imita aquilo que seremos capazes de fazer, um dia, por nós mesmos, pode estar implícito nessa ação de P1 a intenção de que OV tome VA como modelo.

Dos turnos 11 ao 20 ocorre a leitura de VA de um modo interessante: primeiro VA lê e em seguida P1 repete sua leitura. Isso se mantém até que VA tenha uma dúvida expressa no turno 21. Essa repetição de P1, que segue a leitura de VA, funciona como uma aprovação e um estímulo

para que a aluna continue. Ao mesmo tempo, P1 atua como modelo quando VA fala “VÓ” (turno 17) onde deveria ter lido “VOVÓ”.

A resposta de P1 ao questionamento de VA sobre o que está escrito, incentiva a aluna a tentar ler, mas VA tenta adivinhar e “erra” lendo “gosto” no lugar da palavra “desejo”. O erro é utilizado de modo a incentivar a leitura do aluno, uma vez que P1 não dá a resposta pronta, mas também não aceita a adivinhação de VA e a encaminha para a tentativa de leitura, demonstrando passos para a aluna quando questiona : “—Que letra é essa?”- indicando por onde VA poderia iniciar a leitura.

Inicialmente VA lê “*de*”, mas não lê o resto da palavra (*sejo*). P1 após dar a dica e após VA ler a primeira sílaba, dá uma pausa aguardando a leitura da aluna. Percebendo que VA não consegue terminar a leitura, P1 lê a palavra toda (*desejo*), no turno 26. Nesse momento ocorre uma inversão: antes (do turno 11 ao 20) VA lia e P1 repetia sua leitura, agora P1 lê e VA é quem repete sua leitura. No entanto, VA não lê na íntegra a palavra, mas apenas complementa o que faltava lendo apenas “*sejo*”, ou seja, a parte da palavra que não havia conseguido ler sem o modelo da professora. Desse modo, VA demonstra estar atenta à sua própria leitura e não apenas executando uma repetição mecânica da leitura de P1.

Logo em seguida, VA retoma sua posição inicial e dá continuidade à sua leitura, lendo “um feliz” antes de P1 que também retoma sua posição e repete a leitura de VA (turno 28).

2º FRAGMENTO

- .
- .
- .
- 29 VA —**Natal**
- 30 P1 —Natal. **Mui** (pausa) **ta** (demora um pouco apontando a palavra porque estava escrito “MUI AD”)
- 31 VA (fala junto com P1)—**ta**.
- 32 P1 —Olha aqui (aponta o espaço após MUI e diz:) **Muita**, faltou o
- 33 VA —o “N”

- 34 P1 —faltou o “T”, né?
- 35 VA —o “T”
- 36 P1 —Para fazer o “TÁ”
- 37 VA (escreve o “T” completando a sílaba TA)
- 38 P1 —Isso, muita, e aqui? (aponta a letra “D” no final da palavra MUITAD)
- 39 VA —É “D”
- 40 OV —“D”
- 41 P1 —Muita o que que você deseja?
- 42 VA — Alegria.
- 43 P1 — Muita alegria? Então vamos tirar esse “D” daqui e você escreve alegria um pouquinho mais para cá? (indica um espaço entre as palavras)
- 44 VA (apaga a letra “D”)
- 45 P1 — Ó, a VA está colocando assim, olha OV: **Eu desejo um feliz Natal, muita** alegria - vamos fazer assim para poder aparecer seu rosto na filmagem (arruma o boné de OV), tá bom? Olha o que ela quis escrever: - **eu desejo um feliz Natal, muita** alegria (pausa) e o que mais mesmo, VA? Muita alegria...
- 46 VA — Não! (aponta para o espaço ainda em branco após a palavra “muita” e fala:) muita alegria (indicando que ainda não escreveu a palavra alegria).
- .
- .
- .

Dando continuidade à leitura, no turno 30, P1 repete a leitura de VA, mas se adianta lendo a palavra seguinte antes da aluna. P1 lê pausadamente a palavra “MUITA”. Pode ser que essa leitura tenha ocorrido com a intenção de que a aluna percebesse que faltava uma letra na palavra. Uma pausa é seguida de uma leitura com ênfase na sílaba “TA”, para onde P1 aponta quando lê. VA apenas repete a fala de P1, mas não faz menção de completar sua escrita. Percebendo isso, P1 tenta de outra forma fazer com que a aluna atente para a ausência da letra “T”, mostrando a palavra e questionando sobre o que faltou (turno 32).

A resposta de VA (“—o “N”) para o espaço onde estava escrito “D”, demonstra que aquele modo de interferir de P1 pode não estar fazendo sentido para ela, ou então, que a aluna não conhece a letra “T”.

Como as letras “T” e “D” têm o mesmo ponto de articulação, o que pode estar ocorrendo é que VA utilizou o “D” no lugar do “T”. Outro aspecto importante é o de que, devido à fase em que se encontra na aprendizagem da escrita, seja possível que VA esteja preocupada em escrever todas as letras da palavra, mas ainda não esteja totalmente atenta para a ordem que se deve escrever, dessa forma, a pergunta de P1 não lhe faz sentido, uma vez que para VA todas as letras da palavra estavam lá escritas: “MUIAD”.

Provavelmente, percebendo isso P1, no turno 34, dá a resposta pronta para a aluna que, repete o nome da letra mas ainda não escreve. P1 então explica para que era a letra “T” e finalmente VA completa a sílaba escrevendo o “T” no espaço que havia entre as letras “I” e “A” (MUI__AD). No entanto, a palavra agora fica com uma letra a mais (MUITAD) e P1 tenta, com um questionamento, fazer a aluna perceber que a letra “D” estava demais. Após seu questionamento, tanto VA quanto OV, que também está atento e interessado pela atividade, respondem o nome da letra a mais, mas nem um, nem outro, atenta para o que P1 queria chamar a atenção.

Aparentemente P1 desiste de fazer com que os alunos percebam a falta de função da letra “D” naquela posição e dá continuidade aos questionamentos, com o intuito de levar a aluna a continuar escrevendo seu cartão (turno 41). Essa desistência de P1 fica também explícita no turno 43, quando orienta VA a apagar a letra “D” antes de escrever a próxima palavra. É possível que, em algumas situações nas quais o diálogo não faz o sentido esperado pela professora, que o melhor a se fazer seja não insistir, ou então, buscar outros modos de se fazer compreender. Nesse caso P1 não buscou outros modos de atingir seu objetivo preferindo desistir e dar continuidade à atividade, entretanto não há indícios suficientes para se afirmar que esse é um comportamento freqüente da professora.

Após a orientação de P1 para que VA apague a letra “D” ela simplesmente apaga sem questionar o porquê deveria fazer aquilo. Esse ato pode ser indício de passividade característica de pessoas com síndrome de Down, conforme citado por Flórez, ou pode ser que a aluna apenas esteja interessada em dar continuidade à escrita do cartão para sua família.

No turno 45 a professora coloca OV a par do que a colega VA vai escrever mas, ao realizar essa intervenção, faz de um modo que parece que VA já escreveu a palavra “alegria” e já pode pensar na próxima palavra. A aluna reage chamando a atenção de P1 e indicando no papel o espaço destinado à palavra “alegria” ainda em branco.

Nesse fragmento é possível concluirmos que P1 utilizou de poucos recursos e estratégias para levar os alunos a perceberem o que faltava na palavra “MUITA”, que, no caso, era a formação correta da sílaba “TA”. Não foram utilizados, por exemplo, letras móveis para demonstrar a ordem correta das letras, a lousa, ou o recurso da voz associado aos anteriores e a outras palavras para demonstrar a diferença entre o som da letra “T” e “D”. Com certeza, há um momento no processo de ensino-aprendizagem em que a melhor estratégia é realmente dar a resposta pronta e acabada, porém, esse momento só ocorre depois que a professora esgota todos os recursos que possui para promover uma ajuda ajustada ao aluno.

3º FRAGMENTO

.

.

.

56 VA — Vou copiar daqui: (lê) **Alegria** (Aponta para um cartaz com mensagens de Natal colado na parede, ao lado de onde VA e OV estão sentados. A palavra que VA aponta é “alegria”)

57 OV — É! (aponta a mesma palavra)

58 P1 — Ah! Escreve sem copiar. (orienta P1).

59 VA — Ah, P1!

60 OV — Ah, deixa ela copiar, vai?

61 P1 — Ah, não! Sem copiar! Se for para copiar eu vou tirar, não quero “copiar”

62 OV — P1!

63 P1 — Ali são as idéias que vocês deram (aponta o cartaz).

64 OV — O que é que tem?

65 P1 — Mas se vocês forem copiar...

66 OV — Por favor, P1!

- 67 VA — (Observa a conversa dos dois)
- 68 P1 — Não, não, não senhor. Você está muito preguiçoso, sabia?
- 69 OV — Sei.
- 70 P1 — É.
- 71 VA — Ó, eu não tô nem copiando.
- 72 P1 — Vamos pensar, vamos pensar para escrever.
- 73 VA — Não tô nem copiando daqui. (aponta o cartaz, mas ainda não escreveu a palavra alegria), tô pensando aqui. (bate a mão na cabeça)
- 74 P1 — Hum (desconfiada), tá. Muita alegria
- 75 VA (inicia a escrita da palavra, pára e olha o cartaz tentando disfarçar)
- 76 OV (olha o que VA escreve e em seguida olha o cartaz, como que comparando se o que VA escreve está igual ao cartaz)
- 77 P1 — Oooops! Ôô! Psxsxsx! Ô, Hei! (chamando a atenção de VA que tenta olhar o cartaz)
- 78 VA — Não... (assusta-se) Quero ver só, P1!

Na parede, ao lado das carteiras onde OV e VA estão sentados, há uma cartolina com uma coletânea de mensagens de Natal escritas. Ao iniciar a escrita da palavra “alegria”, VA avisa que vai copiar do cartaz e aponta a palavra demonstrando que já a havia identificado. OV concorda apontando a mesma palavra. Porém a professora é contra a proposta e orienta para que VA escreva sem copiar. OV insiste, mas P1 está irredutível.

Após uma tentativa de OV em obter a permissão de P1 para VA copiar, P1 argumenta que ali, naquele cartaz, estão as idéias que os próprios alunos deram , ao que OV pergunta: —“ e o que é que tem?”. Ao realizar essa pergunta o aluno questiona os conceitos e as teorias de ensino nas quais se baseia a prática da professora e explicita que para ele, aluno, não está claro o porquê de não poder copiar. Uma vez que o cartaz foi realizado com idéias dos alunos, por quê eles não poderiam se pautar naquele modelo para escrever ?

E assim, OV solicitando e P1 negando, o diálogo dos dois vai do turno 60 ao 68, quando P1 pergunta se o aluno sabe que está preguiçoso, ao que ele responde “—Sei”. A preguiça à qual a professora se refere pode ser um dos motivos pelo qual ela nega a possibilidade de cópia: a

preguiça de pensar, não a de copiar, como veremos adiante. Essa resposta de OV pode estar representando uma espécie de desafio causada pela insatisfação diante do fato da cópia ter sido proibida, mas também pode expressar sua compreensão de que, se copiar significa estar preguiçoso, e se para ele fazia todo sentido do mundo copiar aquela palavra, então ele admitia estar preguiçoso. Apesar da insistência do aluno, a professora não modifica sua conduta e continua reprimindo a idéia de cópia, o que pode ser interpretado como uma possível falta de flexibilidade gerada pela construção de um dogma referente ao sentido de copiar.

Após observar o diálogo entre P1 e OV, VA avisa que iniciará a escrita da palavra alegria e explicita que não está copiando. Esse fato pode haver ocorrido dessa maneira, numa tentativa de VA em acabar com o conflito aparente, o que é conseguido, pois logo em seguida P1 abandona a discussão com OV para orientar VA, solicitando que a aluna pense para escrever. Esse dado indica que para P1 copiar pode ser sinônimo de não pensar; como o objetivo dela era fazer com que os alunos pensassem para construir o texto, ela proibiu a cópia.

VA insiste que não está copiando e sim pensando, mas P1 olha com desconfiança antes de continuar a orientar VA. Esse olhar de desconfiança tem um significado importante que acaba dando à cópia uma característica de algo errado/proibido e à VA o de estar mentindo e fazendo algo errado.

A aluna inicia a escrita e, disfarçadamente, olha o cartaz, OV olha a escrita de VA e também olha o cartaz, P1 percebe e chama a atenção de VA, que se assusta e justifica que só quer ver. Para VA, “só ver” não seria a mesma coisa que copiar. O fato de os alunos terem parado de tentar convencer a professora, mas, mesmo assim continuarem tentando, embora disfarçadamente, copiar a palavra é bastante interessante. Kamii (1989), ao falar sobre a autonomia moral e intelectual segundo a teoria de Piaget, lembra-nos também sobre a punição que reforça a heteronomia e a obediência, o que também pode levar a criança a repetir o ato punido, porém, de modo que não seja descoberta, ou seja, pode levar a criança a mentir. Como vimos, a repreensão de P1 aos alunos por causa da tentativa de cópia resultou num “disfarce”, de modo que eles demonstram que compreenderam que, para a professora, aquilo (copiar) é errado, mas para eles, além de ser um facilitador da escrita, passou a ser um desafio.

Fica ainda uma questão: uma vez que o que está escrito no cartaz partiu dos alunos, são suas próprias idéias, por que não consultá-las? Quando OV olha a escrita de VA e a do cartaz,

pode estar comparando uma escrita à outra para verificar se estão iguais e, nesse movimento, é possível que esteja fazendo observações e relações importantes para seu processo de construção da escrita, como por exemplo: observando com quais letras se escreve essa palavra; em qual ordem devemos colocar cada letra; qual grafismo representa cada som, e assim por diante. Ainda sobre a cópia, Macedo(1994) aponta que esta, quando plena do sentido de conhecimento, traz em seu interior a visão dos antigos idealistas, de busca da perfeição. Nas palavras do autor, “a cópia é o caminho mais reto, mais sábio para se aproximar do perfeito.” Nessa situação, frente aos aprendizes OV e VA, a escrita do cartaz era a perfeita, a correta, pois fora feita pela professora. Nada mais justo e, de fato, sábio, do que buscá-la como referência (Macedo-1994:p33). Retomando as reações da professora, que tenta proibir a cópia, pode-se interpretar que para ela esse exercício é inválido, vazio de significado, e por esse motivo ela tenta proibi-lo.

4º FRAGMENTO

.

.

.

- 79 OV (acena a mão para VA como se fosse para ela esperar).
- 80 P1 — Ó. Pensa, pensa.
- 81 VA — Quero só ver o que está escrito lá! (vira-se e olha o cartaz).
- 82 P1 — Pensa para escrever VA, pensa para escrever. Olha (fala pausadamente): A - le .
- 83 VA (vai escrevendo o que P1 fala).
- 84 P1 — Gri.
- 85 VA — É o érre?
- 86 P1 — Tem o érre. Para fazer o GRI o que é que vem antes? (antes do “R”)
- 87 VA — O gê.
- 88 P1 — Isso!
- 89 OV (olhando a palavra no cartaz) — O gê (aponta e continua) ri, i, a .
- 90 VA (escreve).
- 91 P1 — **Alegri, gri.**
- 92 OV — Rérrri, ri.

- 93 VA — É o érre, i.
 94 P1 — Isso VA!
 95 OV — A .
 96 P1 — **Alegri - a** . Isso! Olha aí, não precisa copiar, você sabe escrever!

No turno 81, VA é categórica e toma a decisão de olhar o cartaz. Percebendo isso, P1 muda a estratégia de tentar dissuadi-la da cópia e, ao invés de continuar proibindo, orienta VA para pensar e inicia um processo de mediação da escrita da aluna. O modo como faz, indica para VA como deveria proceder para escrever a palavra “alegria”. É possível notar que a aluna escreveu “A” quase que imediatamente porém o mesmo não acontece com a letra “R”. O que ocorre é que VA, naquele momento, encontrava-se numa fase onde escrevia alfabeticamente somente quando sua escrita era mediada pela professora e, sem a mediação, sua escrita ora era silábica, ora silábica - alfabética (Ferreiro & Teberosky - 1985). VA tinha certeza do que fazia, ao escrever a primeira letra, mas não possuía tanta segurança para escrever a segunda e para isso contava com o conhecimento e a mediação da professora. Vale ressaltar que essa mediação não é como um ditado, na verdade, a professora não dá as respostas prontas, mas dá dicas, por exemplo, pronunciando a sílaba (GRI) para que, através da sua oralidade, VA perceba qual letra vem antes do “R”, o que ocorre logo em seguida, no turno 87. Aqui vale ressaltar a importante atuação de P1, provavelmente agindo sobre o que Vygotsky denominou de Zona de Desenvolvimento Proximal e relembrar a concepção do autor, segundo a qual aprendemos com pessoas mais experientes, construindo nosso conhecimento num primeiro momento num espaço interpessoal para depois internalizá-lo (Vygotsky - 1987).

A atuação conjunta de VA e OV nos remete a Góes (1995) segunda a qual, na interação entre pares de alunos, ocorre uma relação cujas formas de participação no processo interativo vão definir o lugar de cada um na construção de conhecimento. É dessa forma que essa interação pode ser, tanto harmoniosa, quanto conflitante onde, estão presentes relações de antagonismos, disputas, avaliações, julgamentos de valores, mas também de ajudas, parcerias e cumplicidades. No caso dos alunos em questão, o que fica aparente é uma relação de cumplicidade e parceria.

No turno 89, OV demonstra que também está acompanhando o processo e procura no cartaz a letra “G”, como que comprovando a si mesmo que a identificava e, dando continuidade

ao pensamento, lê pausadamente o restante da sílaba (“—ri, i, a”). A ação de OV mostra que o modelo da palavra no cartaz estava sendo utilizado como instrumento para seu pensamento, na construção mental do que seria a escrita daquela palavra. Esse fato parece exemplificar o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores sendo mediado por uma ferramenta psicológica, no caso, o signo. (Vygotsky-1987; Kozulin-1990; Oliveira-1993; Rego-1995). O fato é que as ações de OV e VA com relação ao cartaz não se tratam de mera repetição (no caso de OV), ou cópia mecânica (no caso de VA), mas de uma ação inteligente que expressa o pensamento de cada um, bem como suas tentativas de compreenderem a composição daquela palavra. Já vimos que para Vygotsky (1988), a imitação é um aspecto importante relacionado ao processo de aprendizagem, pois, segundo esse autor, a imitação é um modo pelo qual a criança pode consolidar funções que estão em processo de amadurecimento, portanto, na Zona de Desenvolvimento Proximal. Segundo Oliveira, “ao imitar a escrita do adulto, por exemplo, a criança está promovendo o amadurecimento de processos de desenvolvimento que a levarão ao aprendizado da escrita” (1993, p.63).

No turno 91, P1 retoma a palavra repetindo a sílaba em “construção” (GRI) e OV anuncia a letra que vem a seguir (“—Rérri, ri.”). A fala de OV dá a dica à VA, que verbaliza as duas letras (R-I) que deverão ser escritas e, logo em seguida, OV anuncia a última letra da palavra: “A” (turno 95). As verbalizações de P1 e OV funcionam como se fossem uma condução para o pensamento de VA. Esse fato nos remete novamente a Vygotsky, autor para quem a fala tem papel importante na realização de atividades e na solução de problemas. Unida à ação (escrita aqui no caso), faz parte de uma mesma função psicológica complexa. Segundo esse autor: “a criança que usa a fala divide sua atividade em duas partes consecutivas. Através da fala, ela planeja como solucionar o problema e então executa a solução elaborada através de uma atividade visível” (Vygotsky-1988, p29). Nesse processo psicológico complexo a motivação interior, no caso o desejo de escrever, leva à realização da atividade e, tudo isso junto, move o processo em direção ao desenvolvimento da criança.

Nos turnos 88 e 94, a professora elogia os acertos dos alunos agindo como incentivadora das tentativas dos mesmos e, no final, comenta que não é preciso copiar porque VA sabe escrever. Na verdade, a aluna ainda não sabe escrever, porém provavelmente a professora está se utilizando do que Góes(1992) denomina de ilusão de domínio, ou seja, ao afirmar que a aluna sabe

escrever ela dá à aluna a sensação de que ela já escreve autonomamente. Por outro lado, também é possível que a professora estivesse querendo que os alunos percebessem que a cópia mecânica não ajudaria a aprender.

CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE AS ATIVIDADES DO GRUPO I

De modo geral as duas atividades realizadas no GRUPO 1 revelam aspectos interessantes para serem pontuados.

As duas atividades, embora de modos distintos, objetivaram o trabalho com a leitura e a escrita.

Vários fatores, tais como a organização do espaço, a definição do número de alunos a participarem de uma atividade e a escolha do material a ser utilizado aparecem como fatores importantes para o bom aproveitamento dos alunos e para o cumprimento dos objetivos da professora. Entretanto, outros recursos ainda poderiam ter sido utilizados, tais como jogos, letras móveis, e diferentes modos de interação, que no caso poderiam favorecer ainda mais o processo de aprendizagem dos alunos envolvidos. Na atividade 1, tais fatores aparecem como prováveis problemas para o andamento do processo. Tal atividade, por ser a escrita da novidade de um só aluno, por utilizar o livro da vida (um objeto pequeno diante do grupo de alunos), sugere que num grupo menor, ou até num trabalho individual com o aluno em questão, poderia ter apresentado resultados mais interessantes. Da mesma maneira, a divisão dos demais alunos em sub-grupos com o oferecimento de outras atividades parece que seria mais adequado em termos de aproveitamento geral pelos alunos. Já na atividade II embora outros recursos pudessem ter sido utilizados, os mesmos fatores aparecem melhor organizados, de modo a favorecerem um bom aproveitamento da atividade. Uma dupla foi montada para, conjuntamente com a professora, pensar, construir e escrever um texto no cartão de Natal. O material era de boa visualização para os alunos, o pequeno número de alunos favorecia a atenção dos mesmos na atividade e mais trocas entre os alunos e entre eles e a professora. Nessa segunda atividade, no entanto, a mediação da professora poderia ter sido mais intensa no sentido de utilizar mais recursos para oferecer uma ajuda mais ajustada às necessidades dos alunos.

Sobre esses mesmos fatores, os autores Echeita e Martin (1995) e Onrubia(1998) apontam como importantes funções do educador, a organização e escolha do espaço, a escolha dos conteúdos adequados e das estratégias a serem utilizadas, a definição do melhor modo de se trabalhar, se em grupo, dupla ou individual, entre muitas outras possibilidades que compõem a atuação docente. Tudo isso, além de ser sua função, constitui para Onrubia instrumentos dos quais o educador pode e deve se utilizar para atuar/criar Zonas de Desenvolvimento Proximas, auxiliando seus alunos no que o autor chama de ajuda ajustada ao processo de aprendizagem. Através dessa ajuda e do uso desses instrumentos, o educador leva o aluno, inicialmente a realizar uma dada atividade melhor se realizada com ajuda, até, num momento futuro com a gradual redução da ajuda, a executar a mesma atividade com autonomia e independência.

Desse modo, considerando o que foi apontado acima, as mediações realizadas por P1 nas atividades I e II diferenciam-se substancialmente. O modo como P1 conduziu a atividade I sugere, assim como os demais fatores citados anteriormente, que a mesma seria melhor aproveitada por todos se fosse realizada num grupo menor, pois a professora não solicita a participação ativa (oral) de todos os membros do grupo na construção do texto do colega. Havia ainda um agravante que era a dificuldade de fala do aluno em questão, de modo que, tanto para o grupo de alunos como para o próprio OV, a situação poderia ser identificada como difícil uma vez que o grupo de alunos foi conduzido a participar como audiência passiva, tentando ouvir a fala de um aluno com dificuldade para se colocar, esse, por sua vez, com toda sua dificuldade foi escolhido para ditar sua novidade para o grupo e para que a professora a escrevesse. Já na segunda atividade, algumas mediações da professora realmente atuaram de forma a fornecer a ajuda necessária para a produção do texto escrito, como na escrita da palavra “alegria”, quando P1 dita pausadamente de modo que VA perceba os sons e as letras correspondentes que devem ser escritas.

Em ambas as atividades foi possível observar atuações distintas dos alunos durante as interações. Na primeira, por exemplo, a aluna JU fez intervenções constantes e diretivas. OV por sua vez, não questiona, e não participa de modo ativo na construção de seu primeiro texto, já na escrita do cartão de Natal sua participação foi mais ativa e atenta, e mais interativa com a colega VA.

Enfim, é possível afirmar que os temas escolhidos para se trabalhar com a escrita dos alunos foram tentativas de despertar o interesse dos mesmos, pois foram temas intimamente

relacionados com a vida de cada um, que lhes fazia sentido - empréstimo da fita K7 de um programa que era de grande interesse para o grupo, estória da viagem do pai de OV, escrita de mensagens de Natal para enviar a pessoas escolhidas por eles. Entretanto, adequações organizacionais são necessárias e uma maior objetividade no que diz respeito às intervenções da professora também podem ser positivas, uma vez que nem sempre produziram, como vimos, o resultado esperado.

As adequações no decorrer do processo diário de sala de aula devem ser previstas e o professor precisa encontrar, em seu ambiente de trabalho, abertura para mudanças no planejamento de suas atividades diárias, nos momentos em que forem detectadas inadequações; dessa forma, é importante lembrar que muitas vezes o planejado pode levar a objetivos inesperados e ir além ou aquém do pensado pelo educador, daí a constante necessidade de se repensar e se reformular sua prática.

Em resumo, os fatores mais favoráveis que puderam ser observados foram, no caso de ambas atividades, a utilização de temas que possuíam significado para os alunos, e no caso da segunda atividade, trabalho de escrita em dupla de alunos conjuntamente com a professora, com a permissão para troca de idéias, material de boa visualização e adequado para o objetivo de se escrever um cartão. O grupo pequeno facilitou a ocorrência de mediações da professora, no entanto, tais mediações poderiam ser mais objetivas, e na maioria das vezes, melhor exploradas com a utilização de variados recursos, como já foi apontado anteriormente. Ao contrário, o trabalho de escrita da primeira atividade, embora envolvesse um assunto de interesse para os alunos, mostrou-se inadequado, quando analisado do ponto de vista da organização do espaço físico, do número de alunos participantes e do modo como a professora solicitava a participação dos alunos.

Análise do GRUPO II

A seguir iniciaremos a análise das atividades do grupo II. Para esse grupo, duas atividades serão analisadas

As duas atividades do Grupo II ocorreram em situação de roda de conversas e envolveram a narrativa de histórias pela professora. A primeira foi a estória de uma galinha ("Um amor de Confusão") e a segunda foi a leitura da estória "Um novo Amigo".

Atividade I : Leitura dramatizada de uma estória: “Um Amor de Confusão”

autor: Dulce Rangel

editora: Moderna

Filmagem realizada em outubro de 1996

Material:

- Livro;
- Uma tampa de caixa representando o ninho;
- Bolinhas de isopor representando os ovos.

Participantes:

Alunos: AP, CA, LI, AL, MA, PA, TA, LE, TI.

Professora: P2

Primeira atividade do dia, essa estória foi contada pela professora, em roda, com os alunos sentados no chão. A estória é modificada do original, sendo contada de modo dramatizado.

O conteúdo trabalhado foi principalmente a matemática: contagem de 1 a 10, relação numeral/quantidade, contas de adição com números abaixo de 10. Mas a atividade também possibilitou o trabalho com a linguagem oral.

1º FRAGMENTO

1 P2 *Era o ninho da dona galinha... Vocês conhecem a dona galinha? Quem conhece a dona galinha?*

2 CA Eu!

3 MA Eu!

4 TA Eu não!

5 P2 *A dona galinha, aquela que mora lá no meio do mato e que botou um ovo.*

6 Todos Um ovo...

7 PA Cadê o ovo?

8 P2 *A dona galinha, foi lá no ninho dela e botou um ovo...(coloca um ovo no ninho, no meio da roda, todos observam) Vamos ver essa estória? (pega o livro e abre na primeira*

página) *Essa dona galinha ainda não tem nome. Ela só chama dona galinha...Um dia, a dona galinha foi passear e encontrou mais dois ovinhos* (movimenta-se, olhando para todos os alunos).

9 Todos Dois ovinhos.

10 P2 *Sabem o que ela falou? Có, có, có, có, dois ovinhos abandonados! Quem será que largou esses ovinhos aqui? Có, có, có, foi você?* (dirigindo-se à A P)

11 AP (acena negativamente com a cabeça) Acho que não!

12 P2 *Foi você?* (dirigindo-se à CA)

13 CA (acena negativamente com a cabeça) Não.

14 P2 *Foi você?* (dirigindo-se para LI)

15 LI (acena negativamente com a cabeça)

16 P2 *Foi você?* (dirigindo-se para AL).

17 AL (acena negativamente com a cabeça)

18 P2 *Quem largou esses ovinhos aqui? Có, có, có, eu vou pegar os ovinhos e vou levar para meu ninho* . (pega mais dois ovos e antes de acrescentar no ninho) *Com quantos ovinhos eu vou ficar?*

19 AL Cinco.

20 MA (representa a quantidade - três - com os dedos da mão).

21 LE Três.

22 P2 (coloca os dois ovos no ninho) Três LE, muito bem! Olha lá !(mostra o ninho)

O exame desse primeiro fragmento mostra que um importante fator desencadeador da atenção dos alunos foi o diálogo estabelecido entre P2 e seus alunos. Já no primeiro turno, P2 pergunta a todos do grupo se conhecem a personagem central da estória, o que provoca de imediato a resposta de três alunos (CA, MA, e TA, nos turnos 2,3, e 4).

Na continuação, P2, (turno 5), com entonação de voz diferente, dá algumas informações sobre a personagem Dona Galinha e estabelece um diálogo. O seu modelo, sua receptividade em acolher as respostas de cada aluno, abre a possibilidade de todos falarem, como pode ser observado no turno 6, quando todos se manifestam. Está aberta, desta forma, a possibilidade de P2 agir como mediadora entre o conhecimento (conteúdo da matemática) e seus alunos.

No turno 8, P2 inicia o conto assumindo o papel de narradora e professora, respondendo à questão do aluno PA (turno7), quando coloca o ovinho no “ninho”.

A utilização de recursos visuais concretos, como as bolinhas de isopor representando ovos, passíveis de serem tocados pelos alunos, foi um fator que chamou a atenção dos mesmos e despertou o interesse geral da classe. De uma certa forma, eles até solicitaram a existência desse material de apoio, como podemos notar no turno 7, quando PA pergunta à professora: “— Cadê o ovo?”. Ao gesto, à fala com entonação diferente, ao uso do material concreto, junta-se a atenção de P2 às questões dos alunos, suas falas, a atenção dos alunos à atividade como um todo. É desse modo que P2 consegue realizar a atividade chamando a atenção de cada aluno, não deixando nenhum de fora, mesmo que o contato seja apenas através de olhares (turno 8). Além disso, a professora também observa se todos estão acompanhando a atividade com o mesmo interesse. Caso algum aluno não esteja atento, é a observação perspicaz de P2 que vai lhe indicar quem é esse aluno, o que possibilitará a elaboração de estratégias para atingi-lo como, por exemplo, quando a professora, ao contar a história, movimenta-se, olhando para todos os alunos.

Nessa atividade, aparece uma negociação não explícita entre as partes sobre como deve ser a participação de cada um. O lugar de onde P2 fala estabelece seu modo de participação: é o lugar de quem controla, detém o saber, coordena a atividade, além disso, desse lugar, P2 fala com diversas vozes: a voz da narradora, da personagem Dona Galinha, e, é claro, da professora. Assim, as palavras adquirem e modificam seu sentido de acordo com a posição ocupada por aquele que a utiliza (Smolka, 1991). É essa escolha do modo de dizer da P2, da posição que ocupa, que permite e convida os alunos a participarem como membros atuantes da atividade. Segundo Luria (1986), a palavra com suas funções é a grande mediadora do processo de construção das operações mentais da criança. Utilizando-se da palavra no jogo interativo estabelecido entre P2 e alunos, é iniciada a interlocução, de modo que a mediação entre aluno e objeto de conhecimento, permanece possível e incentivada. Mediação que vai ocorrer através da vivência na sala de aula, através da troca de olhares, mas principalmente através da palavra. Segundo Smolka, “professora e alunos, são interlocutores/protagonistas no/do evento ocupando posições assimétricas na instituição escolar” (1991, p61).

Os estímulos visuais e auditivos utilizados pela professora, quando alterou a voz para interpretar a galinha, e utilizou gestos teatrais próprios do personagem, são recursos que prendem

a atenção dos alunos. Nos turnos 10, 12, 14, 16 e 18, fica clara a intenção da professora em chamar a atenção, destacando a personagem, tornando-a marcante. No entanto, tais recursos ficariam enfraquecidos, caso P2 não estivesse atenta a aspectos afetivos presentes nos modos de participação de cada um, ao fazerem perguntas ou gestos significativos, como acenar negativamente com a cabeça em resposta às questões de P2.

Ao mesmo tempo em que interpretou teatralmente a personagem, a professora solicitou novamente a participação/ação dos alunos, perguntando sobre aspectos relativos à estória, e colocando um pequeno problema matemático a ser resolvido (turno 18). O modo como o problema foi colocado demonstrou ser tão estimulante, que acabou por suscitar o interesse dos alunos e os envolveu com o conteúdo a ser trabalhado (o que podemos observar nos turnos, 19, 20 e 21). Nestes turnos, os alunos demonstram claramente tentativas de resolver o problema matemático proposto pela professora ($1 \text{ ovo} + 2 \text{ ovos} = ?$)

Uma estratégia para chamar a atenção de determinados alunos, que parece ter produzido resultado satisfatório, foi a promoção de diálogos da personagem galinha com os alunos, possibilitando a participação direta dos mesmos na estória, como por exemplo, quando P2 pergunta aos alunos se eles sabem quem havia largado os ovinhos ali e dirige-se a cada aluno de uma vez: “—*Foi você? Foi você? Foi você?*” - aguardando as respostas.

No turno 22, a professora valoriza o aluno LE, por ele ter acertado a primeira soma proposta (“—*Três LE, muito bem! Olha lá !*”), o que pode atuar de forma a estimular o aluno a tentar calcular o resultado outras vezes. Tal tipo de valorização promove o que tradicionalmente tem sido denominado de “motivação extrínseca”. No entanto, podemos supor que o modo como o problema matemático foi colocado, suscitou a participação ativa dos alunos, desencadeando o interesse que fez com que os alunos participassem do modo como participaram da atividade.

Nesse primeiro fragmento é possível notar outro fator importante: o modo pelo qual P2 recebe as respostas de seus alunos, sem corrigir respostas erradas, mesmo nos casos em que, numa visão mais tradicional, isso poderia ocorrer, como por exemplo, quando a professora pergunta: “— *Com quantos ovinhos eu vou ficar?*” a aluna AL responde “—*Cinco*”, enquanto que a resposta correta era três. A resposta que poderia ser considerada errada não é corrigida por P2, que aguarda que outros alunos dêem suas respostas. Esse fator ressalta a importância do respeito ao momento de reflexão e a troca de hipóteses entre os alunos. Momento, quando uma

simples correção poderia inibir uma posterior busca por respostas, interromper o processo de pensamento dos alunos e, até mesmo, impossibilitar uma avaliação por parte da professora, pois o erro é indicativo do que é que falta para cada aluno aprender. Aparentemente, ao não corrigir as respostas erradas e ao dar tempo para que os alunos exercitem suas hipóteses, a professora pode estar colhendo dados para seu trabalho posterior.

2º FRAGMENTO

.
.
.

32 Todos (atentos à P2).

33 P2 *Có, có, có, ai como é chato ficar aqui chocando ovo. Eu vou passear. Aí, a dona galinha foi lá e pegou a bolsa dela, pegou o dinheiro...dinheiro de galinha, viu gente? Não é dinheiro de gente. E foi no supermercado das galinhas. Sabe o que vende o supermercado de galinha?*

34 PA Pão.

35 P2 (balança a cabeça negativamente) *milho! Galinha adora comer milho! Ai, eu vou no supermercado, vou comprar milho, vou comprar um monte de milho. Vou convidar minhas amigas para comer milho. Vou convidar a TA pra comer milho comigo. Hum...milho cozido, pipoca, um monte de milho!*

36 AL (ri da P2 e cobre o rosto com as mãos).

37 CA (ri da P2).

38 LI, MA, AP (atentas à P2).

39 P2 *Acontece que no caminho...*

40 LE Outro, outro ovo

41 P2 *Ela encontrou mais dois ovos.*

42 PA Dois (mostra a quantidade nos dedos).

43 P2 *E lá vinha ela, com o milho, pensando em comer...(olha para o chão) —Oh, coitadinhos! Dois ovinhos abandonados! Quem será que deixou eles aqui?* (olha pra todos os alunos).

- 44 AP Eu não!
- 45 CA Eu não!
- 46 P2 *Foi você TH?*
- 47 TH (balança a cabeça negativamente).
- 48 P2 *Foi você TA?*
- 49 TA (balança o dedo e a cabeça negativamente).
- 50 P2 *Pais desnaturados! Vou levar seus ovinhos para o meu ninho! E pegou os ovinhos e levou para o ninho* (faz o gesto correspondente ao que falou). No ninho tinha...(referindo-se à quantidade de ovinhos; retira os dois ovos recém colocados e aguarda a resposta dos alunos).

No turno 33, a professora demonstra clara intencionalidade em trazer o conteúdo da estória para o contexto de vida dos alunos, ao introduzir um elemento novo à narrativa: visita da galinha ao supermercado. A importância disso se encontra no fato de ser o contexto de vida do aluno elemento gerador de motivação e interesse, que pode favorecer a aprendizagem. Desse modo, existe a preocupação com elementos que interessem aos alunos, que lhes fazem sentido por serem parte de suas vidas pessoais; e, assim, prender-lhes a atenção na atividade. Há também a preocupação com os objetivos instrucionais da matemática.

No turno 35, P2, através da personagem Dona Galinha, introduz a aluna TA como personagem da estória no papel de sua amiga, convidando a aluna para ir à sua casa comer milho. Aqui estão presentes dois aspectos interessantes de estímulo à participação dos alunos. Um é o fato de P2 trazer a aluna para “dentro” da estória, e outro é mais afetivo, pois P2 conhece características pessoais dos alunos e sabe, por exemplo, que a aluna TA “gosta muito de comer”. Desse modo, utiliza-se de um convite da dona Galinha para introduzir TA na estória e para ganhar sua atenção.

Parece que cabe aqui salientar a importância do professor conhecer e se interessar por características individuais de seus alunos. É importante que o professor conheça um pouco da vida de cada um, do que cada um gosta ou não de fazer, pois esse conhecimento fortalecerá o laço afetivo entre professor/aluno, dando mais possibilidades ao professor de criar oportunidades de favorecer a aprendizagem, de atuar na zona de desenvolvimento proximal de cada aluno, de trazer

conteúdos, elementos, informações que façam sentido aos seus alunos, de desenvolver interações diferenciadas e mais diretamente relacionadas à vivência pessoal de cada aluno, o que talvez possa permitir atingir a dimensão afetiva do relacionamento do aluno com o objeto de conhecimento.

Nos turnos 46 e 48, P2 chama dois alunos pelo nome, o que reforça o que foi dito acima, pois esta atitude faz parte do fortalecimento do laço afetivo e do estabelecimento de um relação positiva. Saber o nome de seus alunos e tratá-los pelo nome demonstra uma relação de respeito e não de autoridade. Além disso, a professora coloca os alunos como personagens da estória, favorecendo o envolvimento de cada um com a atividade

A estratégia de utilizar uma estória associada a objetos concretos para ensinar números e a relação quantidade/numeral, auxiliou no cumprimento dos objetivos planejados, pois parece que despertou o interesse e conseqüentemente prendeu a atenção dos alunos. Observa-se que a estória provocou nos alunos reações que demonstram estarem assimilando o conteúdo, como o exemplo do aluno PA (turno 42), quando mostrou com os dedos a quantidade falada pela personagem no turno 41.

Nos turnos 34, 40, 44, 45, os alunos demonstram interesse à medida em que dão respostas imediatas às questões feitas pela professora, não havendo necessidade de insistência por parte dela para obtê-las.

3º FRAGMENTO

- .
- .
- .
- 101 P2 *Comprou um vestido vermelho e foi passear. Ela foi paquerar o Seo Galo. Sabe como é que chamava o Seo Galo? TH.*
- 102 MA (grita e ri)
- 103 TA (ri e abaixa a cabeça)
- 104 AL (ri e põe as mãos no rosto)
- 105 LE (olha TH, bate palmas, sorri)TH!
- 106 P2 *Ai, eu vou paquerar o galo TH!*
- 107 Todos (riem)

- 108 TH (fecha os olhos e sorri)
- 109 P2 *Aí, com seu vestido vermelho, seu baton vermelho (repete o gesto de passar baton no bico), aconteceu que, antes de encontrar o Seo Galo... (faz uma pausa enquanto pega o livro)*
- 110 LE Outro ovo!
- 111 CA Outro ovo!
- 112 AL Outro ovo!
- 113 LI (sorri e mostra a representação da quantidade com os dedos). Quatro!
- 114 AL Não, cinco!
- 115 P2 (mostra a ilustração do livro) *Ela foi passear perto do lago.*
- 116 CA (coloca as mãos na boca num gesto de expectativa e espanto)
- 117 P2 *E ela encontrou mais um ovo antes de encontrar o galo TH. Ai, ela com vestido vermelho: (mexe na roupa como se ajeitasse o vestido, olha para o chão) Oh! Mais um ovinho abandonado! Coitado!*
- 118 LI (abaixa a cabeça e ri da P2)
- 119 AL (cobre o rosto com as mãos e ri da P2)
- 120 MA (coloca a mão na boca e ri da P2)
- 121 TA (coloca a mão no rosto e ri da P2)
- 122 LE (coloca a mão na boca e ri da P2)
- 123 TH (coloca a mão no nariz e ri da P2)
- 124 P2 *Quem será que esqueceu ele aqui na beira do lago? Foi você AL?*
- 125 AL Não! (cobre o rosto com as duas mãos)
- 126 P2 *Ah! Coitadinho! Eu vou levar ele pra mim. Eu já tenho 5 ovos (faz uma pausa na fala enquanto expressa a quantidade nos dedos)*
- 127 LI Seis! (tentando fazer a soma; sorri)
- 128 P2 Muito bem dona LI! Cinco mais um ... (coloca mais um ovo no ninho)
- 129 AL (acaricia a LI por ter acertado)
- 130 MA Seis.
- 131 CA Seis.
- 132 P2 *Seis ovos a dona galinha botou no ninho.*
- 133 PA (vai perto do ninho e conta um por um) Um, dois, três, quatro, cinco, seis.

- 134 AL (acompanha a contagem de PA)
 135 P2 (observa e aguarda) Isso! Seis ovos!
 136 AL (esfrega as mãos num gesto de contentamento e sorri)

O 3º fragmento está repleto de uma característica muito especial: reações afetivas. Em vários turnos, os alunos demonstram estar felizes participando daquela atividade. São percebidas ações como: bater palmas, cobrir a boca, esconder o rosto e expressões como sorrisos, gritos, expressão de expectativa, de espanto, etc. São expressões que representam o prazer e demonstram o interesse em participar, e em se envolver com a estória. Essas são reações que parecem bastante indicativas de que os alunos estavam motivados. Vários podem ser os fatores que provocaram essas reações, mas o mais provável é o modo como a professora trabalhou a estória: diferentes entonações de voz, uso de material concreto manipulável, uso de material visual (livro), teatralização, envolvimento dos alunos como se fossem personagens da estória, conteúdo adequado ao nível de desenvolvimento dos alunos etc. O envolvimento dos alunos como personagens da história é fator fundamental por abrir um diálogo de diversas vozes onde todos falam: professora, alunos, personagens da história. Para Bakhtin, o diálogo ocorre sempre numa interação e implica encontro de vozes, a incorporação de vozes, onde a entonação, a emotividade são recursos expressivos do falante. Através desses recursos expressivos o falante constitui o que Bakhtin chama de processo ativo do uso da palavra, ou seja, é assim que o professor não só fala, mas ao falar age sobre seu interlocutor (apud: Smolka, 1991; Freitas, 1996).

Wallon é outro autor que dá especial importância para a observação e a compreensão, pelo professor, das reações e emoções dos alunos. Para esse autor, conhecer o modo de funcionamento da emoção da criança é fundamental para que o professor compreenda sua relação com os alunos e favoreça a aprendizagem, pois a emoção pode tanto atrapalhar o funcionamento cognitivo, reduzindo sua eficácia, quanto promover a construção de conhecimento. Isso vai depender da análise, feita pelo professor, dos momentos em que as expressões de emoção surgem, o que pode ser feito através da observação atenta do corpo dos alunos, pois, segundo Wallon, a emoção se imprime no corpo das pessoas, sendo possível ao observador sensível captá-las e desenvolver uma espécie de diálogo mudo com as mesmas. É o caso, por exemplo, dos momentos onde há demonstração de contentamento como quando todos os alunos riem de P2, ou quando a

aluna AL sorri e coloca as mãos no rosto ou ainda, o aluno LE que bate palmas e sorri. São expressões como estas que podem servir de sinais para a professora sobre o envolvimento dos alunos com a atividade. Outros movimentos, como o do aluno PA, que se aproxima do ninho para contar os ovos, podem ser utilizados pela professora para avaliar se o modo como ela vem intervindo está sendo adequado aos objetivos que pretende atingir, no caso, a aprendizagem da matemática.

Outro aspecto a ser considerado, está presente nos turnos 101 a 117, quando a professora, mais uma vez, utiliza-se de temas de interesse dos alunos que, sendo adolescentes, encontram-se na fase da paquera, do namoro e da vaidade, o que acaba sendo o tema do momento. Uma expressão desse fato se exemplifica na reação de MA, que grita e sorri, após P2 falar que Dona galinha, com um vestido vermelho, foi paquerar.

Nos turnos 109, 126 e 128, ao continuar contando a estória, o faz de uma maneira que provoca a antecipação das respostas dos alunos, ou seja, ao realizar pausas em sua fala, em determinados momentos, dá a oportunidade aos alunos de participarem, realizando uma antecipação/adivinhação de partes da estória; exemplo:

109 P2 *Aí, com seu vestido vermelho, seu baton vermelho* (repete o gesto de passar baton no bico), *aconteceu que, antes de encontrar o Seo Galo...* (faz uma pausa enquanto pega o livro).

110 LE Outro ovo!

111 CA Outro ovo!

112 AL Outro ovo!

113 LI (sorri e mostra a representação da quantidade com os dedos) Quatro!

114 AL Não, cinco!

Ao criar momentos de pausa, a professora favorece a participação dos alunos, como personagens e interlocutores no diálogo, propiciando uma troca maior entre todos, não só a respeito do conteúdo trabalhado, mas também abre espaço para que todos tragam conteúdos já vivenciados, como por exemplo, comprar um vestido novo, passar batom, ou conteúdos já aprendidos, como contar números até 5, associando-os a sua quantidade. É possível perceber tal aspecto quando os alunos interagem com o conteúdo números/quantidades, o que podemos notar na ação de PA ao contar os ovinhos em voz alta, utilizando o material concreto; ou no

comportamento atento de AL, que acompanha a ação de PA; nas estimativas feitas por LI quando mostra com os dedos a representação da quantidade de ovos no ninho, ou quando verbaliza “— Seis”, após tentar fazer uma soma mental; pelos comentários e ações de AL, que acaricia LI quando ela acerta o número.

No turno 127, LI apresenta uma resposta correta envolvendo adição, no turno 128, a professora elogia LI pela participação. Mesmo já tendo escutado a resposta correta da colega, o aluno PA continua tentando descobrir, a seu modo, a mesma resposta, o que acontece no turno 133. Seu ritmo é respeitado pela professora, que observa e aguarda sua descoberta, para, só depois, repetir a resposta correta, elogiando também o aluno PA. Desse modo, ao aguardar o aluno, a professora estimula o pensar, e dá ao aluno a possibilidade de agir. Agindo sobre o meio (os ovinhos), o aluno é incitado a, por ele mesmo e ao seu tempo, descobrir a resposta e ao mesmo tempo a exercitar a contagem, de modo que tal atividade favorece a construção do número. Os demais alunos também aguardam pacientemente o colega (ver AL, turno 134), o que nos faz pensar que a postura da professora interferiu positivamente na dos alunos.

Elogios e incentivos são utilizados pela professora a fim de estimular seus alunos a continuarem suas tentativas (turnos 128 e 135), no entanto, vale salientar que esse papel não é privilégio da professora; como podemos notar no turno 129, AL acaricia uma colega por ela ter acertado.

Os alunos ficaram interessados e participaram ativamente até o final da atividade, quando expressaram muita alegria, batendo palmas e agradecendo à professora.

Atividade II : Relato de uma estória: Um novo amigo

autor: Sergio Merli

editora: FTD

Filmagem realizada em novembro de 1996

Material:

- Livro;

Participantes:

Alunos: AP, CA, LI, AL, MA, PA, TA, LE, TI.

Professora: P2

Essa foi a segunda atividade da manhã, nela a professora lê uma estória para os alunos sentados em roda.

Nessa atividade, foram trabalhadas linguagem oral e escrita onde buscou-se enfatizar a direção da leitura/escrita (esquerda para a direita), bem como sua função. A estória abordava o tema solidão e vontade de ter um amigo, e, a professora pretendia suscitar um debate entre os alunos que vivenciavam a mesma problemática do personagem.

É importante informar que essa atividade não havia sido planejada e que momentos antes uma outra atividade semelhante foi desenvolvida pela fonoaudióloga junto ao mesmo grupo de alunos.

1º FRAGMENTO

- 1 P2 Então, agora eu vou contar uma estória. Na verdade eu vou ler uma estória.
- 2 AL (boceja)
- 3 P2 Um novo amigo. Em um pequeno apartamento de um grande prédio, numa grande cidade, mora o Duda. Olha o apartamento: (mostra a ilustração do livro)
- 4 AL (olha a ilustração)
- 5 LI (mexe nas orelhas)
- 6 LE (olha a ilustração)
- 7 P2 Num pequeno apartamento, num grande prédio.
- 8 LI (esfrega o pescoço)

- 9 P2 O Duda passa o dia inteiro desenhando. É que o apartamento onde ele mora só tem gente grande. Então ele não tinha com quem brincar. Ninguém pra brincar.
- 10 MA (esfrega a mão no cadarço)
- 11 CA (mexe com os dedos)
- 12 PA (olha P2)
- 13 EL (olha P2)
- 14 P2 A mãe dele trabalha fora. Por isso o Duda fica sozinho em casa, sempre desenhando.
- 15 LE (olha as mãos)
- 16 LI (mexe no pescoço)
- 17 MA (coça mão no cadarço)
- 18 P2 Outro dia, cansado de fazer sempre a mesma coisa, o Duda quis ter um amigo para brincar. Olha lá quantos desenhos o Duda fazia (mostra ilustração), e a mãe do Duda está dando beijinho nele porque ela está indo trabalhar.
- 19 AL (chupa o dedo, olha a ilustração)
- 20 LE (olha a ilustração)
- 21 CA (estica as pernas)

Ao examinar esse primeiro fragmento pode-se perceber que a atividade em questão não prevê algum tipo de ação por parte dos alunos. Existe uma ausência quase que total de diálogo, e somente o professor tem papel ativo, somente ele fala (nos 21 turnos acima, 6 são falas de P2, e não há fala dos alunos) e os alunos ocupam o papel passivo de receptores, de audiência.

Nessa atividade, P2 assume o papel de narradora e utiliza-se como apoio apenas das ilustrações do livro. A estória não é modificada do original, sendo contada de modo não dramatizado, sem alterações na entonação da voz e pouca solicitação de participação ativa dos alunos. Frente a isso, fica fácil entender porque os alunos em geral, estão aparentando pouca concentração e algum cansaço.

Ainda assim, existe a ação de alguns alunos no sentido de prestar atenção à estória, olhando P2, ou olhando a ilustração do livro. (turnos 4, 6, 12, 13, 19, 20). Esse fato pode deflagrar diferentes significados, como por exemplo, os alunos que estão atentos podem ter tido o

interesse despertado pelo tema da história, ou pelas suas imagens; podem estar interessados no processo de leitura e escrita e atentos tentam compreendê-lo, ou ainda podem ter interiorizado o papel de aluno aprendiz/passivo e simplesmente assumiram a postura de quem passivamente recebe algum conhecimento.

Fica claro, num primeiro momento, que o desejo dos alunos não está sendo considerado. P2 em momento algum perguntou se eles gostariam de ouvir aquela estória, ou se queriam mudar de lugar, se estavam cansados etc. A professora chegou com o livro na mão e iniciou a atividade sem dar abertura para diálogos. As implicações dessa ação podem ser variadas, não há espaço para diálogo, não há a consideração da professora no que diz respeito aos conteúdos, que naquele momento fariam mais ou menos sentido ao grupo de alunos. Lembrando que, para Vygotsky (apud Oliveira, 1992) o pensamento “tem sua origem na esfera da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção” (p. 76), o modo de conduzir essa atividade por P2 pode levá-la a ser desestimulante, sem significado, onde nada ou muito pouco possa ser aproveitado em termos de ensino - aprendizagem e de construção de conhecimento. É difícil que nessa circunstância P2 consiga agir sobre a zona de desenvolvimento proximal de algum aluno, conseguindo provocá-los de modo a conduzi-los a um maior avanço no caminho do aprendizado. Ao contrário, atividades conduzidas desse modo podem servir de agentes inibidores da iniciativa dos alunos e desestimulantes no que diz respeito ao interesse dos mesmos pela aprendizagem.

Por outro lado, a passividade dos alunos mostra também que eles, aparentemente, tem um nível de tolerância à monotonia bastante grande, pois não há protestos, não há indisciplina, apenas um aceitar mudo da atividade.

2º FRAGMENTO

22 P2 O que o Duda queria gente?

23 AL Desenhar.

- 24 P2 Desenhando, e ele queria...ó: (mostra o trecho que acabara de ler e repete). Duda quis ter um amigo para brincar. Resolveu então desenhar um menino que pudesse brincar com ele.
- 25 LE (encosta a cabeça no ombro de AL e boceja)
- 26 P2 Tem que ser grandão, gostar de pipoca, jogar bola como ninguém, pensou.
- 27 LI (esfrega a cabeça)
- 28 CA (atenta, esfrega as pernas)
- 29 P2 Duda desenhou seu novo amigo em papel bem grandão que era pra caber na folha. Depois rabiscou uma chuteira para ele jogar bola muito bem. Olha lá, (mostra a ilustração) ele está desenhando o amigo que ele quer ter: tem que ser grandão, tem que gostar de pipoca e tem que jogar futebol, muito bem.
- 30 (Todos olham a ilustração)
- 31 AL (boceja)
- 32 MA (mexe no cadarço)
- 33 P2 Mal terminou de desenhá-lo, o novo amigo pulou para fora do papel, e os dois começaram a brincar. Foi uma festa! Duda nunca se divertiu tanto.
- 34 P2 Começaram jogando bola dentro do apartamento. Olha, (mostra a ilustração) o Duda acabou de desenhar o amigo dele, desenhar (ênfatisa), e o amigo dele pulou do papel e eles foram brincar. Começaram brincando de jogar bola dentro do apartamento.
- 35 LE (boceja e tira o óculos)
- 37 P2 Depois brincaram de pega pega e de cabra cega. Mas seu novo amigo era meio desastrado e comilão. Quando Duda percebeu já era tarde.
- 38 AP (mexe no relógio de pulso)
- 39 P2 A geladeira e a lata de biscoitos estavam vazias.
- 40 LE (brinca batendo o óculos no nariz)
- 41 LI (mãos no pescoço)
- 42 P2 A sala estava uma bagunça, a antena da televisão tinha entortado. E claro que a mãe ia virar uma fera. Duda começou a arrumar as coisas correndo. O amigo tentou ajudá-lo. Mas, que desajeitado! Quanto mais ele tentava ajudar, mais desarrumava as coisas pelo caminho.
- 43 LE (boceja e esfrega a camiseta nos olhos)

44 P2 Olha (mostra ilustração) a bagunça, ó, como ficou bagunçada a casa do Duda. E aqui eles estão tentando arrumar, só que o amigo grandão dele não sabe arrumar nada, olha.

45 (Todos olham a ilustração)

O segundo fragmento, mostra o quão cansativa esta atividade deve ter sido para os alunos, que, embora se esforcem para prestar atenção à P2 e à estória, o corpo e as expressões informam sobre a falta de interesse: eles bocejam, esfregam seus corpos, espreguiçam, em atitudes típicas de cansaço, sono e total falta de estímulo.

No turno 22, a professora realiza um único questionamento à classe e apenas uma aluna responde que o Duda queria desenhar. Embora a resposta da aluna estivesse incompleta, pois não se refere ao desejo de Duda de ter um amigo, P2 não lhe questiona de forma a possibilitar que a própria aluna a complemente. Ao contrário, logo no turno 24, ao repetir, narrando a estória, dá a resposta pronta e acabada. Dessa forma, a professora não cria condições para que ocorram interlocuções; somente ela fala, dá as respostas, enfim, demonstra que é ela quem domina o conhecimento naquele momento. As implicações pedagógicas dessa ação podem ser inúmeras e vão desde um desestímulo à participação do aluno, que pode se refletir no grupo, até a não criação de condições para pensar com autonomia e independência. Nessa linha de ação, o aluno tende a esperar dos adultos as respostas “prontas e certas”. Todavia, para que o aluno pense com autonomia é preciso criar-lhe condições para desenvolver seu pensamento e para relatá-lo.

As demais solicitações de P2 para que os alunos participem ocorrem quando ela chama a atenção dos mesmos para as ilustrações (turnos 24, 29, 44), no entanto, é importante destacar que essas solicitações apenas mantêm os alunos como observadores passivos, pois, à princípio, só olhar ilustrações não é convite para uma participação ativa.

É interessante notar que nesse fragmento houve mais turnos onde os alunos demonstram estar atentos (7 turnos) do que no primeiro fragmento. É nesse fragmento, a partir do turno 24, que fica claro para os alunos o objetivo do personagem da estória - ter um amigo para brincar. Trata-se de um tema que de fato toca os alunos, pois o histórico de vida característico de cada um faz com que eles se identifiquem com o personagem. Com conhecimento prévio desse histórico, é possível afirmar que esses alunos se sentem solitários como o personagem, pois seu círculo de amizades comumente é restrito aos colegas da instituição e seu convívio com os

mesmos também, de modo geral, fica restrito ao horário em que freqüentam a instituição. São poucos os alunos que encontram seus colegas fora da instituição, em passeios ou visitas promovidos por eles mesmos ou pelos familiares. Desse modo podemos dizer que é no momento em que os alunos percebem que o desejo do personagem tem a ver com o desejo deles próprios de ter um amigo em casa para brincar é que se estabelece uma interação entre os alunos e a estória, o que ocorre no turno 44, quando a professora mostra a figura da bagunça que os personagens fizeram, o desenho, bem como o tema (bagunça) provoca um ligeiro aumento na atenção do grupo (turno 45), embora ainda pareçam desestimulados a participar da atividade.

3º FRAGMENTO

- .
 - .
 - .
- 46 P2 Foi aí que a mãe de Duda chegou e viu toda aquela bagunça. Ela ficou muito brava e deu-lhe a maior bronca. Duda ainda tentou explicar, apontando para o desenho pendurado na parede.
- 47 LE (coça as costas e boceja)
- 48 P2 Não fui eu mãe, foi ele.
- 49 LI (mexe nas pernas, expressão de dor no rosto)
- 50 P2 Olha lá (mostra a ilustração), o amigão dele voltou para o papel e estava grudado na parede, e o Duda falou para a mãe dele que foi esse desenho que fez aquela bagunça toda. Vocês acham que a mãe dele acreditou?
- 51 AL Não.
- 52 PA (mexe as pernas)
- 53 P2 Não acreditou. Desenho faz bagunça, gente?
- 54 AL Não.
- 55 PA Não, né.
- 56 P2 Mas a mãe de Duda nem lhe deu atenção. Apesar de tudo, o Duda está feliz porque agora ele tem um novo amigo. Olha lá (mostra a ilustração). E acabou essa estória.
- 57 AL (estica as pernas)

- 58 MA (espreguiça)
 59 P2 Quem entendeu essa estória?
 60 Todos Eu.

Podemos observar que nesse fragmento as expressões de desinteresse e cansaço, como se coçar, bocejar, mexer o corpo, espreguiçar, continuam bastante presentes

Nos turnos 50 e 53, P2 levantou questões que possibilitavam a participação dos alunos. No entanto, apesar de manifestarem interesse e responderem, prevalecem as manifestações de cansaço predominantes em todo o fragmento e em toda a história.

A atividade se encerra indicando que não há interesse forte do grupo-classe em dar-lhe qualquer tipo de continuidade, quando, no turno 60, todos os alunos respondem à questão de P2 sem maiores comentários.

Apesar de P2 parecer não se incomodar com as expressões de cansaço durante a atividade, dando continuidade à história até o seu fim, ela também não insiste em maiores questionamentos ou proposições de atividades a partir da história, o que pode indicar que percebeu o desinteresse de seus alunos, e encerra a atividade.

Vale comentar, que saindo da atividade, indo para as carteiras, a maioria dos alunos quis, por escolha própria, desenhar o “amigo” especial. Esse fato pode indicar que o tema escolhido, apesar de tocar em sentimentos difíceis de serem elaborados e expressados abertamente, era de interesse dos alunos e poderia ser trabalhado de modo a promover e facilitar o envolvimento destes no processo de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE AS ATIVIDADES DO GRUPO II

Para sintetizar, podemos dizer que as duas atividades do grupo II apresentam características distintas, no que se refere à interação professor/aluno.

Na primeira, a professora tem a clara intenção de motivar, provocar interesse e propiciar aos alunos a apropriação de um determinado conteúdo matemático. É estabelecido um diálogo com os alunos, abrindo a possibilidade de todos falarem e participarem de forma ativa durante todo o desenrolar da atividade que, desse modo, vai sendo conjuntamente construída, o que parece ser interessante e motivador. Esse jogo interativo, mediado pela professora, favorece a

construção do conhecimento. A atividade é composta de estímulos visuais e auditivos, bem como, de materiais concretos e de dramatização; além disso, ao intercalar papéis entre narrador e personagem a professora faz com que os alunos participem como alunos e também como personagens da própria história. Tudo isso motiva a participação dos alunos, suscita seu interesse e atenção.

Já a segunda atividade, é marcada pela posição quase que passiva de audiência do grupo, que apenas escuta a história lida pela professora, que, por sua vez, praticamente não estimula o diálogo e a participação dos alunos. Como material, apenas o livro é utilizado, e a história é lida sem dramatização, o que torna a atividade desestimulante e cansativa.

O estímulo à construção do conhecimento, na primeira atividade, é realizado através de perguntas, e também são consideradas as dificuldades dos alunos com o raciocínio abstrato, que foi trabalhado com, por exemplo, uso do material concreto, o tempo de espera, e o respeito às hipóteses dos alunos. Além disso, outros conteúdos foram indiretamente trabalhados, como ciências: o que come uma galinha, animais que nascem do ovo etc.

Em ambas as atividades, pensou-se em utilizar temas que fossem ao encontro da vida e dos interesses dos alunos. Na primeira os temas “paquera”, “namoro” e “ vaidade” foram utilizados. Na segunda, o tema solidão, falta de um amigo e desejo de se ter um para brincar. Essa seleção de temas como elementos geradores de interesse só foi possível pelo fato da professora conhecer as características individuais de seus alunos. Esse fato fortalece o vínculo afetivo entre professor/aluno e abre uma gama de possibilidades ao professor que pode, utilizando-se de temas de interesse que façam sentido e tenham significado para os seus alunos, introduzir novos conteúdos e conceitos a serem construídos. Tais possibilidades favorecem a criação de oportunidades por parte do professor de se oferecer ajuda cada vez mais ajustada às necessidades do aluno e de se atuar e criar novas Zonas de Desenvolvimento Proximal (Onrubia, 1998).

O vínculo professor/aluno facilita ao professor a percepção de expressões afetivas que estão presentes a todo momento nas entonações de voz, nas reações emotivas, nas expressões faciais, nos movimentos corporais que, quando bem interpretados, podem possibilitar cada vez mais momentos favorecedores da aprendizagem e do envolvimento dos alunos com a mesma.

A importância desse fator é tanta, que Wallon coloca o desenvolvimento da afetividade e da cognição como interdependentes, ou seja, para evoluir, a afetividade depende das conquistas do

plano cognitivo e este depende das conquistas do plano afetivo para que evolua (Galvão- 1995; Dantas-1992).

Entretanto, por diversos motivos, uma atividade pareceu bem mais estimulante que a outra, e entre os motivos ainda não aventados está o fato de que a primeira foi planejada e executada de modo aberto aos ajustes que podem surgir com a participação de todos; já a segunda, não havia sido planejada, e pouco antes de sua realização, uma outra atividade semelhante havia sido realizada pela fonoaudióloga do grupo. Desse modo, os alunos já mostravam cansaço e desinteresse pela segunda estória contada.

Outro fato importante a ser ressaltado, com respeito à atividade se refere ao prazer demonstrado pelos alunos em estarem participando da atividade, o que ficou evidente em muitos momentos, quando por exemplo, os alunos demonstravam o desejo de ouvir/participar da estória, ocorrendo o oposto durante a atividade II, quando foram mais presentes expressões de cansaço e distração. Sobre esse fato Wallon ressalta a importância do desejo para a aprendizagem, ou seja, se esses alunos estivessem, durante a atividade I, com o desejo voltado para outra coisa ou local não teriam o mesmo aproveitamento. Ao mesmo tempo, não é possível garantir que, no início da atividade I, todos os alunos estivessem interessados, porém, todas as características já descritas desta atividade, possibilitaram que o interesse se centrasse naquela situação e não em outras, o que não ocorreu na atividade II. É importante ser observado que, apesar do desinteresse pela atividade II, não houve, por parte dos alunos, nenhuma manifestação de protesto, de forma que todos os alunos permaneceram na atividade até o seu final. Aí, novamente surge a aparente passividade dos alunos com síndrome de Down, também presente nos demais grupos.

Na atividade I, ao levantar questões aos alunos, ao colocar os alunos como personagens, a professora cria uma relação dialógica diferente onde, apesar de ocupar um lugar de “autoridade”, de quem determina o que vai ser ensinado e o momento de fazê-lo, a professora quebra de uma certa forma essa hierarquia professor/aluno, abrindo um espaço para que seus interlocutores, os alunos, possam agir sobre o que lhes é dito. Segundo Bakhtin (1986), quanto mais forte for a diferenciação hierárquica e os sentimentos que dela decorrem, mais inacessível fica para o interlocutor (aluno) penetrar a enunciação (do professor), colocando tendências exteriores, réplicas e comentários. Na atividade em questão, o “rompimento” com esse lugar hierárquico, “distante” dos alunos, favorece a atuação de todos no enunciado da professora e vice versa.

É importante ainda ressaltar, que no contexto que analisamos - o escolar - , por trás da atividade proposta havia um objetivo pedagógico instrucional relacionado ao conteúdo de matemática, e no jogo dialógico instituído, ao responder as questões da professora a respeito de números e contas de, os alunos respondem do lugar de “alunos”, assumindo no enunciado, “uma voz escolar: ao mesmo tempo voz da professora e voz do aluno, alternando-se em ecos” (Fontana, 1996, p:125). Apesar disso não encontramos respostas que apenas reproduzem respostas de outros, ao contrário, os alunos têm seu tempo respeitado para elaborar mentalmente as contas e o fazem independentemente de respostas corretas já terem sido dadas (ex: PA, no turno 133, conta os ovinhos no ninho, mesmo depois de duas colegas terem dado a resposta correta).

Na atividade II, praticamente não há relação dialógica, pois os alunos apenas ouvem a história sem interagir com a interlocutora.

Parece possível concluir que em ambas atividades o tema, o conteúdo, o material utilizado o espaço escolhido e o número de alunos foram adequados, no entanto, os modos de interação professor/aluno, provocados pelo professor, foram os principais responsáveis pelo andamento das atividades, por fazerem da primeira atividade mais estimulante e interessante do que a segunda.

Análise: Grupo III

As duas atividades do Grupo III ocorreram em ateliês de escrita, orientados pela professora. A primeira, foi uma estória escrita, proposta e iniciada pelo aluno no dia anterior. A segunda atividade, foi composta de escritas sobre o tema “animal”, pesquisa que estava sendo realizada pelo grupo e, pôde contar com a presença de mais um profissional na sala de aula. Tal profissional mediou as atividades dos demais (ateliês) que não estavam em foco nesse trabalho.

Atividade I : Escrita de uma estória inventada pelo aluno: “ O livro do Menininho”

Filmagem realizada em novembro de 94

Material:

- Papel sulfite
- caneta colorida

Participantes:

Alunos: ER, GA¹

Professora: P3

Durante a roda de conversas inicial, a professora P3 e a professora de educação física combinaram com o grupo os ateliês que os alunos teriam naquele dia e, onde cada aluno deveria ou gostaria de ficar.

O aluno ER já havia iniciado uma estória no final do dia anterior e, P3 lhe propôs terminá-la. ER aceitou a proposta. O aluno GA queria escrever um texto sobre a pesquisa que a classe estava fazendo, cujo tema era “animais” e, assim, foi montado o ateliê de escrita com P3, ER e GA. Como GA era um aluno mais independente nessa atividade, necessitando menos da ajuda da professora, nosso foco de análise ficou voltado mais especificamente para as interações entre P3 e ER, durante a construção do texto escrito deste último.

É importante salientar que o tema do texto a ser escrito foi sugerido pelo aluno ER e o personagem de sua estória, o menino, era ele mesmo. O que motivou a criação dessa estória foi o fato de que ER estava muito feliz por estar indo sozinho de sua casa até a escola a pé: uma conquista recente que o deixou muito realizado.

A atividade inicia-se com P3 retomando o que ER já havia feito até então.

1º FRAGMENTO

- 1 P3 O livro do menininho?
- 2 ER É.
- 3 P3 Então vamos lá. Vamos ler o que a gente já escreveu. Você lembra o que a gente já escreveu?
- 4 ER Lembro.
- 5 P3 Então, vamos.
- 6 ER *(lê) na escola que.*
- 7 P3 *chama.*
- 8 ER *chama CDI.*

¹ O aluno GA não aparece nas transcrições deste fragmento, pois não necessitava do auxílio da professora que voltava toda sua atenção ao aluno ER.

- 9 P3 Isso. Tá, agora como é que vai continuar a sua estória? O que que você quer escrever agora?
- 10 ER Eu não escrevi café aqui?
- 11 P3 Não.
- 12 ER Então vou escrever.
- 13 P3 Você escreveu que o menino foi na escola que se chamava CDI (aponta onde está escrito).
- 14 ER CDI (olha onde a professora apontou e repete sua fala).
- 15 P3 Tá. O que você vai querer escrever do café?
- 16 ER Do café. Ele toma café.
- 17 P3 Ele toma café onde?
- 18 ER Na mesa! (fala em tom de obviedade).
- 19 P3 Não! No CDI ou na casa dele, como é que é?
- 20 ER Na casa dele.
- 21 P3 Antes de ir pro CDI?
- 22 ER É, antes de ir pro o CDI.
- 23 P3 Ah... Vamos pegar uma caneta bem forte, porque senão, não vai aparecer. De uma cor bem forte, quer ver? Essa aqui aparece. (pega uma caneta de cor escura para aparecer na filmagem) Então escreve: Ele...Como é que a gente vai poder por aí pra organizar, pra todo mundo poder entender quando ler? Vamos combinar primeiro. Como você vai escrever?
- .
- .
- .

Nesse primeiro fragmento, é possível verificar uma fluidez no diálogo entre P3 e ER, talvez, devido ao fato de o aluno estar satisfeito por poder dar continuidade à sua história e, provavelmente, por também fazer parte da mesma. Ao analisar essa atividade vemos a construção de um texto, onde a mediação do professor ocorre de forma intensa.

Nos turnos de 1 a 8, a professora atua de modo a realizar uma importante retomada de tema, lembrando o ponto no qual haviam parado na atividade partilhada por ela e ER, no dia anterior. Com esse ato, P3 “convida” ER a participar, oferecendo-lhe a possibilidade de dar

continuidade à construção de seu texto (turno 9). É desse modo, que a professora procura coordenar as ações do aluno rumo às atividades que trabalhem os objetivos planejados para a fase de desenvolvimento em que ER se encontra. Smolka (1991) diz que o professor se apropria de uma “voz social” (de professor) denominada por Bakhtin de gênero. A escolha do “modo de dizer” da professora pode incluir os alunos “como protagonistas no/do evento e não apenas como mera audiência” (Smolka, 1991, p61). P3 assumiu um modo de dizer que abriu um espaço de troca, estabelecendo um certo modo de interlocução, que favoreceu a participação de ER como protagonista naquela atividade.

Ao fazer a retomada da atividade, nos turnos 7, 8 e 9, aparentemente, P3 antecipa-se a uma provável dificuldade que ER possa ter com a leitura da próxima palavra e, no turno 7, lê a palavra “chama” antes de ER. Isso pode ter ocorrido porque P3 possuía um conhecimento prévio do aluno, o que lhe possibilitava fazer a antecipação de suas dificuldades. No entanto, o que faz com que P3 evite o “erro”? É possível supor que por trás dessa tentativa esteja a preocupação em não deixar que o aluno se frustre, ou que para a professora aquele não era o momento de se trabalhar com essa dificuldade em específico e sim com a construção do texto.

O fato de P3 ter se antecipado à leitura de ER, não parece interromper ou atrapalhar seu processo de leitura, e no turno 8, é continuado pelo aluno que repete a fala da professora e acrescenta a leitura da última palavra escrita até então.

A partir do turno 10, há uma negociação explícita sobre “o que” ER quer escrever e sobre “como” deve ser produzida a escrita, de forma que contenha informações suficientes para a compreensão dos leitores.

No turno 10, ao perguntar para a professora “— Eu não escrevi café aqui?”, o aluno demonstra confiança na professora, e na sua fala está implícito o reconhecimento de seus limites (daquele que ainda não lê com autonomia) bem como o reconhecimento do papel de P3 - o papel de quem sabe mais que ele e que pode ajudá-lo na elaboração de seu texto. Segundo Smolka (1991), o lugar social ocupado pela professora requer que ela “aja/fale de modo que controle a situação”; é claro que os modos de controle variam de situação para situação e, de pessoa para pessoa. No caso em questão, como já vimos, o modo assumido por P3 favorece a participação do aluno e parece lhe oferecer segurança no processo de aprendizagem da língua escrita, expresso no modo como ocorre a interlocução.

No turno 15, ao dar continuidade à elaboração do texto, a professora demonstra claramente que apenas a palavra “café” não seria suficiente, fornecendo indícios importantes para a direção que o raciocínio de ER deveria tomar, quando pergunta: “—O que você vai querer escrever do café?” Sem um tom de correção, e sem fornecer algo pronto, P3 conduz a atenção de ER para a complementação do que ele queria escrever, indicando, de modo claro, que eram necessárias maiores informações para o texto escrito.

Após pensar, ER decide o que vai escrever sobre o café, no turno 16. A frase construída - “Ele toma café”- poderia ser considerada suficiente, mas P3, no turno 17, pede maiores detalhes sobre o fato a ser escrito. ER, aparentemente, não sente a necessidade da complementação e no turno 18 demonstra isso ao responder a questão de P3 em tom de obviedade. Sua resposta parecia não fazer parte da construção de seu texto, mas de um esclarecimento à P3. P3 percebe que não atingiu o objetivo de levá-lo a agregar mais informações em seu texto e, no turno 19, reformula sua colocação procurando ser mais específica. ER compreende a questão e, nos turnos 20 e 22, esclarece as “dúvidas” de P3. No entanto, essa resposta também parecia pertencer a uma conversa e não às escolhas de ER sobre o que faria parte de seu texto escrito; parece que para ER aquelas são informações óbvias que não precisariam estar no texto escrito. Nesse fragmento é possível verificar uma possibilidade interessante: se ER foi capaz de produzir um texto, do nível apresentado, com a mediação de P3, é provável que a professora esteja agindo do modo como está, porque acredita que o aluno seja capaz de atender a suas exigências no que diz respeito a fornecer maiores detalhes da informação dada. Dessa forma, é possível supor que P3 esteja agindo na Zona de desenvolvimento proximal dando a ER possibilidade de refinar sua produção escrita.

Pode ser, porém, que o nível de detalhes solicitado pela professora, ou o modo como ela solicitou, não tenha feito o menor sentido para o aluno, ou seja, por que escrever mais se a informação que o aluno quer dar já está completa do seu ponto de vista?

A negociação sobre “o que” e “como” escrever, que ocorre a partir do turno 10, demonstra características do processo de dialogia tão bem explicitado por Bakhtin. Especificamente no turno 23, a fala de P3 demonstra que a relação de ER com a linguagem escrita deve levar em conta o leitor ou os leitores, que podem estar presentes ou serem representados. Nesse turno está explícito: a participação de ER, de P3 e de “todo o mundo que for ler seu texto”. Dessa forma, fica colocada a importância de que para se escrever deve-se pensar no(s) outro(s),

naqueles que vão ler o texto produzido. Apoiando-nos na teoria da dialogia de Bakhtin (Apud Silvestre, 1993; Freitas, 1994; Freitas, 1996.) é possível dizer que na construção de textos o interlocutor, presente ou não, afeta e também é afetado pelo processo de construção da escrita.

2º FRAGMENTO

.

.

.

24 ER (faz expressão de pensativo)

25 P3 O menino...

26 ER O menino...

27 P3 Faz o quê?

28 ER Toma (pausa).

29 P3 Toma café...

30 ER Toma café (pausa; ER se prepara para escrever e P3 interrompe a ação dizendo:)

31 P3 Mas se eu falar “o menino toma café”, todo mundo vai saber?

32 ER Não.

33 P3 Ele toma café pra ir aonde?

34 ER Pra ir na escola!

35 P3 Isso! Então escreve.

36 ER Pra aprender a ler e escrever.

37 P3 Então põe: “o menino toma café pra ir na escola aprender a ler e escrever”. Então, vamos começar aqui agora (indica mudança de linha) “O menino...”

38 ER Ú (ameaça iniciar a escrita mas pára e diz:) Eu não vou copiar daqui não (indica uma parte de seu texto onde já havia escrito “o menino”)

39 P3 Pode. Se você já escreveu menino aqui, se você quiser copiar pode.

40 ER (copia “menino”)

.

.

.

Nesse fragmento o diálogo entre professora e aluno continua como uma negociação, na qual a mediação de P3 se faz no sentido de possibilitar uma elaboração cada vez mais detalhada daquilo que ER quer escrever.

Em resposta à sugestão de P3 (combinar primeiro o que iria escrever), ER faz uma expressão de pensativo e o diálogo continua com o estímulo de P3, no turno 25, quando tenta conduzir o pensamento de ER para um início de frase. ER aparentemente aceita a “sugestão” e procura dar continuidade à idéia, mas parece ainda elaborar seu próprio pensamento e apenas repete a frase da professora sem acrescentar nada (turno 26). Percebendo que sua sugestão não fora o suficiente, imediatamente P3 levanta uma indagação na tentativa de auxiliar ER a completar a frase sugerida para início do texto. ER começa a completar a frase, no turno 28, mas fala devagar, apenas uma palavra, faz pausa, talvez ainda elaborando seu pensamento. P3 não aguarda e ela mesma dá continuidade, respondendo a sua pergunta, no turno 29, o que é repetido em seguida pelo aluno.

É possível notar que a única contribuição de ER na elaboração desse trecho do texto foi a palavra “toma” (turno 28), em resposta à questão proposta por P3. Nesse trecho, parece que a fluidez que ocorreu no 1º fragmento fica mais lenta e as ações verbais de ER demoram mais para surgir sugerindo uma dificuldade do aluno em compreender o que a professora quer. Nesse fragmento, P3 inicia dando uma sugestão que aparentemente não combinava com os pensamentos do aluno e, ao fazer isso, ela acaba impondo palavras sem dar o tempo necessário para ER elaborar e expressar seu pensamento.

No turno 31, mais uma vez a professora marca a importância da participação do “OUTRO”, daquele que vai ler o texto depois de pronto, exemplo: P3 —Mas, se eu falar “o menino toma café”, todo mundo vai saber?

No entanto, não é possível perceber exatamente o que P3 quer atingir com essa colocação (todo mundo vai saber o quê?). Apesar da resposta à questão de P3 poder ser um “sim”: “— Sim, todo mundo vai saber que o menino toma café.” - ER responde “não” (turno 32). Por quê? Alguns fatores podem haver ocorrido: ou ER percebeu que poderia complementar o texto com maiores informações, ou, acostumado com o modo de mediar da professora, o simples fato de ela ter feito a questão naquele momento e do modo como o fez, levou-o a concluir que seu texto estava incompleto. Muitas vezes o modo como a professora faz suas questões, a entonação que utiliza,

seus gestos e expressões faciais sugerem uma resposta. Parece que, nesse caso, a pergunta de P3 sugeria a resposta “não”, que ER deu aparentemente guiando-se mais pela entonação da P3 do que pela compreensão da questão. Caso essa seja a hipótese “verdadeira”, então o texto estava incompleto pelo ponto de vista de P3 e não de ER, mas é importante ressaltar que esse fato não mudou em nada o entusiasmo de ER em dar continuidade na construção de seu texto, como veremos.

No momento em que P3 faz uma outra questão mais explícita (“— Ele toma café para ir aonde?”) tudo parece fazer mais sentido para ER, que não só complementa as informações de seu texto em resposta à P3, como também dá continuidade a essa complementação

P3, então, faz uma importante retomada de todo texto elaborado até aquele momento (turno 37). Tal ação representa uma mediação importante no sentido de auxiliar a organização do pensamento de ER no instante em que ele iria transportar suas idéias para o papel, o que se inicia no turno seguinte.

Nesse fragmento também está presente a cópia mas, nesse caso, a professora age de modo diferente da P2 (atividade II do grupo II). Aqui, P3 deriva uma sugestão que parece estar por traz da fala do aluno, quando ele diz que não iria copiar a palavra “menino”. A professora sugere que se ele já havia escrito aquela palavra anteriormente e quisesse copiá-la, que poderia. Apesar de ainda ter um aspecto de proibição marcado pela afirmação do aluno de que **não** iria copiar, e da necessidade de uma autorização da professora para que pudesse fazê-lo, parece que P3 parte da idéia de que nesse caso o aluno já havia escrito a palavra e trabalhado mentalmente na sua elaboração e que portanto ele estaria copiando um produto que era seu não sendo meramente uma cópia mecânica.

3º FRAGMENTO

-
-
-
- 52 ER (lê) “O menino” (está escrito apenas “menino”).
- 53 P3 O menino.
- 54 ER O menino. Falta o “o”.

- 55 P3 Ah, você esqueceu o “o”? Então coloca o “o”.
- 56 ER (escreve “O” antes de menino e lê:) “O menininho”.
- 57 P3 Aqui está escrito “ o menino” não “menininho).
- 58 ER O menino.
- 59 P3 É (aponta e lê pausadamente) “me-ni-no”.
- 60 ER menino.
- 61 P3 O menino toma...
- 62 ER Tô.
- .
- .
- .

Nesse fragmento, ER passa para um outro tipo de elaboração mental. Antes criava mentalmente, mediado por P3, o texto que iria escrever, mas o produto criado se mostrava apenas na oralidade, linguagem já dominada por ER, e ainda não se mostrava na escrita. Agora, nessa nova fase do trabalho, ER precisa pensar para transpor o que elaborou mentalmente para uma linguagem que ele ainda não domina: a escrita.

Após copiar a palavra “menino” de seu próprio texto escrito anteriormente, ER lê o que escreveu percebendo de imediato que faltou o artigo “O” em sua escrita, completando-a no turno 56 quando lê novamente. Essa leitura, detecção de um “erro”, correção e re-leitura, remete-nos às pesquisas de Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997). Essas autoras salientam que muitas correções ortográficas ou morfológicas partem da necessidade do professor e não dos alunos, e que a atitude mais comum dos alunos frente à própria escrita parece mostrar que eles “trabalham naquilo que, por motivos muito particulares, parece lhes chamar a atenção, de forma absolutamente episódica e idiossincrática” (Mayrink-Sabinson e cols, 1997: p. 31). Vale a pena salientar que ao ler “O menino” onde estava apenas escrito “menino”, ER corrige um detalhe que não foi percebido por P3 e essa última repete sua fala ainda sem atentar para a falta do artigo “O”, que ER percebe e lhe chama a atenção em seguida. No caso de ER, o que o levou a corrigir seu texto naquele momento parece ser o fato de que aquele menino tinha uma importância fundamental, afinal, não era qualquer menino, era ele mesmo “disfarçado” de personagem.

No turno 61, P3 novamente realiza uma mediação fazendo a retomada do que seria escrito em seguida. Nessa ação o papel de P3 foi o de quem organiza, indica o caminho e serve de memória ao aluno aprendiz.

4º FRAGMENTO

- .
- .
- .
- 100 P3 E aí, meu? (dirigindo-se a ER)
- 101 ER Caaaaa (fala prolongando o som do “a”).
- 102 P3 Fé.
- 103 ER Caaaaa.
- 104 P3 O “ca” você já escreveu, né? (aponta onde está escrito). E agora é café.
- 105 ER Café, com “éfe” (escreve “F”) Caféééééé. Fééééééé. “éfe”. (fala prolongando o som do “é”).
- 106 P3 O “éfe” você já colocou.
- 107 ER Caféééééééé.
- 108 P3 Ó: café.
- 109 ER o “a”.
- 110 P3 O “a” faz café?
- 111 ER (não responde e escreve a letra “a”)
- 112 P3 *O menino toma café.* (lê)
- 113 ER Toma café. (corrige oralmente)
- 114 P3 Para... Como é que você falou mesmo?
- 115 ER Para, para (inicia a escrita da palavra “para”) Pa. Pa-ra. (fala pausadamente)
- .
- .
- .

Aqui é interessante observar a oralização de ER durante a construção escrita de seu texto. Nesse ponto, ER já escreveu o seguinte texto: “O menino toma ca”, e embora já tenha escrito a sílaba “ca”, repete a mesma prolongando o som da letra “a” (turno 101), como se ainda estivesse elaborando seu pensamento, ou melhor, talvez estivesse utilizando sua fala interna para elaborar sua escrita. Ao perceber isso, P3 complementa a fala do aluno dizendo a sílaba “fê” (turno 102), mas ER não modifica sua ação, tornando a repetir a sílaba “ca”, de modo a prolongar o som da letra “a”(turno 103). No turno 104, P3 dá outra indicação para ER ir adiante na escrita da palavra “café”; ER repete a palavra inteira e rapidamente comenta que a continuação tem uma letra “f”, escrevendo a mesma. Em seguida, com o mesmo tipo de ação verbal utilizado anteriormente na construção da sílaba “ca”, ER repete a sílaba “fê” prolongando o som da letra “é”. Essa parece ser a sua estratégia para construir mentalmente as sílabas antes de transpô-las para o papel. Dessa forma, repetindo a sílaba e frisando o som final, ER parece examinar a composição da palavra. A fala com ênfase no som “é” parece ser uma técnica para descobrir qual letra viria depois (turnos 105 e 107).

No turno 109, ER arrisca uma hipótese que não é a correta (arrisca a letra “a” para o lugar da letra “e”), mas não percebe o “erro”. P3 interfere, mas ER está decidido que é com “a” que vai escrever e escreve “cafa”. Percebendo que sua intervenção não dá o resultado esperado, P3 tenta uma outra abordagem, lendo para ER o que ele escreveu, provavelmente na intenção de que ER percebesse a troca através da oralidade da professora (turno 112). No entanto, ER corrige oralmente a leitura/fala de P3 e não se mostra preocupado em corrigir sua escrita. P3 não insiste mais, e no turno 114 prossegue com dicas para ER continuar sua produção.

Conforme vimos em Mayrink-Sabinson (1997), as crianças em fase de construção da língua escrita preocupam-se com a correção, em seus textos, de apenas alguns elementos e por motivos muito particulares e, nesse caso, ER parece não ter se incomodado com a palavra “cafa”. A professora pode ter percebido esse fato como algo significativo naquele momento, elegendo como prioridade dar continuidade ao raciocínio de ER e à sua escrita. A opção (não escolhida) por uma correção, que naquele momento parecia só importar à P3, poderia ter interrompido o processo de pensamento que ER estava utilizando para construir seu texto escrito.

5º FRAGMENTO

- 139 P3 O menino toma café para ir...
- 140 ER Ir. (escreve a letra “i”)
- 141 P3 À escola.
- 142 ER “C” (fala e procura algo no texto que já escreveu)
- 143 P3 Ao CDI. (Percebeu que ER estava procurando a palavra CDI que já havia escrito anteriormente). Você vai por “ao CDI”?
- 144 ER Ao CDI. (acena afirmativamente com a cabeça e escreve CI. Pára de escrever, colocando o dedo indicador nos lábios)
- 145 P3 Pronto?
- 146 ER Hum... Acho que ficou errado aqui.
- 147 P3 O que que você acha que ficou errado?
- 148 ER Esse (coloca a ponta da caneta na palavra CDI, escrita no início do texto). É que eu quero colocar o “D”. (aponta para a escrita “CI” onde acha estar errado)
- 149 P3 ã.
- 150 ER Mas eu coloquei o “I”. (gesticula com as mãos e olha P3)
- 151 P3 Põe o “D” em cima do “I”, não pode? O que que você acha? Depois você põe o “I”. Pode ser? Porque está sem borracha.
- 152 ER (escreve o “D” aproveitando o “I”)
- 153 P3 Agora põe o “I”.
- 154 ER (escreve)
- 155 P3 Ele toma café para ir para o CDI

Nesse fragmento, com a mediação de P3, ER encerra mais uma etapa na construção de seu texto.

No início do fragmento, P3 interfere como que ajudando ER a reconstruir a sequência de seu pensamento para que o aluno se lembrasse o que iria escrever. O papel de P3, assumido nesse

turno inicial, demonstra que com a mediação através da palavra, P3 atua no sentido de promover a construção do texto do aluno, além disso, ao expressar/organizar o pensamento do aluno, P3 utilizou da mediação como um instrumento que regulou a ação do aluno, favorecendo a continuidade da construção do texto escrito (Kozulin, 1990).

No turno 141, P3 lembra ao aluno a última palavra combinada para ser escrita no final da frase (—À escola), mas a seguir percebe que ER quer escrever o nome de sua escola, tentando copiá-lo de uma parte de seu texto já escrito. ER inicia a cópia mas erra, demonstrando preocupação com o que percebeu ter feito (escreveu CI ao invés de CDI), expressando essa preocupação quando coloca o dedo indicador nos lábios. Ao perceber esse fato, P3 questiona se o aluno terminou, dando-lhe, assim, a oportunidade de dizer o que lhe preocupava e incentivando-o a identificar o erro e a corrigi-lo (turnos 146 a 153).

É importante aqui salientar dois aspectos: um referente à cópia e outro à observação atenta das expressões de emoção do aluno.

A cópia não deixa de ser uma imitação e, segundo vimos, do ponto de vista de Vygotsky(1988) a imitação é um modo da criança consolidar funções que estão em processo de amadurecimento, portanto, na Zona de Desenvolvimento Proximal. Segundo esse autor, a criança só imita o que está potencialmente pronta para aprender e construir, dessa forma, a cópia aqui não deve ser analisada como um treinamento motor mecânico ou como algo sem sentido. Ela foi pensada inteligentemente pelo aluno que, apesar de não dominar o sistema escrito, identificou onde ele mesmo havia escrito a palavra e tomou a iniciativa de copiá-la. Talvez por isso, P3 não tenha, em momento algum, dito para ER não copiar.

Com relação às observações atentas das expressões do aluno, duas demonstrações de sua importância aparecem nesse fragmento. Um delas, quando P3 percebe que ER quer escrever CDI, não escola, e não lhe censura. A importância da escolha por se escrever CDI era grande e precisava ser respeitada, afinal, escola representa qualquer uma e CDI era a escola do menino, personagem da história de ER, representando ele mesmo num momento de importante conquista pessoal na sua vida: a independência de ir sozinho para a escola.. A outra, quando P3 percebe a expressão de preocupação de ER e lhe dá abertura para falar, ajudando-o, em seguida, a corrigir o que ele julgava errado. Esse fato foi importante no sentido de que P3 abriu um diálogo construtivo, sem traumas, sobre a correção de erros, diálogo esse que não era somente entre ela e

o aluno, mas entre esse último e o seu erro. O modo como P3 favoreceu o estabelecimento do diálogo foi fundamental para que o aluno não o encarasse como uma incompetência sua, sem solução.

A esse respeito cabe lembrar que, para Wallon (apud: Almeida, 1999), a emoção pode prejudicar o funcionamento cognitivo, principalmente em momentos em que o aluno se defronta com situações diante das quais se sente incompetente. Por esse motivo o autor indica ao professor o estudo e a compreensão das emoções de seus alunos, com o propósito de reduzir seus efeitos negativos e favorecer os positivos na promoção da construção de conhecimentos.

Atividade II : Produção escrita sobre animais - pesquisa realizada pelo grupo

Filmagem realizada em agosto de 94

Material:

- Papel sulfite
- caneta colorida

Participantes:

Alunos: ER, GA, MA.

Professora: P3

Essa atividade é realizada em grupo, entretanto cada aluno escreve seu próprio texto com a mediação da professora. Os textos referem-se aos animais que os alunos pesquisaram em atividades de sala de aula. O aluno ER escreverá sobre o Leão, e os alunos MA e GA escreverão sobre o hipopótamo.

FRAGMENTO 1

- 1 P3 —Leão... o que que você vai escrever sobre o leão?
- 2 ER —Leão...ele é carnívoro.
- 3 P3 —Ele (pausa) é (pausa) carnívoro. O que que é carnívoro, você se lembra ER?
- 4 ER —É... quando ele fica solto.
- 5 P3 —Solto é quando ele é selvagem. Carnívoro...o que que ele come?
- 6 ER —Come carne.

- 7 P3 —Isso. “Ele...(inicia como que um ditado, mas logo em seguida dirige-se ao aluno GA) Pronto? Terminou? Então põe na sua estante. Você quer escrever sobre a pesquisa?
- 8 GA —Não.
- 9 P3 —Não? Você quer desenhar sobre a pesquisa?
- 10 GA —Não, eu vou escrever.
- 11 P3 —Então tá bom. Então vai. (P3 volta a se dirigir à ER) Como (pausa) O que que você vai escrever primeiro, vamos combinar.
- 12 ER —Ele.
- 13 P3 —Ele. Então escreve “ele”
- 14 ER —Tem o til.
- 15 P3 —Ah. Você vai por o til do “leão”? E aqui, tá escrito “ele”?
- 16 ER —El - éle! (referindo-se a letra que vinha após o E)
- 17 P3 —Então...(pausa) E aí? (fala pausadamente) “E - le”.
- 18 ER —Ele
- 19 P3 —Só o “éle” faz o “le”?
- 20 ER —Leeeee. O “e”. Ele. (escreve)
- 21 P3 —O que que a gente vai escrever mesmo?
- 22 ER —Ele come (escreve). Coooo - ó.
- 23 P3 —Isso: co.
- 24 ER —Come, me, co - mi.
- 25 P3 —Como é que eu faço o “me”?
- 26 ER —Neeeeee
- 27 P3 —Co - me. (fala pausadamente)
- 28 ER —“Ene” de Nádia. (ameaça escrever)
- 29 P3 —Olha, olha pra mim ó: Co- me . É o “ene”?
- 30 ER —É o “eme”, é o “eme” (escreve).
- 31 P3 —Aí. Só o “eme” faz o “me”?
- 32 ER —Meeeeeee
- 33 P3 — ou você acha que precisa de alguma coisa?
- 34 ER (escreve a letra “E”)

35 P3 —Ele come.

36 ER —Ele come.

Iniciando o episódio, P3 dialoga com o aluno ER a respeito do que ele quer escrever, dando-lhe oportunidade de escolha. Assim que ER escolhe, P3 intervém perguntando ao aluno o que ele entendia pelo conceito de carnívoro (turno 3). Essa intervenção da professora pode ser interpretada como uma intenção de checar se o aluno em questão assimilou o conteúdo trabalhado pela classe na pesquisa que realizam sobre animais. Entretanto, o aluno dá resposta incorreta, ao que P3 devolve o que é correto, sem no entanto falar de “erro” e faz a pergunta novamente dando uma dica, no turno 5. Com a dica ER acerta a resposta e recebe o incentivo para iniciar a escrita de seu texto. Nesse exemplo de “checagem” de P3, o “erro” pode ser indício de que o conteúdo ensinado (ex.: conceito de carnívoro) não estava internalizado, e através desse indício a professora poderia rever seu modo de trabalhar buscando atingir seus objetivos.

Cabe aqui lembrar que para Vygotsky (1987), a escola ocupa um papel privilegiado no que diz respeito à aprendizagem de conceitos sistematizados pela cultura. O autor divide os conceitos em dois tipos: os não sistematizados (espontâneos ou cotidianos) e os sistematizados (não espontâneos ou científicos). Os conceitos não sistematizados são todos aqueles que a criança aprendeu antes de entrar na escola e continua aprendendo através de suas experiências pessoais. Os conceitos sistematizados são aqueles sistematicamente ensinados na escola ou por pessoas mais experientes. Nesse aspecto, aparece de modo marcante o papel de P3 como mediadora entre os conhecimentos de uma cultura e o indivíduo que aprende.

Segundo o autor é impossível ao professor transmitir um conceito ao seu aluno através do ensino direto pois, para ele “o desenvolvimento dos conceitos, ou dos significados das palavras, pressupõe o desenvolvimento de muitas funções intelectuais: atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar”. Ao perceber o fato de que ER não compreendeu o conceito de carnívoro é de grande importância que P3 ofereça vários modos para que o aluno lide com o conceito. Está claro que faltam elementos para que o aluno ER

compreenda o conceito em questão e, para que o internalize, o que ocorrerá à medida que lhe forem dadas oportunidades para agir no mundo utilizando aquele conceito, comparando-o com outros e adequando seu uso ao que já foi socialmente construído. (Vygotsky, 1987, p72; Fontana, 1993)

No turno 7, P3 inicia um ditado falando a palavra “ele”, indicando para ER que era por essa palavra que deveria começar sua escrita, mas, logo em seguida, corta o diálogo com ER e inicia outro com GA.

Nesse diálogo aparentemente P3 fecha a oportunidade de livre escolha e deixa o aluno GA diante de duas alternativas: escrever sobre a pesquisa ou desenhar sobre o mesmo tema, o aluno então, que havia resolvido não escrever, reformula sua decisão e decide por escrever. Esse modo de agir demonstra que, naquele momento, o desejo do aluno não foi contemplado, pois a pergunta de P3 foi direta, não havendo uma questão mais aberta, do tipo: “— O que você gostaria de fazer agora?”; bem como não houve atenção ao fato de GA ter dito um “Não”, revelando uma ausência de interesse pela atividade proposta. Dessa forma, se ele não queria escrever, nem desenhar sobre a pesquisa, parece que diante das opções oferecidas ele escolheu a menos “pior” para ele naquele momento. Entretanto, pode-se também concluir que diante do que P3 conhecia sobre seu aluno GA, incluindo seus aspectos afetivo-emocionais, e suas necessidades a nível cognitivo, ela tivesse determinado o que era mais favorecedor ao aluno para aquele momento. Outro aspecto a ser considerado é que a escolha dos ateliês foi previamente combinada e os grupos de alunos tiveram a oportunidade de optar por uma variedade de ateliês no início da aula, e a manutenção dos combinados também é um fator importante, inclusive para a formação moral dos alunos, no sentido da construção do senso de responsabilidade e cumprimento de compromissos assumidos.

Por outro lado, ao considerar o fato de que os desejos de GA não foram contemplados, é preciso ressaltar que o aluno desistiu fácil e rapidamente de sua decisão inicial. Nas questões formuladas por Flórez (1994) sobre possibilidades que levariam à diminuição de iniciativas ou à redução de motivação por parte de alunos com síndrome de Down, o autor aponta a vivência de repetidos fracassos como uma das prováveis causas para esses fatos; esses fracassos levariam o aluno a diminuir sua autoconfiança tornando-o cada vez mais dependente de outras pessoas para conduzir sua vida, o que deve incluir a tomada de decisões.

O diálogo entre P3 e GA vai do turno 7 ao turno 11, quando P3 volta-se novamente para ER. Percebemos, no turno 12, que ER manteve na memória a dica dada por P3 (“ele”), mas que ainda não havia escrito. É provável que ER tenha aguardado P3, por depender ainda de sua mediação para escrever, uma vez que é iniciante nessa prática, mas podemos também supor que o diálogo interrompido subitamente, seguido de um diálogo com outro colega do mesmo grupo, tenha prejudicado o raciocínio de ER, desviando sua atenção, o que foi mais forte do que a concentração necessária para dar início à escrita da palavra “ele”.

É interessante notar que, apesar de P3 e ER conversarem sobre iniciar a escrita com a palavra “ele”, no turno 14 ER fala “—Tem o til”. Para um observador pouco atento o aluno estaria cometendo outro erro, pois a palavra “ele” não teria “til”. Entretanto é importante lembrar que o sujeito da frase de ER é o leão. P3, que está atenta, demonstra compreender a idéia de ER e logo em seguida continua conduzindo sua escrita para a palavra “ele”, ao questionar se onde estava escrito a letra “E” já estava escrito “ele”. ER descobre, no turno 16, baseado em sua própria oralidade, que a letra “L” viria depois da letra “E”. Em seguida, a professora pergunta “—Só o “Ele” faz o “le”?”, e, mais uma vez, baseado em sua oralidade, ER descobre qual é a letra que falta. Essas duas mediações de P3 e seus resultados (a escrita de ER) ilustram parte da teoria de Vygotsky, para quem a fala unida à ação (escrita) faz parte de uma mesma função psicológica complexa, na qual a fala divide a atividade da criança em duas partes consecutivas: com a fala ela planeja a solução do problema (escrever “ele”) e, em seguida, executa a solução elaborada através de uma atividade visível, que é a escrita (Vygotsky-1988).

É possível inferir que ER está passando para uma fase mais complexa de seu pensamento com relação à construção da escrita, pois não está dependendo somente da mediação externa da professora, mas iniciou a utilização de sua própria fala como mediadora de sua escrita. Podemos prever que o próximo passo é a internalização dessa fala, e uma independência cada vez maior do aluno, na sua produção escrita. ER faz o mesmo processo utilizando sua fala como mediadora na escrita de quase todas as palavras, como podemos ver na continuação desse episódio, nos turnos 22, 24, 32 e em outros que aparecerão mais adiante. Segundo Vygotsky (1988), quando a criança passa a apelar a si mesma para a resolução de seus problemas, no caso escrever, ela vive importante mudança na sua capacidade de usar a linguagem como instrumento. Pode-se dizer que ER está passando pelo processo de internalização da fala social. A relação fala - ação é dinâmica

e, segundo o autor, primeiro a fala acompanha a ação, para em seguida ir se encaminhando para o início da ação, chegando então a preceder a ação, como parece ser o caso de ER. Gradualmente essa fala “desaparecerá”, tornando-se interna, o que ocorre, após um longo processo de desenvolvimento (Vygotsky, 1988; Luria, 1993). No entanto, no turno 26, ER demonstra estar confundindo o som das letras “M/N” e , aí, a fala externalizada de P3 volta a ser necessária (turno 26 a 30). No turno 28, ER ameaça escrever com a letra “errada” e P3 utiliza o recurso de solicitar que o aluno olhe para ela. Tal recurso pode ter sido utilizado com dois objetivos: o de fazer com que a atenção de ER se voltasse para ela evitando-se assim que ele escrevesse a letra “errada” (N), e, o de fazer com que, ao olhar para P3, o aluno percebesse o posicionamento dos lábios ao pronunciar a letra “M” na palavra “COME”, detalhe normalmente apontado pelas fonoaudiólogas para ensinar a diferença de som entre N/M. A estratégia deu resultado e ER percebeu qual letra deveria utilizar.

FRAGMENTO 2

- .
- .
- .
- 37 MA —Ai, que calor!
- 38 ER —Car...
- 39 P3 (dirigindo-se para MA) —Então escreve, hi - popótamo, olha MA , hi-popótamo. Hipopótamo é uma palavra muito grande não é? Então ó: hi-po...
- 40 MA —Que calor!
- 41 P3 —Tá mesmo, gente! Pó, hi-po-pó, não tem dois po - pó? Então escreve: hipopó; fala po e po; fala duas vezes o po. Pronto.
- 42 ER —Olha o GA riscando. (referindo-se a um papel na parede)
- 43 P3 (dirigindo-se a ER)—Não, já estava riscado. (dirigindo-se a GA) —GA, quem você vai escrever? Sobre quem? Sobre qual animal você quer escrever?
- 44 MA —Ai. Calor.
- 45 GA —Hipopótamo

- 46 P3 —Então escreve: hi- popótamo. (em seguida dirige-se a MA) —Ih, MA, cê, cê, é, não precisa ficar nervosa MA, vamos escrever juntas, está ficando super legal a sua escrita: hi-po-pó-tamo. Então põe o “TA” (aponta onde é para escrever) ta-mo. Hipopó- ta- mo.
- 47 ER —co -meee; ele come . É o “e”.
- 48 MA (escreve)
- 49 P3 —Isso MA, muito bem!
- 50 MA (olha para o lado da porta) —Ai, que susto!
- 51 P3 —O que que você vai querer escrever sobre o hipopótamo? (dirigindo-se a MA)
- 52 GA —Ó! (mostra a escrita para P3)
- 53 P3 —Isso GA, no capricho hein, meu? MA, o que que você vai querer escrever sobre o hipopótamo?
- 54 MA —Ai, que calor(se abana)
- .
- .
- .

Nessa fragmento, é interessante notar o movimento dialógico que ocorre entre P3 e seus alunos.

A aluna MA vai escrever sobre o hipopótamo, mas está desatenta e fala com frequência sobre o calor que está sentindo (turnos:37,40,44, 54), P3 sempre dá atenção às suas queixas, mas não perde o objetivo de mediar a escrita da aluna. ER, que no fragmento anterior havia terminado a escrita da palavra “come”, se distrai olhando GA e o denuncia para P3 (— Olha o GA riscando.), o que distrai P3 e a leva a responder a ER, explicando que o papel já estava riscado. Em seguida a professora inicia uma orientação na atividade de GA, questionando sobre qual animal ele gostaria de escrever, deixando momentaneamente MA de lado. GA decide também escrever sobre o hipopótamo e P3 dá a orientação sobre como escrever, voltando-se novamente para MA.

MA continua incomodada e não parece disposta a escrever, mas segue a orientação de P3 que, no turno 46, procura acalmar a aluna explicando que não há motivo para ficar nervosa, pois vão escrever juntas e, também, elogia a escrita de MA.

A aluna MA, conforme descrito anteriormente em “Participantes”, realiza atividades apenas com supervisão direta de um adulto, o que pode significar que a aluna é insegura, não acredita em seu potencial e em suas hipóteses, sendo assim, é importante notar que até o turno 36, final do fragmento 1, a professora basicamente orienta os alunos ER e GA. É somente em seguida à reclamação de MA sobre o calor (turno 37), que P3 se volta a ela para orientar sua atividade (turno 39). É possível supor que o incômodo de MA com o calor reflete um incômodo com a atividade em si, na verdade serve como um modo para chamar a atenção da professora à sua necessidade de auxílio, ou até um modo de não realizar a atividade independentemente, uma vez que P3 divide a atenção entre três alunos, não podendo auxiliá-la com a frequência que parece necessitar. Assim, a reclamação de Ma sobre o calor pode ter servido a três intentos: o primeiro, no turno 37, de chamar a atenção da professora para si, o segundo, nos turnos 40 e 44, a reclamação pode referir-se ao incômodo que a atividade lhe provoca, e o terceiro, que a ajuda de P3 não foi o suficiente para deixá-la segura. Vale ressaltar que, no turno 46, P3 deu atenção à aflição de MA, sem no entanto exacerbá-la, tentando fazê-la a todo momento voltar-se para a atividade.

No turno 47, ER retoma sua escrita de modo independente, ou seja, sem precisar da intervenção de P3. No turno 48, MA também resolve escrever, sendo elogiada por P3. Logo em seguida alguma coisa ocorre na porta da sala e MA diz “—Ai, que susto!” o que demonstra que a aluna não está centrada na atividade e reage fortemente a outras estimulações.

No turno 52, GA mostra sua escrita a P3 demonstrando também ter certa independência na atividade. Em seguida, P3 elogia GA e logo depois orienta a atividade de MA, que parece ser, nesse caso, a aluna mais dependente das orientações da professora.

Vale observar também que, nesse fragmento, foram muitos os momentos de distração que levaram tanto os alunos quanto a professora a tirarem momentaneamente a atenção da atividade em questão: MA falando do calor, GA riscando o papel da parede, ER observando distraidamente GA, P3 respondendo a MA sobre o calor e a ER sobre o papel que GA estava riscando etc. Nesse sentido, é provável que a mesma atividade poderia ser mais interessante se fosse organizada de outro modo, como por exemplo, se a proposta fosse que todos escrevessem sobre o mesmo animal, ou se todos tivessem que ajudar ao colega a escrever seu texto, pois, dessa forma, a mediação não ficaria dependendo unicamente da P3, todos os alunos poderiam trocar suas

opiniões, cada discussão estaria mais focada num só assunto e, com o apoio dos colegas, MA também poderia se sentir mais segura e amparada.

Segundo Vygotsky (1988), a leitura e a escrita devem ser ensinadas de modo a se tornarem necessárias às crianças, e jamais de modo puramente mecânico. Para que a criança sinta a necessidade de escrever, a atividade de escrita deve ter um significado para os alunos e deve ser uma tarefa relevante para a vida de cada um. Nesse sentido, será que a atividade de escrever sobre o animal pesquisado está cumprindo a função de ser uma escrita relevante para a vida daquele grupo de alunos, em especial de MA? Parece necessário sempre refletirmos sobre essa e outras características das atividades voltadas para o ler e escrever, a fim de não banalizarmos a aprendizagem da linguagem escrita.

FRAGMENTO 3

.
.
.

67 P3 —Isso. Tem mais alguma coisa que você vai escrever sobre o leão?

68 ER —Nee. O “quê”. Ah! O “a”.

69 P3 —O “a”? Por que o “a”?

70 ER —car - ne.

71 P3 —car -ne, você acha que precisa do “a”?

72 ER —Acho que precisa (olhar distante)

73 P3 —Então põe, se você acha que precisa põe.

74 MA —Ai que calor!

75 ER —Com “ó”.

76 P3 —Você acha que é com “ó”?

77 ER (acena que sim)

78 P3 —Ó, vou falar: car- ne.

79 ER —O “ne”, só o “te”.

80 P3 —Então tudo bem. (dirigindo-se a GA) E aí GA, o que você vai querer escrever sobre o hipopótamo?

- 81 ER (mexe na borracha, olha o GA, e lê o que escreveu) —Ele... Ele come carne. Ele é
...
- 82 P3 —Ele é o que?
- 83 ER —Car... carnívoro.
- 84 P3 —Ele come carne, por isso ele é carnívoro? Ou ele come carne e ele é carnívoro.
Porque ó, se você por assim ER: “Ele come carne carnívoro”, todo mundo vai entender?
- 85 ER —Não.
- 86 P3 —Então como é que a gente tem que escrever?
- 87 ER —Com “cê”.
- 88 P3 —Então escreve (sorri): “carnívoro”.

No início desse fragmento vemos ER tentando dar continuidade à sua escrita (O Leão come carne), pensando em como escrever a palavra “carne”.

P3 interfere, indagando o que mais ele quer escrever sobre o leão, e ER demonstra estar elaborando sobre como escrever a sílaba “ne”, no entanto, o aluno está distraído, e ao utilizar a mesma técnica de prolongamento oral da sílaba, já utilizada anteriormente, não consegue descobrir qual letra escrever, falando uma letra aparentemente de forma aleatória (“a”). P3 tenta também, utilizando uma técnica já utilizada com sua oralidade, fazer o aluno perceber o som que falta, repete a palavra e questiona sobre a necessidade da letra “a”, mas, embora não seja, ER insiste que é necessária. P3, percebendo que sua intervenção não foi eficiente e talvez que o aluno não esteja atento, desiste, e autoriza o aluno a colocar a letra “a”. O processo continua, pois logo em seguida ER diz que precisa também de uma letra “ó”. P3 repete o procedimento e fala a palavra pausadamente para que o aluno perceba o som que falta, mas, mais uma vez o procedimento não dá certo e, além da letra “ó”, ER sugere também a letra “t”. No turno 80, mais uma vez P3 desiste, deixando que ER escreva livremente e volta-se para GA, questionando-o sobre o que vai escrever. Podemos supor que numa situação dessas seria melhor que a professora não desistisse, mas continuasse buscando novas e diferentes estratégias até que sua ajuda estivesse novamente ajustada às necessidades do aluno e, por fim, caso isso não acontecesse, parece mais adequado que oferecer um modelo pronto de como escrever tal palavra fosse mais interessante do que deixar que o aluno ficasse com as hipóteses “erradas” que traçou.

GA não responde a P3 e ER parece ter dado continuidade às suas idéias sobre o que escrever (Ele come carne ele é...). A professora aproveita a fala de ER e volta novamente a ajudá-lo a dar continuidade ao que ele vai escrever, fazendo uma questão que direciona ER à resposta e ao que ele parece querer escrever (turnos 82 e 83). Ao fazer isso a professora deixa de dar atenção a GA, não aguarda sua resposta e não insiste para que responda. Nesse fragmento, também a aluna MA parece estar desamparada, pois faz um comentário sobre o calor no turno 74 e não aparece mais durante todo o fragmento. Aqui, mais uma vez vale observarmos que a organização da atividade poderia ser diferente, pois da maneira como ocorreu, aparentemente, não possibilitou que a professora pudesse atender a todos os alunos.

Pelo diálogo que se segue podemos perceber que ER quer escrever: —“ Ele come carne carnívoro” e, percebendo isso, P3 tenta argumenta —“Ele come carne, por isso ele é carnívoro? Ou ele come carne e ele é carnívoro. Porque, ó, se você por assim, ER: “Ele come carne carnívoro”, todo mundo vai entender?”. ER aparentemente concorda com P3, mas sua concordância é meramente um procedimento habitual, ou seja, parece que ER sabia que P3 esperava isso dele. No entanto, na continuidade da atividade fica claro que ER não entendeu o objetivo da intervenção da professora, que era fazer com que ER colocasse algum elemento de ligação entre as palavras “carne” e “carnívoro”. Sem entender, mas decidido a escrever, inicia direto a escrita da palavra “carnívoro”, que é permitida por P3, que sorri. P3 não insiste para que ER escreva os elementos de ligação, porque percebeu que sua intervenção não atingiu o seu objetivo. Para ER, o que ele pretendia escrever já estava suficientemente claro. De qualquer modo, como já vimos, segundo Freitas (1996), os educadores de modo geral fazem questões para as quais já sabem a resposta e o objetivo dessas questões é detectar se os alunos compreenderam o conteúdo que está sendo trabalhado, mas a importância dessa ação está em que os educadores saibam perguntar e reformular a fala/pensamento dos alunos, utilizando a Zona de Desenvolvimento Proximal para ajustar suas estratégias ao nível da competência dos mesmos.

CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE AS ATIVIDADES DO GRUPO III

Sintetizando, em vários sentidos, as atividades I e II propostas para o Grupo III apresentam, de um lado, características pouco propícias ao processo de ensino aprendizagem, e de

outro, características que podem ser estimulantes e envolventes aos alunos e que podem favorecer o processo de ensino-aprendizagem principalmente no que se refere ao objetivo visado que é o da construção da linguagem escrita. Vejamos.

A organização do espaço e a escolha do número de alunos a participarem de cada atividade (ateliês), parece favorecer o atendimento às necessidades específicas para o desenvolvimento e aprendizagem de cada pequeno grupo de alunos. As atividades assim realizadas, em pequenos grupos, permitem também maiores possibilidades de mediações efetivas e sistemáticas e de ajudas mais ajustadas às necessidades de cada aluno, individualmente, por parte do ensinante. Dessa forma, o educador consegue, de modo mais efetivo, atuar na Zona de Desenvolvimento Proximal de seus alunos e encaminhá-los a níveis de desenvolvimento cada vez mais complexos. Ao se oferecer variados ateliês, como foi o caso, a professora abre a possibilidade de escolha por parte dos alunos, o que, sem dúvida, favorece um maior envolvimento dos mesmos com o que foi escolhido, além de estimular a construção da autonomia e do senso de responsabilidade de cada um e de possibilitar aos alunos o trabalho com conteúdos desejantes. No entanto, como já foi dito, o tipo de objetivo trabalhado (escrita), o modo de se intervir (escrita mediada pelo adulto) e as necessidades dos alunos de terem intervenção constante da professora, demonstram o quanto é difícil oferecer ajuda ajustada às necessidades de cada aluno.

O processo de intervenção envolvendo ajuda ajustada às necessidades do aluno é complexo e dinâmico; requer um olhar atento e análise aguçada de cada situação concretamente vivida, de modo a que se tenha as informações necessárias para variar e ajustar as intervenções em função de cada aluno, em cada situação, com este ou aquele conteúdo.

Dessa forma, apesar da organização em ateliês parecer mais adequada para o desenvolvimento da atividade do que se a mesma fosse realizada no grande grupo, talvez ficasse mais adequada se houvesse alguma alteração no decorrer das interações. Por exemplo, ao invés da professora orientar três escritas diferentes ao mesmo tempo, poderia ter sido proposto que todos os alunos participassem da construção do texto do colega, de modo que cada texto seria escrito de uma vez e todos poderiam estar se beneficiando do aprendizado (Onrubia, 1998).

Outro aspecto que se mostra favorável é a presença de mais um profissional na sala de aula em determinadas atividades, pois isso permite que a professora tenha mais tempo de interação com

os alunos de seu ateliê, sem deixar que o restante da classe fique sem atividades ou sem as ajudas necessárias.

O número reduzido de alunos na atividade e a presença de um outro professor na sala, que esteja dando atenção aos demais alunos, também facilita que P3 se volte para os aspectos afetivos e emocionais dos alunos individualmente utilizando temas que lhes façam sentido. Isso ocorre com todos os alunos à medida em que, como já foi dito, todos puderam optar pela atividade que mais desejavam realizar, o que ocorre mais particularmente com o aluno ER, porque sua recente conquista de independência (ir sozinho para a escola) foi valorizada e aproveitada para que P3 trabalhasse um de seus objetivos instrucionais (construção da linguagem escrita), de modo a despertar e manter o interesse do aluno. É possível afirmar que na atividade I, ER colocou o significado das palavras escritas em relação com seu contexto pessoal de vivências, o que tornou a atividade favorecedora da construção de processos mentais superiores associada ao envolvimento e interesse do aluno. Nesse caso, o sentido fez, tal como Vygotsky descreveu, uma ponte entre o significado social da palavra e os motivos afetivos daquele que a estava utilizando ou recebendo, a ponte entre significado social e experiências individuais (Vygotsky, 1987).

Cabe aqui salientar, que os temas que despertam interesse podem ser tanto individuais (independência de ER) quanto grupais (pesquisa sobre animais), e que tanto um quanto outro devem ser utilizados para favorecer o trabalho com os objetivos instrucionais do ensino escolar (no caso, aprender a ler e escrever, e construir conceitos de ciências sobre os animais estudados). No entanto, o tema gerador mais pessoal da primeira atividade (a estória do menininho de ER) parece ser mais motivadora, talvez por ter um sentido mais afetivo e se relacionar diretamente com a vida do aluno e suas conquistas. Assim, foram realizadas atividades mediadas e socialmente significativas.

Entretanto, duas ocorrências na segunda atividade chamam a atenção devido ao fato de parecerem indicadores de falta de interesse dos alunos ou até de insegurança gerada por algum fator não aparente. A primeira ocorrência refere-se ao fato de GA ter terminado a atividade e responder “NÃO” à P3, ao ser indagado se queria escrever sobre a pesquisa, mas logo em seguida ter optado por escrever. Mais uma vez aqui está presente uma aparente aceitação sem protestos, por parte de GA, em realizar uma atividade que à princípio parecia não querer.

A segunda ocorrência, e mais marcante, é a falta de envolvimento de MA com a atividade e sua constante referência ao calor que sentia. As expressões de MA, se estudadas atentamente, poderiam significar um desconforto não com o calor, mas sim com a atividade proposta. Uma vez que no grupo não era possível a professora dar atenção constante somente a ela, parece que o “calor” surge como desculpa para não executar a atividade com independência.

Apesar desses fatores é possível concluir que, embora de maneiras diferentes, ambas as atividades propostas para o grupo III foram interessantes; materiais e temas escolhidos foram adequados e propiciaram o trabalho com a língua escrita. Nesse grupo aparece, ainda, um novo aspecto importante, que foi a presença de um outro profissional na sala de aula, possibilitando uma dedicação maior de P3 ao grupo de alunos, e favorecendo as interações bem como as mediações da professora.

CAPÍTULO 4

CONCLUSÃO GERAL

Os dados do presente estudo apontam para muitos aspectos presentes no processo ensino-aprendizagem que podem atuar no sentido de favorecer, ou não, uma relação construtiva entre aluno e objeto de conhecimento. Dentre eles pode ser destacada a importância do professor assumir sua função e sua posição de educador na elaboração de seu planejamento com explicitação de objetivos claros, na seleção de conteúdos e materiais, na organização do espaço de aprendizagem, na decisão sobre o tempo de duração de cada atividade e de qual o melhor modo de executá-la (Echeita e Martin-1995; Onrubia-1998).

No momento que o que se busca é despertar o interesse do aluno favorecendo sua aprendizagem, a escolha de conteúdos e o modo como trabalhá-los, tornam-se fatores complexos para o educador. A partir de um planejamento claro, com objetivos explícitos, o educador possui a função de ser um profissional sensível àquilo que seus alunos mostram e, através de uma observação constante e aguçada das situações em sala de aula, ser, no mínimo, flexível o suficiente para realizar as modificações e os ajustes necessários em seu planejamento, para que a aprendizagem ocorra.

Desse modo, pode-se dizer que não só a aprendizagem é dinâmica, mas que todo o trabalho em sala de aula, desde a escolha dos conteúdos até o ensino dos mesmos e a aplicação pelo aluno daquilo que ele aprendeu, deve ser absolutamente dinâmico. Nesse processo - escolha e planejamento do conteúdo, ensino, aprendizagem - cabe ao educador, através da observação contínua das ações de seus alunos, avaliar e decidir se esse ou aquele conteúdo e, se esse ou aquele modo de ensinar, está adequado naquele momento para determinado grupo de alunos ou aluno. A escolha do modo como trabalhar é complexa, pois envolve a escolha do ambiente mais adequado, o método, os materiais que serão utilizados e assim por diante (Onrubia, 1998).

Assim, vale citar que na maioria das atividades analisadas foi possível constatar que em alguns momentos houve pouca utilização de materiais variados, por parte do educador, como jogos, letras móveis, palavras, lousa, etc . Não foi possível, também, detectar mudança de planos no decorrer das atividades no sentido de adequá-las ao objetivo planejado, podendo-se concluir, de modo geral, que, ou haviam planejamentos impostos às professoras ou elas, por alguma razão,

se mostravam pouco flexíveis diante dos planos de ensino estabelecidos. É possível afirmar que a flexibilidade do educador parte da sua segurança e certeza a respeito do desenvolvimento de seus alunos, do que irá realizar e do porquê o fará, de quais objetivos tem a cumprir e por quais modos pode realizar esse percurso.

No caso de pessoas com síndrome de Down, vale lembrar que toda deficiência, possibilita o aparecimento de dois aspectos: por um lado, ela cria uma dificuldade em alguma área do desenvolvimento e, por outro, é dessa dificuldade que vai surgir a necessidade de se compensar a deficiência, através do desenvolvimento mais profundo de algum aspecto não afetado pela mesma (Vygotsky, 1989). Sendo assim, além de tudo o que já foi citado na seleção de conteúdos, é importante que o ponto de partida do professor seja aquilo que o aluno tem potencial para fazer e não o contrário; ou seja, partir do que lhe é muito difícil e que se encontra além da Zona de Desenvolvimento Proximal. Essa posição é complementada por Onrúbia (1998), que ressalta que o ensino visto como ajuda ajustada busca trabalhar inicialmente com resolução de problemas de forma compartilhada, cooperativa, para posteriormente conduzir, gradativamente, à resolução independente e autônoma dos problemas, afinal, aquilo que a criança faz com ajuda hoje (ZDProximal) será capaz de fazer de modo independente amanhã (ZDReal). Esse modo de trabalhar, aponta para conhecimentos ainda não totalmente dominados de forma que, no processo de aprendizagem, tanto aluno quanto educador atuem nas Zonas de Desenvolvimento Proximal. Assim, torna-se imprescindível que o educador conheça o nível de desenvolvimento de seus alunos, a fim de oferecer-lhes não só conteúdos agradáveis ou adequados e que, partam de suas experiências anteriores possibilitando que façam sentido ao aluno, mas também, que considere o modo como esses conteúdos serão trabalhados. Sob esse aspecto é importante que o educador constantemente se questione sobre o que é que, de fato, faz sentido, o que certamente resultará em trabalhos cada vez mais envolventes e interessantes para os alunos.

Segundo Solé (1998), para que o aluno atribua sentido a um conteúdo e construa uma aprendizagem significativa, são necessários alguns pré-requisitos: que o aluno saiba o que é para ser feito, que a atividade seja agradável, que ele tenha claro qual o objetivo de se fazer tal tarefa, que perceba que o cumprimento daquela tarefa atenderá a uma determinada necessidade sua ou do grupo com o qual está trabalhando, que ele possa perceber que a realização daquela atividade é necessária para que ocorra uma determinada aprendizagem, que ele possa se envolver e ser

envolvido ativamente na programação da atividade e, se possível, na escolha do conteúdo. Ainda segundo essa autora, o interesse é criado no processo de ensino-aprendizagem e deve ser alimentado para ser mantido. Esse alimento, ressalta Solé, é “a experiência de que se aprende e de que se pode aprender” (p.51).

Ainda a respeito da produção de sentido para que o aluno construa aprendizagens significativas, é importante ressaltar um recurso fundamental utilizado pelos educadores: a palavra. Segundo Bakhtin (apud Fontana, 1996), a palavra adquire sentido durante os processos dialógicos uma vez que ela não é um elemento dotado de sentido em si mesmo. Vista como algo vivo, toda palavra traz em si um valor de julgamento que aparece através do uso variado de modos de falar, do tipo de entoação expressiva utilizada. Segundo Smolka (1991), a palavra é um elemento privilegiado e está presente em todos os atos de compreensão e de interpretação (p.55), no entanto, apenas compreendemos e reagimos às palavras que “despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida” (Bakhtin, 1986). Dessa maneira, é importante citar, dentre as atividades analisadas, a atividade I do grupo II (Um amor de confusão), que ilustra o uso da palavra com entonação, diferentes papéis assumidos, quando a professora assume os papéis de educadora, narradora e de personagem e instiga os alunos a participarem da estória também como alunos e personagens. A utilização da palavra, com seus recursos expressivos, favoreceu o envolvimento dos alunos na atividade e, assim, a professora pode levá-los a pensar e a agir sobre o conteúdo instrucional (matemática).

Lembrando que o desenvolvimento e a aprendizagem da pessoa com síndrome de Down ocorre de modo mais lento, é importante não ficarmos esperando que o desenvolvimento ocorra para depois procedermos com o processo ensino-aprendizagem dessa forma, torna-se fundamental que se assuma a idéia de Vygotsky (1988), segundo a qual a aprendizagem deve anteceder e impulsionar o desenvolvimento, assim, é possível que essas pessoas conquistem cada vez mais uma maior independência em suas vidas. Nesse sentido cabe uma reavaliação dos currículos escolares atuais em busca do quanto os conteúdos propostos fazem sentido no aspecto funcional de se agir no mundo. Cabe também uma reavaliação dos modos de se trabalhar as disciplinas como matérias estanques, que não se inter-relacionam e que não parecem fazer parte da realidade dos alunos.

O estudo mostra também que existe um fator fundamental no que se refere a aspectos favorecedores para a aprendizagem, que são os modos de interação professor - aluno. Uma atividade pode ser totalmente bem estruturada em termos de conteúdo, material, local, número de alunos etc, e ser totalmente desinteressante, dependendo do modo como ocorrerem as interações durante o processo. Nessas interações é interessante o modo como ocorrem as intervenções do professor durante as atividades analisadas, ora diretivas, ora como que conduzindo o pensamento do aluno passo a passo. Nesse sentido, Onrubia (1998) sugere que o professor deva agir na Zona de Desenvolvimento Proximal com ajudas ajustadas às necessidades do aluno, de forma que aos poucos, o aluno seja capaz de agir independentemente. Agir na Zona de Desenvolvimento Proximal significa dizer que uma intervenção eficaz pode ser considerada aquela que se preocupa com ações sobre conteúdos que o aluno ainda não domina autonomamente, mas que pode “dominar” quando compartilhado com alguém mais experiente. Para que a ajuda seja ajustada às necessidades dos alunos, muitos aspectos, como já vimos, devem ser considerados, dentre eles Onrubia chama ainda a atenção para os seguintes: o educador deve considerar os conhecimentos já construídos pelo aluno e colocá-los em relação com os conteúdos a serem ensinados; esses últimos devem estar na ZDProximal enquanto potenciais a serem afluídos; nunca distantes demais dessa zona, pois seriam difíceis de ser atingidos, e nunca na Zona de Desenvolvimento Real, pois, nesse caso, além de produzir um ensino sem eficácia, não produziria o desejável, que é impulsionar o desenvolvimento. Nesses dois últimos casos o risco de se provocar frustração ou desinteresse para com o processo de aprendizagem é grande, e conseqüentemente pouco desejável (Vygotsky, 1991). Vale lembrar, à partir da análise, momentos onde ocorreram ajudas ajustadas às necessidades dos alunos como por exemplo, quando uma das professoras questiona aos seus alunos sobre quantos ovos ficariam no ninho propondo uma soma, e aguarda as respostas dos alunos respeitando os modos e o tempo de cada um para resolver o problema; ou quando as professoras dão como modelo sua própria fala para que os alunos descubram a letra a ser utilizada na escrita de uma palavra ou sílaba. Ajudas não ajustadas também são freqüentes e podem ser exemplificadas no exemplo do diálogo sobre a fita “Confissões de Adolescentes” que ocorre entre o aluno OV e P1 onde é aparente a falta de conexão entre perguntas e respostas e, à partir do qual o objetivo de P1 não é atingido, ou quando, na escrita do texto “O livro do menininho”, após

algumas tentativas, a professora (P3) desiste de fazer ER perceber que a palavra “café” estava escrita de modo incorreto (café).

A esse respeito, vale salientar o quanto as idéias de ajuda ajustada às necessidades dos alunos, e de que o professor deve agir sobre a zona de desenvolvimento proximal são relevantes, mas ao mesmo tempo complexas e de difícil execução do ponto de vista da ação pedagógica. O professor precisa conhecer o desenvolvimento de seu aluno, compreender o processo de aprendizagem, estar constantemente atento aos alunos, ser capaz de perceber sinais sutis e possuir flexibilidade suficiente para ajustar as ajudas a qualquer momento que seja necessário. Essa complexidade torna-se ainda maior à medida que o professor lida com grupos numerosos de alunos onde fica praticamente impossível estar atento à todos ao mesmo tempo, como ocorreu na atividade I do grupo I (escrita da novidade de OV), na atividade II do grupo II (relato da estória “Um novo amigo”) e na atividade II do grupo III (escrita sobre animais), onde várias expressões dos alunos passaram despercebidas às professoras, que, dessa maneira não puderam ajustar suas ações. Fica ressaltado então, que a compreensão de conceitos como “ajudas ajustadas”, ou “Zona de Desenvolvimento Proximal” são de grande importância, mas que, ações, o exercício de tais conceitos, no sentido de prática pedagógica que utilize tais conceitos são fundamentais para que os mesmos não fiquem apenas na teoria.

No decorrer das atividades é de suma importância que o professor observe as expressões de emoção e afetividade em seu grupo de alunos. Os dados coletados mostraram que essas expressões variaram desde modos mais primários, como expressões corporais, bocejos, sorrisos, expressões de satisfação ou de cansaço, até modos de expressão de afetividade mais cognitivos ao nível da linguagem, como elogios a acertos, incentivos à continuação de atividades ou de tentativas de elaboração de hipóteses pelos alunos e resolução de problemas. Segundo Almeida (1999), o educador deve saber que a afetividade evolui tanto quanto a cognição, de modo que, conforme a criança evolui cognitivamente ela refina sua necessidade afetiva. “Por conseguinte, passar (transmitir) afeto inclui não apenas beijar, abraçar, mas também conhecer, ouvir, conversar, admirar a criança” (p107). Nesse aspecto, nas atividades analisadas as expressões afetivas das professoras se relacionaram quase que exclusivamente aos aspectos mais cognitivos, pois não foram observadas expressões do tipo contato corporal, como beijos e abraços, por exemplo. As

ações afetivas observadas tiveram claramente o objetivo de incentivar os alunos, impulsionando-os no caminho do aprendizado.

Foi possível, também, observar que em distintos momentos ficou aparente uma certa passividade dos alunos diante de determinadas situações, em meio às atividades propostas, como por exemplo, ausência de protesto durante uma atividade cansativa, falta de persistência diante de uma escolha própria não acolhida pela professora. A esse respeito várias hipóteses podem ser aventadas. No caso de atividades nas quais os alunos foram colocados em posição de ouvintes e assim ficaram sem reclamar ou sem tentar participar, apesar de ter havido uma certa passividade, mesmo como ouvintes, os alunos poderiam estar elaborando os conteúdos internamente. Porém, a distração e as expressões de cansaço freqüentes nos dados levam a outra hipótese mais relativa às pessoas com síndrome de Down. Essas pessoas freqüentemente são colocadas na posição de incapazes, e portanto na posição de quem deve ser passivamente dirigido por outros, o que certamente implica numa freqüente posição de ouvinte - de quem está sempre ouvindo e acatando um "outro", mais competente, que decide coisas por ele e para ele. Entretanto, essa posição passiva de ouvinte não favorece a construção de conhecimento.

Por outro lado, o envolvimento demonstrado pelos alunos durante as atividades em que eles puderam de alguma forma participar ativamente, falando, manipulando o material, explorando-o através da escrita ou da contagem demonstraram ser mais favorecedoras ao processo de construção do conhecimento, o que leva à conclusão de que essas pessoas precisam agir sobre o conhecimento, não no sentido de trabalhar com materiais concretos como alguns adeptos de uma pedagogia mais tradicional pregam para os deficientes mentais, mas sim, de participarem ativamente da construção de seu conhecimento. Precisam sair da posição de audiência, de espectadores, e passar para a posição de atores e compositores de suas próprias vidas. Para ilustrar esse fato vale lembrar a atividade em que os alunos foram convidados a se envolver com a estória da galinha. Ora como alunos, ora como personagens foram atuando sobre conhecimentos como números, quantidades, soma, seqüência numérica, além de estarem também trabalhando com aspectos de ordem mais afetiva como a vaidade e o namoro. Vale lembrar que, ao favorecer que os alunos apenas recebam e repitam informações o professor, segundo Vygotsky (1987), não conseguirá nada que não seja um "verbalismo vazio" (p72). É agindo sobre os novos

conhecimentos, colocando-os em relação com outros, comparando-os e generalizando-os que os alunos vão de fato compor e internalizar seus saberes.

Alguns aspectos, como já foi visto, podem interferir de modo pouco construtivo no processo ensino-aprendizagem não o favorecendo. Dentre eles podemos citar, por exemplo, a diminuição da auto-estima, causada por repetidos fracassos durante as experiências de aprendizagem vividas por essas pessoas (Flórez, 1994). Porém, vale ressaltar que se tais fracassos são realmente repetidos, é preciso voltar um olhar atento para os níveis de desenvolvimento Potencial, Real, e Proximal o que auxiliará na escolha dos conteúdos e do modo como trabalhá-los. Assim, buscando se oferecer ajudas ajustadas às necessidades dos alunos, os fracassos deixarão de ser causas de frustração e poderão ser considerados como fazendo parte do processo dinâmico que é aprender.

Outro aspecto importante a ser considerado envolve a educação a que essas pessoas são freqüentemente submetidas por suas famílias, escolas e a sociedade em geral. Parece que essas pessoas, por sua condição de deficientes mentais e pela absoluta falta de conhecimento das demais pessoas (“normais”) a respeito das suas reais capacidades (dos deficientes) e de como tratá-los, acabam ocupando uma posição de incapazes, e aceitando o fato de não serem escutadas em suas vontades, desejos e sentimentos, o que pode levá-las a desistirem, pouco a pouco, de expor suas idéias e a simplesmente a acatarem as idéias de outras pessoas que, supostamente, são mais experientes e capazes que elas. Geralmente, educadas de modo paternalista são tolhidas do direito a aprendizagem do que seja tomar uma decisão e acostumam-se a não tomá-las, a não protestar, a não se impor. Nesse sentido, Solé (1998) resalta que, permeada por aspectos afetivos, a aprendizagem tem papel importante na formação de nosso autoconceito e de nossa auto-estima, portanto, saber que se pode aprender e vivenciar o processo de aprendizagem de modo ativo é fundamental.

Essas questões apontadas acima aparecem claramente nas atividades analisadas. Lembremos, por exemplo de OV que desiste de contar sua novidade e passa a falar sobre algo que lhe é sugerido. Lembremos dos alunos desatentos e cansados. Na atividade II, quando a professora narra a estória “Um novo amigo”, está presente a ausência de protestos por parte dos alunos, mas a posição da professora, que se mantém narrando a estória para uma platéia desatenta e cansada, demonstra que subjacente à sua conduta está a idéia de que aqueles alunos não teriam a

capacidade de escolher algo melhor, mais interessante ou mais adequado para aquele momento, afinal, em nenhum instante os alunos foram questionados sobre o que queriam fazer ou se aceitavam a proposta. Lembremos ainda que, numa atividade do grupo III, o aluno GA também desiste de sua opção inicial, quando responde negativamente para a professora que lhe propôs a execução de uma atividade de escrita.

Por outro lado, ao acatar a concepção de que toda palavra vai à palavra e que o diálogo não é meramente o intercalar de vozes, mas, também, é diálogo interno, podemos supor que ao apreender as palavras das professoras, mesmo sem protestos ou sem contra argumentar, os alunos podem, de certa forma, estar agindo internamente sobre os conhecimentos que em cada um dos momentos foram tratados durante as atividades. Mesmo calados, através de seu discurso interior, estão atuando mentalmente na busca de sentidos e de significados. No entanto, são processos difíceis de constatar. (Bakhtin, 1986).

Esses fatos mostram a importância, já ressaltada, do educador ser esse personagem que, flexível, conhece o processo de desenvolvimento e aprendizagem de seus alunos, observa-os atentamente, reflete e avalia suas observações e provoca transformações e adequações a cada momento que se fizer necessário.

Um aspecto final a ser ressaltado diz respeito à vida social proporcionada às pessoas com deficiência mental, que em geral é muito restrita e pobre em termos de variedades. Sobre isso tanto Wallon quanto Vygotsky apontam que é preciso e fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores que o indivíduo participe ativamente das mais diversas situações e ocorrências propiciadas pelo meio sócio-cultural ao qual pertence. Os dados analisados mostram que a posição de ouvinte não parece possibilitar uma relação construtiva entre aluno e objeto de conhecimento. Dessa forma, pode-se afirmar que quanto mais ricas e variadas as interações sociais proporcionadas a essas pessoas maiores as condições para seu aprendizado e seu desenvolvimento.

É assim que o advento da inclusão social torna-se valioso tópico para estudos que, sem dúvida, poderão oferecer uma nova perspectiva de vida às pessoas com síndrome de Down, e às demais pessoas consideradas diferentes do padrão "normal".

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, Maria Bernardete; FIAD, Raquel S; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura. **Cenas de Aquisição da Escrita: O sujeito o e o trabalho com o texto**. Campinas: ALB, 1997.

ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A Emoção na Sala de Aula**. Campinas: Papirus, 1999.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1986.

BEIGUELMAN, B. **Genética Médica**. 2ª ed. São Paulo: EDART, 1981.

BLASCOVI-ASSIS, Silvana. **Lazer e Deficiência Mental**. Campinas: Papirus, 1997.

BOGDAN, R e BIKEN, S. K. **Qualitative Research for Education**. Boston: Allyn and Bacon, 1982.

BRUNER, J. S. **Toward a Theory of Instruction**. Cambridge: Harvard University Press, 1966.

CAIADO, Katia R. **Concepções Sobre a Deficiência Mental Reveladas por Alunos Concluintes do Curso de Pedagogia - Habilitação D.M.** São Carlos: Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, UFSCar, 1993.

CARVALHO, Ana Maria A e Cols. **Registro em Vídeo na Pesquisa em Psicologia: Reflexões a partir de relatos de Experiência**. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, vol 12, nº3. Brasília, 1996.

COLL, César. **Aprendizagem Escolar e Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

COLL, César & SOLÈ, Isabel. A Interação Professor/Aluno no Processo de Ensino e Aprendizagem. In: **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia da Educação** Vol. 2. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CUILLERET, M . **Les Trissomics parmi nous: Ou les mongoliens ne sont plus.** 2ª ed Villeurbanne, França: Simep, 1991.

CUNNINGHAM, Cliff **A Criança com Síndrome de Down e a Família.** Mimeo, 1989.

DANTAS, H.A Afetividade e a Construção do Sujeito na Psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE, Yves . **Piaget, Vygotsky, Wallon.** São Paulo: Summus, 1992.

DE CARLO, M. R. do P. **Por Detrás dos Muros de uma Instituição Asilar - Um Estudo Sobre o Desenvolvimento Humano Comprometido pela Deficiência.** Campinas: Tese de doutorado, Faculdade de Educação, UNICAMP, 1997.

ECHEITA G; E MARTÍN E. Interação Social e Aprendizagem. In: COLL, César e PALACIOS, Jesús (org). **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Necessidades Educativas Especiais e aprendizagem escolar.** Vol. 3. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FARIA, Mª. N. M. de. **Alfabetização de Crianças Portadoras de Síndrome de Down: Analisando uma Proposta de Ensino** São Carlos: Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação: UFSCAR, 1993.

FERREIRO, E ;TEBEROSKY **Psicogênese da Língua Escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FLÓREZ, Jesús ; TRONCOSO, Mª Victoria. **Síndrome de Down y Educación.** 3ªed. Barcelona: Ediciones Científicas y Técnicas S. A, 1994.

FONTANA, Roseli C. A Elaboração Conceitual: A Dinâmica das Interlocuções na Sala de Aula In: SMOLKA, Ana Luiza e GÓES M. C. R de (orgs). **A Linguagem e o Outro no Espaço Escolar**. Campinas: Papirus, 1993.

_____ **Mediação Pedagógica na Sala de Aula**. Campinas: Editora Autores Associados, 1996.

FREITAS, Ana Paula de. **A Construção de Narrativas por Adolescentes com Síndrome de Down: um estudo da dinâmica interativa na sala de aula**. Campinas: Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, UNICAMP, 1996.

FREITAS, M^a Teresa de Assunção. **O Pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil**. Campinas: Papirus, 1994.

GALVÃO, I. **Henri Wallon: Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 2^aed. Petrópolis: Vozes, 1995.

GÓES, M^a Cecília A Construção de Conhecimentos: Examinando o papel do outro nos processos de significação. **Temas em Psicologia**. São Paulo: Sociedade Brasileira de Psicologia, 1995.

_____ A Construção de Conhecimentos e o Conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal. **Anais do Encontro sobre Teoria e Pesquisa em Ensino de Ciências**, 1997 a .

_____ As Relações Intersubjetivas na Construção de Conhecimentos. In: GÓES E SMOLKA: orgs. **A Significação nos Espaços Educacionais: interação social e subjetivação**. Campinas: Papirus, 1997 b.

GÓES, M^a C. e SMOLKA, A . L. A Criança e a Linguagem Escrita: considerações sobre a produção de textos. In: ALENCAR, E. SORIANO (org.). **Novas Contribuições da Psicologia aos Processos de Ensino Aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 1992.

HALL, C. e LINDZEY G. **Teorias da Aprendizagem**. 18ª ed. São Paulo: E.P.U, 1984.

KAMII, Constance. **A Criança e o Número**. Campinas: Papirus, 1989.

KIRK e GALLAGHER. **Educação da Criança Excepcional**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

KLAUSMEIER, H. J. **Manual de Psicologia Educacional**. São Paulo: Editora Harbra, 1977.

KOZULIN, A. **La Psicologia de Vygotsky**. Madri: Alianza, 1990.

LANE, D & STRATFORD, B. **Current Approaches to Down's Syndrome**. Londres: Holt, Rinehart e Wiston, 1985.

LEFÉVRE, B. H. **Mongolismo: estudo psicológico e terapêutica multiprofissional da Síndrome de Down**. São Paulo :SARVIER, 1981.

LURIA, A.R. **Pensamento e Linguagem: as últimas conferências de Luria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

_____. O Desenvolvimento da Escrita na Criança. In: VYGOTSKY, L.S; LURIA, A, R; LEONTIEV, A .N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Scipione, 1993.

LUDKE, M e André, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Lino de. **Ensaio Construtivistas**. São Paulo: Casa do psicólogo, 1994.

MILLS, Nancy D. A Educação da Criança com Síndrome de Down. In: SCHWARTZMAN José Salomão e Cols. **Síndrome de Down**. São Paulo: Memnon, 1999.

MOLINA, Alexandra da Silva. O Erro e as Práticas Pedagógicas: uma análise sociointeracionista. In: LEITE, Sérgio Antônio da Silva. **Alfabetização e Letramento: Contribuições para as práticas pedagógicas**. Campinas, São Paulo: Komedi:Arte Escrita, 2001.

MUSTACCHI, Z. e ROZONE, G. **Síndrome de Down: Aspectos clínicos e odontológicos**. São Paulo: CID, 1990.

OLIVEIRA. M. K. de. O Problema da afetividade em Vygotsky, In: La Taille, Y; Dantas, H; Oliveira, M, K. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

_____. **Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento, um Processo Sócio Histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

_____. O Pensamento de Vygotsky como Fonte de Reflexão sobre a Educação. **Cadernos CEDES**, São Paulo: Papyrus, 1995.

OMOTE, S. Perspectivas para Conceituação de Deficiências. **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol 2, nº4, Piracicaba: UNIMEP. 1996.

_____. Deficiência e Não Deficiência: Recortes do Mesmo Tecido. **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol1, nº2, Piracicaba: UNIMEP, 1994.

ONRUBIA, Javier. Ensinar: Criar Zonas de Desenvolvimento Proximal e nelas Intervir. In: COLL, C. **O Construtivismo na Sala de Aula**. São Paulo: Ática, 1998.

PESSOTI, I. **Deficiência Mental: da superstição à ciência**. São Paulo: EDUSP, 1984.

PINO, Angel. O Conceito de Mediação Semiótica em Vygotsky e seu Papel na Explicação do Psiquismo Humano. **Cadernos Cedes**, 24. Campinas: Papyrus, 1991.

PUESCHEL, SM. **Síndrome de Down: um guia para pais e educadores**. Campinas: Papirus, 1993.

REGO, T. C. **Vygotsky: Uma perspectiva histórico- cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SACKS, O . **Um Antropólogo em Marte**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SCHWARTZMAN, José Salomão e Cols. **Síndrome de Down**. São Paulo, Memnon, 1999.

SILVESTRI, Adriana e Blanck, Guillermo. **Bajtín y Vigotski: La organización semiótica de la conciencia**. Barcelona: Anthropos, 1993.

SMOLKA, Ana Luiza. A Prática Discursiva na Sala de Aula: Uma perspectiva teórica e um esboço de análise. **Cadernos Cedes**, 24. Campinas: Papirus, 1991.

SOLÉ, Isabel. Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem. In: COLL, C. **O Construtivismo na Sala de Aula**. São Paulo: Ática, 1998.

STRATFORD, Brian. **Crescendo com a Síndrome de Down**. Brasília: CORDE, 1997.

TRONCOSO, M. V. y CERRO, M. M. Lectura y Escritura de los Niños com Síndrome de Down. In: FLÓREZ, Jesús y TRONCOSO, Mª Victoria. **Síndrome de Down y Educación**. 3ªed. Barcelona: Ediciones Científicas y Técnicas, 1994.

VALSINER J. e VEER R. V. Der. **Vygotsky: uma síntese**. São Paulo: Loyola, 1991.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____ **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____ La Consciencia como Problema de la Psicología del Comportamiento. in: VYGOTSKY, L.S. **Obras Escogidas.** v.1. Madrid: Visor, 1991.

_____ Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LURIA, Leontiev, Vygotsky e outros. **Psicologia e Pedagogia.** São Paulo: Editora Moraes, 1991.

_____ **Fundamentos de defectologia: Obras Completas.** Tomo Cinco. Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1989.

_____ e LURIA, A.R. **Estudos Sobre a História do Comportamento: o macaco, o primitivo e a criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

WALLON, Henri. **Psicologia e Educação da Criança.** Lisboa: Editorial Veja, 1979.

_____. **A Evolução Psicológica da Criança.** Lisboa: Edições 70, 1995.

WERTSCH, J. **Vygotsky y la Formación Social de la Mente.** Lisboa: Editorial Veja, 1979.

WITTER, G. Porto e LOMÔNACO, J. F. B. **Temas Básicos em Psicologia.** São Paulo: EPU, 1984.