

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação



Tese

**O ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA NA
EDUCAÇÃO ESPECIAL: formação docente e
aprendizagem de pessoas com Deficiência Intelectual**

FABIANA LASTA BECK PIRES

Pelotas, 2010

FABIANA LASTA BECK PIRES

**O ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA NA EDUCAÇÃO
ESPECIAL: formação docente e aprendizagem de pessoas
com Deficiência Intelectual**

Projeto de Tese apresentado ao Programa
de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal de Pelotas, como
requisito parcial à obtenção do título de
Doutor Em Ciência (área do
conhecimento: Educação)

Orientadora: Prof^a Dr^a Magda Floriana Damiani

Pelotas, 2010

Banca Examinadora:

Profª Draª Katia Regina Moreno Caiado – PUC Campinas

Profª Draª Soraia Napoleão Freitas – UFSM

Profª Draª Madalena Klein

Profª Draª Gilsenira de Alcino Rangel

Agradecimentos

- Ao meu esposo, por vivenciar comigo todas as etapas de elaboração de uma tese, desde a seleção até o resultado final. Além de companheiro, foi responsável pela concretização de muitas de minhas idealizações...

- Ao meu filho Lucas, que cresce em meu ventre, por me trazer apenas alegrias mesmo em um período de muito estudo e preocupações. Você é a realização de um sonho!

A aprendizagem, para mim, é espiralada, não linear, fluida, solta, muitas vezes desprovida de intencionalidade. Outras vezes é fugaz, efêmera, rapidamente se esvai. Seu movimento, ora ritmado, ora descompassado marca sua essência. Aprender às vezes é mar calmo, outras vezes é tempestade, redemoinho. Por vezes permanece à espreita, olhando de soslaio e chega de sopetão. Em outras é descortinada pela ação do sujeito, intencional. Aprender é tecer redes coletivas, fruto da atividade humana. Aprender é assim: tem início, mas não tem fim.

Fabiana Lasta Beck Pires

Resumo

PIRES, Fabiana Lasta Beck. **O ensino da Língua Espanhola na Educação Especial: formação docente e aprendizagem de pessoas com Deficiência Intelectual**. 2010. 257f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

Esta pesquisa se propôs a planejar, implementar e avaliar duas intervenções aninhadas. A Intervenção 1, dirigida a acadêmicos do Curso de Letras – Espanhol, objetivou formar um grupo de futuros professores para ensino do Espanhol na Educação Especial; e a Intervenção 2, dirigida a Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (PNEE), na área da Deficiência Intelectual (DI), visou a promover aprendizagens e desenvolvimento no grupo participante, a partir do ensino dessa língua estrangeira (LE). As intervenções foram realizadas em uma Escola Especial de Pelotas/RS e dela participaram três grupos de alunos voluntários desse Curso, no decorrer dos três anos (totalizando seis) e 13 alunos com NEE, já alfabetizados e integrados em uma classe de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esses alunos frequentavam a oficina profissionalizante da escola, desenvolvendo apenas trabalhos manuais nas áreas da culinária e da marcenaria, entre outras. A base teórica da pesquisa foi a abordagem histórico-cultural de Vigotski, que dedicou parte de seus estudos para investigar o desenvolvimento de alunos que apresentavam dificuldades relativas à aprendizagem, defendendo a ideia de que o ensino de uma LE pode se constituir em importante ferramenta de desenvolvimento mental. Vygotsky (1982c) criticou a forma como se organizava a ação pedagógica para alunos com DI. Argumentava que a escola, ao considerar que o aluno, em decorrência da deficiência, não tem potencial para desenvolver as capacidades de compreensão e abstração, termina por adaptar-se à deficiência, atuando no nível do treinamento das funções sensoriais e motoras, em detrimento do desenvolvimento das funções cognitivas. Os dados que avaliam a intervenção foram coletados por meio de observações das aulas com registros sistemáticos em diário de campo, questionários com perguntas abertas, entrevistas semiestruturadas e trabalhos produzidos pelos dois grupos de sujeitos e analisados à luz de procedimentos de análise temática (MINAYO, 1993). Em relação à Intervenção 1, os resultados sugerem que a proposta contribuiu para a formação dos futuros docentes, no sentido de: superação do medo e da insegurança; desmistificação de conceitos previamente estabelecidos sobre PNEE; consciência da importância de o professor conhecer as teorias que explicam os processos de ensino e aprendizagem; compreensão da importância da colaboração; percepção da importância de o professor atuar como guia; compreensão do planejamento como uma valiosa ferramenta, capaz de beneficiar tanto o trabalho docente quanto o aprendizado do aluno. A Intervenção 2 indicou que o ensino da Língua Espanhola para PNEE é possível e traz benefícios cognitivos, tais como: possibilidade de uso das funções psicológicas superiores; reflexão sobre os próprios processos mentais (voluntariedade e controle); avanços na área da linguagem (interpretação de textos e produção da escrita); maior interesse em aprender; maior autonomia na aprendizagem; desenvolvimento da autoestima e receptividade em relação ao trabalho colaborativo. Os achados contribuem com a hipótese da necessidade do investimento em atividades complexas, voltadas às potencialidades das PNEE, e não aos seus déficits, e fornecem subsídios para as discussões sobre os currículos dos cursos de

licenciatura no que concerne à importância da inclusão da temática da Educação Especial.

Palavras-chave: Ensino; aprendizagem; formação docente; deficiência intelectual; abordagem histórico-cultural.

Abstract

PIRES, Fabiana Lasta Beck. **Spanish Language Teaching in Special Education: teacher formation and learning by mentally deficient persons**. 2010. 257p. Thesis (Doctorate) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

This investigation was aimed at planning, implementing and evaluating two embedded interventions. Intervention 1 was addressed to Spanish Language Students and had the purpose of forming a group of these future teachers for the teaching of this language in Special Education; and Intervention 2 was addressed to Persons with Special Educational Needs (PSEN) - Intellectual Deficiency area (ID), with the objective of promoting their learning and development through the teaching of this foreign language (FL). The interventions took place in a Special School in the city of Pelotas/RS and their participants were three groups of volunteer Spanish students (totaling six, during a period of three years) and 13 literate SEN students enrolled in a class of Adult and Young People Education (AYPE). The latter regularly attended the school's professional workshop, being restricted to performing manual tasks, such as cooking and woodwork, among others. The interventions have been based on Vigotski's historical-cultural theory. This researcher has dedicated part of his time to the investigation of learning disabled students, and claimed that the teaching of a foreign language could be an important tool for mental development. Vygotsky (1982c) criticized the way pedagogical action for intellectually deficient students was organized. He believed that schools ended up adapting to student's deficiencies by considering that, due to such deficiencies, they did not have the potential to develop their comprehension and abstraction capacities. Thus schools act at a training level to the detriment of the level of cognitive functions development. Data used to evaluate the interventions have been collected through classroom observations, systematically recorded in a field diary, open-ended questionnaires, semi-structured interviews and work produced by both groups of subjects. Such data have been analyzed through content analysis procedures (MINAYO, 1993). The findings from Intervention 1 suggest that the proposal has contributed to the formation of the prospective teachers in terms of overcoming their fears and insecurity; demystifying preconceptions related to PSEN; developing awareness of the importance of understanding the theories that underline teaching and learning processes; comprehending the importance of collaboration and of acting as a guide to the students; considering planning as a valuable tool, capable of benefiting teacher work as well as student learning. Intervention 2 indicated that the teaching of Spanish to PSEN is feasible and produces cognitive gains, such as: possibility of using higher psychological functions, reflection about their own mental processes (willingness and control); advances in language use (text interpretation and written production); increased interest in learning and higher degree of autonomy; development of self-esteem and receptivity to collaborative work. The findings contribute to the hypothesis that complex activities should be assigned to PSEN, aiming at their potentials rather than to their deficits. The findings also provide subsidies for the discussion about the curriculum of teacher training courses, in terms of emphasizing the importance of inclusion of Special Education themes in them.

Key-words: Teaching; learning; teacher formation; intellectual deficiency; historical-cultural theory.

Lista de Figuras

Figura 1 – A representação triangular básica de mediação	34
Figura 2 – Representação artística acerca da etapa pré-prática	102
Figura 3 – Representação artística acerca da etapa pré-prática	102
Figura 4 – Representação artística acerca da etapa pré-prática	102
Figura 5 – Representação artística acerca da etapa pré-prática	103
Figura 6 – Representação artística acerca da etapa pré-prática	104
Figura 7 – Representação artística acerca da etapa pré-prática	104
Figura 8 – Representação artística acerca da etapa pré-prática	105
Figura 9 – Representação artística acerca da etapa pré-prática	105
Figura 10 – Representação artística acerca da etapa pré-prática	106
Figura 11 – Representação artística acerca da etapa pós-prática	117
Figura 12 – Representação artística acerca da etapa pós-prática	117
Figura 13 – Representação artística acerca da etapa pós-prática	120
Figura 14 – Representação artística acerca da etapa pós-prática	121
Figura 15 – Representação artística acerca da etapa pós-prática	123
Figura 16 – Representação artística acerca da etapa pós-prática	125
Figura 17 – Figura relacionada à avaliação	135
Figura 18 – Céu	162
Figura 19 – Montanha	162

Lista de Tabelas

Tabela 1 – Aprendizizes de professor que integraram a pesquisa no ano de 2007__66

Tabela 2 – Aprendizizes de professor que integraram a pesquisa no ano de 2008__66

Tabela 3 – Aprendizizes de professor que integraram a pesquisa no ano de 2009__66

Tabela 4 – Alunos que integraram a pesquisa no ano de 2007_____67

Tabela 5 – Alunos que integraram a pesquisa no ano de 2008_____67

Tabela 6 – Alunos que integraram a pesquisa no ano de 2009_____68

Tabela 7 – Fontes dos dados coletados antes, durante e após as duas intervenções realizadas_____92

Tabela 8 – Avaliação global dos alunos no ano de 2009_____174

Lista de Abreviaturas e Siglas

Pessoa com necessidades educativas especiais	PNEE
Deficiência Intelectual	DI
Língua Estrangeira	LE
Educação de Jovens e Adultos	EJA
Funções psicológicas superiores	FPS
Zona de desenvolvimento proximal	ZDP
Mercado Comum do Sul	MERCOSUL

Lista de Apêndices

APÊNDICE A – Questionário sobre as concepções prévias dos aprendizes de professores _____	197
APÊNDICE B – Questionário aplicado aos aprendizes de professor _____	199
APÊNDICE C – Exemplos de fichas de acompanhamento pedagógico _____	201
APÊNDICE D – Plano de Ensino desenvolvido no 1º Semestre de 2008 _____	215

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 JUNTANDO OS FIOS E TRAMANDO A HISTÓRIA: DO CAMINHAR DA ALUNA AO DESPONTAR DA PROFESSORA/PESQUISADORA	18
2 BASE CONCEITUAL: APORTE TEÓRICO	27
1 Modelos de aprendizagem e modelos Pedagógicos	29
2 A abordagem histórico-cultural da aprendizagem	33
2.1 Linguagem, pensamento e aprendizagem	35
3 A Psicologia Histórico-cultural e sua contribuição para o ensino e para a formação docente	45
4 Educação Especial: raízes sociais da dificuldade	54
4.1 Compreendendo a Deficiência Intelectual a partir da matriz histórico cultural	57
3 METODOLOGIA DA PESQUISA	61
3.1 Definição do foco investigativo: objetivos da pesquisa e problematização	62
3.2 A abordagem metodológica geral da pesquisa	63
3.3 O contexto e os sujeitos da pesquisa	64
3.4 As intervenções	68
3.5 Avaliação das intervenções	69
4 DESCRIÇÃO DAS INTERVENÇÕES	72
JANO FACE 1 – Olhando para a formação docente	74
JANO FACE 2 – Olhando para a aprendizagem dos alunos	82
5 ANÁLISE DOS DADOS: a avaliação das intervenções	90
5.1 BLOCO 1 – Mudanças e aprendizagens ocorridas nas concepções dos aprendizes de professor	100

5.2 BLOCO 2 – Efeitos da intervenção relacionados à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos com necessidades educativas especiais	137
CONSIDERAÇÕES FINAIS	180
Referências	185
Apêndices	196

INTRODUÇÃO



Os princípios norteadores da prática educacional atual preconizam a igualdade de oportunidades a todos os educandos, em respeito à diversidade cultural e individual do ser humano. A garantia e o acesso a um ensino de qualidade às pessoas com necessidades educacionais especiais (PNEE), que durante séculos foram aturridas pela comiseração e práticas exclusivistas em seu meio familiar e social, têm-se tornado objeto preponderante da pauta de discussões nacionais e internacionais. São novas exigências que se delineiam, decorrentes, em grande parte, do debate em prol de uma educação inclusiva, na qual a Educação Especial passa a ser compreendida como parte integrante da pauta de debates da política curricular nacional.

Além da discussão propalada principalmente pela mídia, que mostra um panorama de educação inclusiva, no qual as escolas abrem suas portas para acolher as diferenças, documentos resultantes de importantes ações a favor de um ensino que leve em conta a diversidade dos alunos, reforçam esse movimento. Esses documentos resultaram de grandes Congressos Internacionais, promovidos pela UNESCO, buscando estabelecer uma nova política educacional mundial menos excludente e mais inclusiva. Dentre os principais documentos, destacam-se: a Convenção de Direitos da Criança (1988), a Declaração sobre Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994). Todos defendendo a inclusão social e educacional como primordial para a Implantação de uma sociedade mais justa e igualitária.

A Declaração de Salamanca denuncia a prática de ensino que durante muito tempo foi ofertada na Área da Educação Especial, definindo-a como discriminatória, haja vista estar centrada mais no déficit dos alunos do que em seu potencial. De acordo com seus pressupostos, esse tipo de postura adotada pela sociedade, ao

invés de habilitar os sujeitos que dela fazem parte ao exercício pleno da cidadania, inabilita-os. As diretrizes gerais deste importante documento difundem a ideia de que

[...] uma pedagogia centrada na criança pode impedir o desperdício de recursos e o enfraquecimento de esperanças, tão frequentemente consequências de uma instrução de baixa qualidade e de uma mentalidade educacional baseada na ideia de que "um tamanho serve a todos". Escolas centradas na criança são além do mais a base de treino para uma sociedade baseada no povo, que respeita tanto as diferenças quanto a dignidade de todos os seres humanos. Uma mudança de perspectiva social é imperativa. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA)

Assim, a sociedade começou a mobilizar-se em relação à educação daqueles que permaneceram excluídos do sistema de ensino. Idealizou-se uma educação que não discriminasse nenhum tipo de aluno, independentemente de ser taxado como especial ou não. No entanto, apesar do amparo legal, legitimado pela Lei de Diretrizes Básicas da Educação (LDBEN – Cap. V, art. 58), sabe-se que ainda há muito a fazer para compor o cenário almejado.

Dados do censo escolar de 2006, realizado em parceria entre MEC/INEP revelam que a participação do atendimento inclusivo no Brasil cresceu, passando dos 24,7%, em 2002, para 46,4% em 2006. No total de alunos matriculados temos 700.624 e em classes regulares 325.136. Embora não se tenha dados pós- 2006, essa é a realidade que compõe o panorama da Educação Especial em nosso país.

O movimento pela inclusão das Pessoas com Necessidades Educativas Especiais (PNEE) vem reforçar outro, mais amplo, a favor de todos aqueles que, de alguma maneira, continuam à margem da sociedade e distantes dos meandros escolares. É um movimento que busca oferecer melhores oportunidades a todos, acreditando no papel da educação como meio capaz de auxiliar a transformação social.

Apesar desse movimento inclusivo, que ocorre no nível mundial, o Brasil, lamentavelmente, mediante suas elevadas taxas de repetência e evasão, além de um número elevado de crianças excluídas do ambiente escolar, permanece revelando um cenário de exclusão. Em relação a isso, o próprio Ministério de

Educação (MEC) vem divulgando uma política que visa ao combate da desigualdade e exclusão no sistema educacional na América Latina, mediante o desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos, envolvendo os países integrantes do MERCOSUL – Brasil, Chile, Argentina, Paraguai e Uruguai (2000 e 2003). Observa-se, portanto, uma intenção em relação à adoção de reformas educacionais pautadas na melhoria da qualidade do ensino, o que significa oferecer oportunidades educacionais equitativas a todos os alunos, indiscriminadamente. No entanto, há ainda muito o que discutir acerca dos processos inclusivos, gerando a necessidade de que se implementem investigações sobre o assunto. É com esse intento que emergiu a presente pesquisa, tendo como foco o planejamento, a implementação e avaliação de duas intervenções simultâneas e aninhadas, uma voltada à formação docente de alunos do Curso de Letras/Espanhol voltada ao trabalho com PNEE (Intervenção 1) e outra voltada à análise dos reflexos do ensino de uma língua estrangeira no aprendizado de PNEE, mais especificamente com pessoas com Deficiência Intelectual – DI (Intervenção 2).

A discussão é extremamente relevante, já que os Cursos de Licenciaturas, em sua maioria, apresentam uma lacuna concernente à área da Educação Especial. O tipo de formação docente levado a cabo na investigação tentou diminuir a distância entre o currículo proposto para professores que atuam na Educação Especial e aquele oferecido para os que atuam no Ensino Regular, na tentativa de desenvolver um ensino para todos. Imaginar um ensino comum, compartilhado por pessoas diferentes, é o sonho de uma sociedade inclusiva, que prima pela igualdade de oportunidades. Lutar para que esse sonho um dia se torne realidade é um dos desafios postos no tempo presente. Parafraseando Hugo Assmann (1998, p.29): “Uma sociedade onde caibam todos só será possível num mundo no qual caibam muitos mundos”.

Para dar conta dessas metas, esta pesquisa foi estruturada em quatro capítulos:

No capítulo I, **Juntando os fios e tramando a história: do caminhar da aluna ao despontar da professora/pesquisadora**, foram narradas algumas das principais aprendizagens acadêmicas e profissionais que contribuíram com a

constituição da pesquisadora. Ademais, foram discutidos os fatores que influenciaram na definição do foco da presente pesquisa.

Por acreditar que toda prática necessita se ancorar em pressupostos teóricos, originou-se o capítulo II, **Base conceitual: aporte teórico**, no qual foi apresentada a perspectiva teórica – abordagem histórico-cultural – propalada por Vigotski¹, que deu sustentação à proposta.

No terceiro capítulo, intitulado **Percurso metodológico**, foi apresentada a definição do foco investigativo (objetivos e problematização), a abordagem metodológica geral, o contexto e os sujeitos da pesquisa.

O quarto capítulo, **Relato das atividades/descrição das intervenções**, foi dedicado à descrição da intervenção implementada com os aprendizes de professor e de algumas aulas realizadas com as PNEE. Como foram feitas duas intervenções, utilizou-se a figura do Deus Jano², (mitologia romana) para apresentá-las.

O quinto e último capítulo, **Análise dos dados e avaliação das intervenções**, apresenta as contribuições das intervenções voltadas aos dois grupos de sujeitos, trazendo os principais achados da pesquisa.

¹ Encontram-se, na bibliografia disponível, diferentes grafias para o nome do autor, tais como: Vigotski, Vygotsky, Vygotski, Vigotsky. Optamos por utilizar a grafia Vigotski, porém serão preservadas, nas referências, as formas utilizadas pelos diferentes autores que as produziram.

² A utilização dessa metáfora será mais bem explicada no capítulo IV.

CAPÍTULO 1



PROFESSORA-PESQUISADORA



Este capítulo³ reúne algumas considerações acerca de um período/espço de minha trajetória educacional, delineando três aspectos básicos que, direta ou indiretamente, influenciaram em minha constituição como pesquisadora: o Curso de Pedagogia (aluna), a docência na APAE (professora) e as pesquisas desenvolvidas na área da Educação Especial – Especialização e Mestrado (pesquisadora). A ideia foi refletir como experiências ocorridas em diferentes contextos e épocas se articularam, formando uma grande teia, capaz de unir a aluna/professora/pesquisadora em tempos distintos, passado, presente e futuro, atribuindo novo sentido a essas experiências. O fio condutor desta discussão foi a aprendizagem, os meandros que a perpassam, e sua consequente influência na escolha da temática de minha tese.

1 JUNTANDO OS FIOS E TRAMANDO A HISTÓRIA: DO CAMINHAR DA ALUNA AO DESPONTAR DA PROFESSORA/PESQUISADORA

O mais importante e bonito do mundo é isto: as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando.

João Guimarães Rosa

Verão de 1995, família reunida, ouvidos atentos à lista dos aprovados no vestibular da UNIJUÍ. Eis que, de repente, a pronúncia de meu nome quebra o silêncio da sala de estar e todos comemoram a aprovação no Curso de Pedagogia.

³ Por se tratar da história pessoal da autora, redigiu-se o texto utilizando a primeira pessoa do singular.

Penso que essa conquista teve maior significado para minha família do que para mim, que experimentava um misto de sensações: surpresa, perplexidade e, principalmente, medo. Havia sido impulsionada pelos meus pais a tomar uma decisão que marcaria para sempre minha história educacional: enfrentar o vestibular. Como todo adolescente, tinha dúvidas e incertezas acerca da escolha e talvez o que mais me amedrontasse fosse a “retirada das muletas”, já que um novo círculo iniciava e, com ele, experiências desconhecidas, que possivelmente induziriam e conduziriam à autonomia. Para estudar, tive que iniciar uma jornada diária, que perdurou por quatro anos. Diariamente, eu e vários estudantes de minha pacata cidade natal (Crissiumal - RS) éramos conduzidos à cidade de Ijuí, localizada a uma distância aproximada de 130 Km (ida e volta totalizavam 260 Km). Essa era a alternativa escolhida (e, talvez, a mais viável) por muitas pessoas que carregavam consigo o sonho de cursar o ensino superior: trabalhar de dia para estudar à noite. Retomando a ideia anterior, todo aquele universo que se descortinava para mim estava impregnado de novidades. Enfim, tive que aprender a me virar sozinha, guiar meus próprios passos, fazer com que minha voz fosse ouvida. Hoje percebo o quanto essa experiência foi importante/significante e quantas aprendizagens emergiram dela – sem falar de tantas outras que ficaram em processo de germinação, vindo a aflorar posteriormente. Como o ato de conhecer gera transformação, transmutava-me a cada dia.

Julgo pertinente pontuar que vivi minha fase de aluna, completamente alheia a projetos de ensino, pesquisa ou extensão. Na época, não se falava tanto em pesquisa quanto se faz nos dias atuais e, talvez por frequentar um curso noturno⁴, esse aspecto não era enfatizado/estimulado.

Seguindo a roda dos ventos, novos acontecimentos se originaram nesse período. Estava no auge do primeiro ano do Curso de Pedagogia quando surgiu a oportunidade de participação em um Curso de Capacitação na Área de Deficiência Intelectual, que seria ofertado em uma cidade vizinha. Impulsionadas a adentrar uma área até então desconhecida e fascinante, eu e uma colega conterrânea resolvemos freqüentá-lo. Acredito veementemente que nenhuma experiência acontece de maneira isolada e por mera obra do acaso. O que à primeira vista aparentava ser um

⁴ Implicando em falta de tempo para realizar atividades extraclasse.

desvio no itinerário acabou se tornando rota principal. Quando me dei conta, já estava completamente imersa no universo inovador da Educação Especial, tecendo planos futuros. Minhas colegas de faculdade não compreendiam nosso interesse por essa área, pois não viam qualquer aproximação desta com a Pedagogia. Segundo suas concepções, a Educação Especial continuaria sempre à margem, sendo objeto de interesse do educador especial e não do pedagogo. Mesmo sem aporte teórico, eu pensava diferente. Achava que o papel do pedagogo era se preocupar com a aprendizagem da totalidade dos alunos, tentando promovê-la de todas as maneiras, independentemente de eles serem taxados como especiais ou não. Para minha surpresa e indignação, no currículo da Pedagogia, nunca houve espaço para essas discussões. Segui os quatro anos de Curso esperando que alguma disciplina as fomentasse, mas isso infelizmente não aconteceu.

O Curso de Capacitação proporcionou a penetração em várias áreas do conhecimento, aproximando saúde e educação. Além disso, traduziu-se em mais uma jornada de esforços e dedicação: no decorrer da semana, frequentava as aulas de Pedagogia, em Ijuí, e, aos finais de semana, corria para Santa Rosa, para participar do Curso de Capacitação. Durante o Curso, instigavam-me as questões que permeiam a aprendizagem, concernentes, principalmente, ao não aprender dos alunos.

Ao findar esse período, que teve duração aproximada de um ano, outra boa surpresa me aguardava. Exatamente no 2º Ano do Curso de Pedagogia, em Maio de 1997, dando prosseguimento ao fluxo contínuo de acontecimentos relevantes, fui chamada para trabalhar em uma Escola Especial⁵. Os novos ventos acabaram arremessando-me a um universo de infinitas possibilidades, descortinando formas distintas de conceber o fenômeno da aprendizagem. Os questionamentos anteriores, oriundos das vivências ocorridas durante o Curso de Capacitação, culminaram com esse meu ingresso, como docente, na APAE.

O ciclo continuava seu movimento, agora seguindo a regência de um novo compasso: a aluna, de repente, viu-se professora. A docência se concretizara e

⁵ Gostaria de prestar uma homenagem à Escola Especial Lar do Carinho, APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), situada em minha terra natal, na qual pude construir e consolidar fortes laços de amizade, ternura e profissionalismo, perpassados por inúmeras experiências que fortaleceram minhas aprendizagens.

trouxera consigo uma nova incumbência: a aprendente tornou-se também ensinante e deparou-se com as múltiplas facetas deste intrincado processo. Aos poucos, fui me constituindo professora e cada dia me reservava uma aprendizagem diferente. Com certeza eu já não era mais a mesma. Como sabiamente explica Regina Leite Garcia (2003, p. 10), sobre a proximidade dos atos de ensinar e aprender: “aprende quem ensina e ensina quem aprende”. Sentia-me renovada e o vigor que experimentava advinha da práxis e do contato direto com meus alunos. A sala de aula tornou-se um espaço de ressignificação de saberes e produção de novos conhecimentos.

Os papéis se alternavam: a professora atuava de dia e, à noite, dava lugar à aluna (Pedagogia). Sentia muita dificuldade em transpor para a sala de aula os conhecimentos teóricos e as informações adquiridos no Curso. Continuava como um camaleão, trocando de cor diante das duas situações. Hoje percebo o quanto poderia ter aproveitado aquela vivência para melhorar a minha atuação como docente, porém ela aconteceu em outra época, na qual predominava a inexperiência de uma iniciante. Perceber a teoria e a prática como elementos complementares não era algo que acontecia comigo. Persistia a dificuldade em conectar/relacionar os aspectos teóricos estudados no curso e a realidade advinda da prática, até mesmo porque não havia estímulo para essa interlocução (reflexão sobre a prática, compartilhamento de experiências). Mas, mesmo assim, creio que aprendi muito com as duas experiências.

A Pedagogia forneceu-me elementos teóricos que foram compreendidos mais adiante, após um período de amadurecimento. Possibilitou-me, também, uma importante mudança de postura. A menina assustada diante de tudo finalmente descobriu que sentir medo faz parte de qualquer processo de aprendizagem e que saber conviver com esse sentimento é um ato de coragem.

Com os alunos, aprendi muitas coisas. Nos três anos em que atuei na escola, colecionei inúmeras recordações que continuam vívidas na memória. Seria impossível narrar todas elas, porém me esforçarei para pontuar aquelas que parecem mais relevantes. Certamente, esses relatos serão feitos à luz dos referenciais atuais e de todas as leituras e teorias que perpassam a minha formação.

Hoje compreendo e enxergo os acontecimentos de maneira distinta de como o fazia na época em que foram vivenciados.

Trabalhei com várias turmas, porém as lembranças que mais vem à tona se referem ao trabalho realizado com a turma de alfabetização⁶. As atividades eram desenvolvidas com seis alunos, que, em turno oposto, frequentavam a escola regular. Desse modo, a escola especial era concebida como uma espécie de apoio, capaz de proporcionar aulas de reforço paralelas, com o intuito de sanar as dificuldades dos alunos. Esses alunos chegavam à escola especial encaminhados pela escola regular, que alegava ter realizado uma avaliação e constatado neles sérias dificuldades de aprendizagem e/ou distúrbios de conduta.

Meus alunos traziam consigo toda a magia da infância e tinham sonhos como toda criança. Suas idades variavam entre sete e onze anos e posso dizer que todos se encontravam em processo de alfabetização, seguindo cada qual o seu ritmo de aprendizagem. Apresentavam, porém, algumas dificuldades em relação à lecto-escrita, dificuldades essas, a meu ver, que poderiam ser trabalhadas dentro da própria escola, sem a necessidade do afastamento dos demais colegas. Aliás, alguns alunos apresentavam muita resistência em frequentar a escola especial, carregando todo o estigma imposto por uma sociedade excludente que, por não saber lidar com as diferenças entre os educandos, acaba afastando-os da escola, confinando-os em ambientes especiais de aprendizagem. Recordo-me, até hoje, das expressões dos rostos de meus alunos, quando passávamos com a Kombi da APAE em frente a alguma escola ou aglomerado de outros alunos. Nessas ocasiões, estes frequentemente gritavam: “Olha os bobinhos da APAE! Leva esse aqui, tio, leva!”

De alguma maneira, via-me refletida naquelas crianças “marcadas” pela escola, que traziam consigo as etiquetas “aluno com dificuldade de aprendizagem” e/ou “portador de necessidade educativa especial”. Sentia a imperiosa urgência de repensar aquela situação e buscar alternativas viáveis que resultassem em um melhor rendimento dos alunos. Como docente, pautava minha ação nas

⁶ Atualmente, as escolas especiais sofreram uma grande modificação, tanto interna quanto externamente. Na época em que atuei na Escola Lar do Carinho, os alunos eram distribuídos em turmas de Estimulação Precoce, Jardim, Pré-Escola, Alfabetização e Oficina Pedagógica.

potencialidades dos alunos, acreditando que era possível avançar, porém faltava-me experiência para inovar. Conforme já mencionei anteriormente, sentia dificuldades em aproximar a minha prática da teoria oferecida na Pedagogia, até por não estar habituada com tal exercício (reflexão na e sobre a ação).

Muitas dúvidas permeavam minha atuação, desembocando, sempre, nos processos de ensino e aprendizagem. Inquietava-me o fato de alunos sem déficits cognitivos aparentes apresentarem dificuldades para absorver as informações e transformá-las em conhecimento. Para além de buscar compreender a dificuldade de aprendizagem de meus alunos, de maneira isolada, tentava entender qual era a causa da sua não-aprendizagem. Essa tentativa, irremediavelmente, conduzia-me a enxergar a realidade contextual na qual os alunos estavam inseridos. Era preciso mais do que simplesmente avaliá-los. Fazia-se imprescindível conhecer seus universos socioculturais (família, escola e sociedade), a fim de melhor compreender a complexa trama que os constituía. Então, comecei a ensaiar estratégias para alterar o quadro indesejável. Sabia da importância da articulação entre a escola e a Universidade, porém não conseguia vislumbrar minha sala de aula como fonte de pesquisa e lugar de inventividade. Passei a compreender que, ao professor da escola, muitas vezes, faltam os “óculos de investigador”. Em contrapartida, o pesquisador, na universidade, olha tudo com “óculos teóricos”, faltando-lhe, em algumas ocasiões, elementos práticos para subsidiar suas teorias.

Então, movida pelo desejo de mudança, após concluir o curso de Pedagogia, resolvi concorrer a uma vaga de reingresso no Curso de Educação Especial na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). O ingresso nessa Instituição foi o marco de profundas alterações, a começar pela iniciação no universo das pesquisas. Cheguei receosa, embora impulsionada por uma imensa vontade de aprender e deparei-me com um contexto completamente novo, regido pelo compasso da produtividade, tão exigida às Instituições de Ensino Superior, nos dias atuais. A ordem era produzir, pesquisar, publicar e os acadêmicos, movidos por essa lógica, não falavam em outra coisa, senão em engajar-se aos projetos de pesquisa de seus professores. Quanto mais projetos, melhor. Esse clima gerou certa competitividade entre os alunos, como se dissessem: “Lattes, Lattes meu, existe um currículo melhor do que o meu?” Ou, “Diga-me o que tu produz e eu te direi quem és (ou o quanto vales)”. Quero ressaltar que acredito veementemente na importância

da participação em projetos de ensino, pesquisa e extensão. Entretanto, questiono o a possibilidade de envolvimento dos alunos em tantas atividades concomitantes. Tal envolvimento sugere, talvez, uma ênfase exacerbada no aspecto quantitativo em detrimento do qualitativo. E foi assim que desabrochou a pesquisadora, ao aceitar o convite de uma amiga para integrar a equipe de um projeto de pesquisa, cujo foco era a informática educativa voltada a pessoas com necessidades educacionais especiais (PNEE). Tal foi a identificação com a proposta, que a temática a ser aprofundada do Curso de Especialização, em 2001, na referida Universidade, teve como pano de fundo o uso do computador aplicado a PNEE.

O Mestrado, por sua vez, cursado em 2002, na Universidade Federal de Pelotas, voltou-se à formação docente para o uso da Informática na Educação Especial. A proposta de pesquisa, então voltada aos docentes, revelava a convicção de que era necessário atuar nos agentes de ensino, para que os resultados se refletissem na aprendizagem dos alunos. A minha intenção era de que os docentes concebessem o computador como uma possível ferramenta de desenvolvimento mental, capaz de contribuir para a evolução dos alunos. Ademais, a pesquisa visava a colaborar com o aperfeiçoamento e a atualização da prática docente, a partir da inserção de recursos atrativos e desafiantes no trabalho desenvolvido junto aos alunos, recursos esses vistos como potenciais promotores de aprendizagem.

Já a escolha do foco da pesquisa do Curso de Doutorado ocorreu em função de uma experiência vivenciada no ano de 2006, em parceria com a Faculdade de Letras da Universidade Federal de Pelotas – UFPel, ocasião em que eu nela atuava como professora substituta (anos de 2004-2006). Na época, fui convidada a contribuir com a elaboração de um projeto de extensão que vinculava a área de Espanhol com a Educação Especial. A idealização desse projeto originou-se da percepção da lacuna existente nos Cursos de Licenciatura, especificamente no Curso de Espanhol, relativa à área da Educação Especial. A partir dessa necessidade, viabilizou-se um projeto interdisciplinar, em parceria entre a Faculdade de Letras (FL) e a Faculdade de Educação (FaE). Sentindo-me atraída pela proposta, bastante inovadora, aceitei o convite de integrar a equipe do projeto. Apesar de ter ocorrido uma greve de professores e funcionários, que acabou interferindo no andamento da proposta e gerando um período de ruptura nas atividades, foi possível perceber as contribuições das atividades desenvolvidas em

prol do aprendizado dos alunos. As duas turmas de uma escola especial, nas quais foram administradas aulas de Espanhol, estavam completamente envolvidas com o projeto, criando condições essenciais para o seu prosseguimento: receptividade e motivação. Por vislumbrar um futuro promissor em relação à proposta e, também, por acreditar que a organização curricular dos cursos de formação de professores precisam ser repensadas, com vistas a abordar temas como inclusão e diversidade, decidi investigar o processo. A minha própria trajetória acadêmica denuncia a tensão entre homogeneidade e diversidade, conforme já mencionado, tensão esta que, de acordo com Burbules (2003, p. 161), “tem sido uma característica constante da teoria e da prática da educação moderna. Segundo o autor, faz-se necessário ultrapassar os debates sobre a diferença em si, explorando tipos diferentes de diferença, considerando suas variadas possibilidades educacionais. Para além de declarações genéricas sobre a diferença, seria mais profícuo argumentar a respeito do que é ou não possível educacionalmente.

Com isso, além de contribuir com o processo de educação inclusiva, a partir do preparo de futuros docentes (acadêmicos do Curso de Letras – Espanhol) para atuar com a diversidade, pretendi analisar a contribuição do ensino de uma língua estrangeira a PNEE.

CAPÍTULO II

Soldo se estiver: E para ajudar estas, e as mais Despesas do Con-
selho, Ordens, que na Real Fazenda se entreguem o mes-
mo Soldo de cada huma Patente que pelo Conselho se houver de pa-
gar, e o Direito do sello de cada uma, devendo pagar o Secretario
do mesmo Conselho haver se pago este sello, e a proporcional que
se pagar as Patentes.

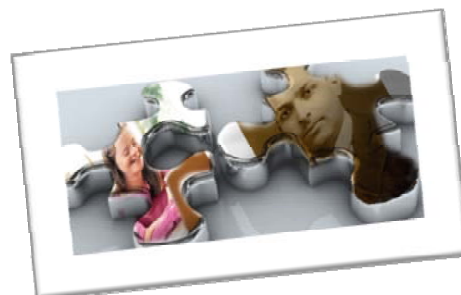
5.º O Conselho de governo, no entanto, não
todas as delegações foram, e o Conselho de Estado, e o Conselho de Romanos
não sendo forçados, ou de quando

D^a Tercia e consequentemente a decisão dos Juizes Crimi-
naes, que se formao no Alor, que primeiro alio Molitor, e que
em virtude das Ordens Reaes se dessem puzerem ao Conselho
de Guerra, ainda assim apparece de Cartas ou por meio de Letras
havera o Conselho de Guerra, e os Juizes Criminaes, pelos de-
cretos do 20 de Agosto de 1794 da Real Cedula do 1798 de 13 de
Agosto e final. Nos autos do 1794, encontra-se para elle hum
Sentença sobre as quaes se foyza de facto, que nos Juizes Crimi-
naes, ou no Juiz do caso, e de consequente decisaõ.

Base conceitual

8.º Remeter o-lhã, para serem decididos no Conselho a

BASE CONCEITUAL: APORTE TEÓRICO



O presente capítulo reúne reflexões referentes aos processos de ensino e aprendizagem, a partir dos preceitos da abordagem histórico-cultural, propalada por Vigotski (OBRAS ESCOGIDAS, 1962, 1982, 1983). Para contribuir com o debate, foram também utilizados autores que partem dos mesmos pressupostos de Vigotski, tais como: Case (2000), Wells (2001), Daniels (2003), Pino (2005), Duarte (2001).

Como dito anteriormente, a pesquisa envolveu a realização de duas intervenções concomitantes: uma voltada à formação docente de alunos do Curso de Letras/Espanhol voltada ao trabalho com PNEE (Intervenção 1) e outra voltada à análise dos reflexos do ensino de uma língua estrangeira no aprendizado de PNEE, mais especificamente com pessoas com Deficiência Intelectual – DI (Intervenção 2).

O fio condutor desta discussão perpassa as temáticas de ensino e aprendizagem, desembocando na proposta de trabalho, derivada do pressuposto de

que o ensino de uma língua estrangeira pode vir a se constituir em um importante veículo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores (FPS).

Este capítulo inicia com algumas considerações sobre as diferentes concepções acerca da aprendizagem humana, que se preocuparam em explicar a origem do conhecimento, partindo do aporte de Pozo (2002). Essa discussão é pertinente, já que Vigotski (1962; 1978; 1982; 2007), ao expor suas ideias, não descarta as concepções que antecederam aquela por ele proposta, mas se baseia nas fragilidades delas para propor um novo entendimento sobre a gênese do conhecimento humano. A seguir, analisa-se a contribuição da abordagem histórico-cultural para a aprendizagem, a partir do aprofundamento de alguns pontos específicos diretamente relacionados com o objeto desta pesquisa, dando-lhe sustentação. Prosseguindo, discute-se a relação entre linguagem, pensamento e aprendizagem. Dando continuidade à discussão, apresenta-se a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural e sua contribuição para o ensino e para a formação docente. Por fim, discorre-se sobre a concepção de Vigotski (1982) acerca da Educação Especial, atentando para as origens sociais da dificuldade de aprendizagem, com vistas a oferecer um ensino que ressalte o potencial dos alunos e não seus déficits. Nesse item, também se profunde a discussão sobre a Deficiência Intelectual, a partir da matriz histórico-cultural.

1 Modelos de aprendizagem e modelos Pedagógicos

Ao iniciar uma discussão que envolve temáticas como aprendizagem, ensino e formação docente inicial, julga-se imprescindível realizar uma breve contextualização histórica a fim de compreender as diferentes concepções de aprendizagem propostas para explicar a origem do conhecimento e suas consequentes influências no desenvolvimento das teorias pedagógicas.

Uma das principais inquietações dos profissionais da educação parece ser a possibilidade de promover uma aprendizagem efetiva nos alunos. No ofício da docência, é comum o enfrentamento das incógnitas da aprendizagem e do desafio de ensinar a todos e, quando isso não ocorre, muitos mestres se perguntam: por que alguns alunos não aprendem? Por que uma metodologia funciona com alguns

alunos e com outros não? Talvez uma das respostas possíveis para essas indagações seja a constatação de que o processo de aprendizagem é complexo e envolve uma ampla trama de fatores, ultrapassando os muros escolares. Dessa maneira, pode-se inferir que não basta o professor ensinar para que seus alunos aprendam. A aprendizagem é compreendida como um movimento coletivo, envolvendo não somente professor e alunos, na construção do conhecimento, mas todo o aparato histórico-cultural que circunda a vida desses sujeitos. Convém lembrar também que, embora os atos de aprender e ensinar sejam muitas vezes simultâneos, os processos de ensino e aprendizagem são distintos. Ensino não necessariamente pressupõe aprendizagem (POZO, 2002).

Existem diferentes formas de entender a gênese do conhecimento e o processo de aprendizagem que foram evoluindo ao longo dos tempos. Os princípios norteadores desses entendimentos abarcam desde a aprendizagem por meio da associação até aquela relativa à construção do conhecimento. Os novos modelos, propostos a explicar a aprendizagem, vão, usualmente, surgindo a partir dos anteriores, que deixam suas marcas. De acordo com Pozo⁷ (2002), os diferentes modelo de aprendizagem originaram-se de três grandes enfoques epistemológicos: racionalismo, empirismo e construtivismo.

O racionalismo tem suas raízes em Platão e atribui um papel secundário à aprendizagem, já que considera o conhecimento como proveniente das Ideias Puras do sujeito. Tais ideias necessitam simplesmente aflorar, serem relembradas, pois o sujeito já nasce com elas. Pozo discorre sobre a vertente racionalista, dizendo que

a aprendizagem tem uma função muito limitada; na realidade, não aprendemos nada realmente novo, a única coisa que podemos fazer é refletir, usar a razão, para descobrir esses conhecimentos inatos que jazem dentro de nós, sem sabermos (2002, p. 42).

Uma das maiores críticas em relação a essa posição epistemológica e a concepção de aprendizagem a ela associada refere-se ao fato da negação da

⁷ Vale salientar que há outros autores que discutem o assunto, tais como: Case (2000), Becker (1993), Giusta (1985), mas se optou por apresentar as ideias de apenas um autor, principalmente, porque esse não é um dos focos principais desta discussão teórica. Acredita-se, também, que Pozo apresenta essa discussão de maneira clara e adequada.

possibilidade de surgimento de conhecimentos novos nas pessoas. Explicitando um argumento contrário a essa concepção, Pozo (2002) explica que, da mesma forma que os conceitos e teorias evoluem, as aprendizagens dos sujeitos também passam pelo mesmo processo, o que vem sendo mostrado por inúmeras investigações psicológicas. E revelam o potencial de aprendizagem do ser humano, “capaz de gerar e adquirir muitos conhecimentos e habilidades novas, que dificilmente estariam programadas em nossos genes” (p. 43).

Em contraposição ao racionalismo, surge a tradição empirista, difundida por Aristóteles, aluno de Platão, preconizando a aprendizagem por intermédio da associação. Do empirismo, advém a ideia de que, ao nascer, o sujeito é uma “*tabula rasa*”, na qual vão sendo escritos os conhecimentos provenientes das experiências sensoriais, conectadas a partir de um processo meramente associativo. De acordo com Pozo (2002), dois princípios básicos configuram o núcleo de todos os modelos comportamentalistas e das teorias de aprendizagem por associação: o princípio de correspondência e o princípio de equipotencialidade. O primeiro parte do pressuposto de que nossas ações e nosso conhecimento são reflexos do ambiente e correspondem à realidade de maneira fidedigna. O segundo defende a ideia de que os processos de aprendizagem são comuns a todas as pessoas e ocorrem em todas as espécies, ou seja, o conhecimento se processa da mesma maneira para todos, convertendo-se em uma categoria universal.

Não obstante, a aprendizagem por associação (decorrente do empirismo) foi criticada, já que tanto a espécie humana quanto a animal mostra-se contrária aos seus preceitos, revelando suas diferenças não só no conteúdo da aprendizagem, mas também na forma como aprendem. Se essas diferenças são perceptíveis em comportamentos animais, mais visíveis se tornam na aprendizagem humana, que é “produto não só da evolução da espécie, mas também da cultura” (POZO, p. 46).

A partir da premissa de que a aprendizagem envolve uma complexa trama que supera os argumentos da tradição empirista, delineia-se a concepção de aprendizagem construtivista. O construtivismo tem suas origens filosóficas em Kant (séc. XVIII) e foi amplamente difundido por Piaget, precursor e disseminador dessa perspectiva, que entende o conhecimento como sendo nem fruto de herança inata,

nem fruto do meio social, mas como resultado da interação do sujeito com o meio tanto físico como social.

Becker, pesquisador filiado a essa concepção de aprendizagem, afirma que o construtivismo parte

da ideia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado. Ele se constitui pela interação do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais; e se constitui por força de sua ação e não por qualquer dotação prévia, **na bagagem** hereditária ou no meio, de tal modo que podemos afirmar que antes da ação não há psiquismo nem consciência e, muito menos, pensamento (1994, p. 88).

Assim, pode-se dizer que o construtivismo concebe a aprendizagem como resultado da ação, sendo uma construção realizada por um sujeito aprendente.

Tanto Pozo (2002) quanto Becker (1994, 2001) mencionam apenas a existência das três concepções até aqui discutidas: aprendizagem inatista (racionalismo), aprendizagem associacionista (empirismo) e aprendizagem construtivista. Acredita-se, no entanto, que resta uma lacuna nesse quadro, já que existe uma quarta concepção, não devidamente apresentada e discutida por esses autores (é apresentada como sendo construtivista, junto com a teoria piagetiana por Pozo e ignorada por Becker), embora seja mencionada por outros⁸. É a concepção histórico-cultural.

A matriz histórico-cultural está enraizada nas ideias de Hegel e Marx, tendo sua origem primária na história social e material da cultura da qual o sujeito faz parte. Seu principal representante é Vigotski e seu pressuposto central é que não existe uma essência humana fora do contexto em que concretiza. A partir dessa concepção, a aprendizagem dos seres humanos está intimamente relacionada com contexto em que esses seres nascem e se desenvolvem, não sendo nem pré-organizada nem puramente decorrente da captação de informações sensoriais. A aprendizagem é vista como o processo de ser iniciado na vida de um determinado

⁸ Robbie Case (2000), por exemplo, apresenta uma classificação distinta para as teorias da aprendizagem e suas raízes epistemológicas: teorias didáticas da aprendizagem de raiz empirista; teorias construtivistas de aprendizagem de raiz racionalista e visões culturais da aprendizagem de raiz sócio-histórica.

grupo, de modo que cada indivíduo possa assumir um papel em seu contexto social. A inteligência, por sua vez, é vista como estando distribuída em todo o grupo e intimamente ligada às ferramentas, aos artefatos e aos sistemas simbólicos que o grupo desenvolve (CASE, 2000).

Com esta breve explanação acerca dos quatro grandes enfoques sobre a origem do conhecimento, buscou-se mostrar que existem diferentes modos de entender a aprendizagem apresentando potencial para gerar diferentes formas de ensinar. Além disso, cada objeto de aprendizagem envolve um processo mental diferenciado: uns requerem reestruturações, envolvendo formas elaboradas de pensamento – como a aprendizagem de conceitos - enquanto outros podem ocorrer por processos associativos mais simples – como a aprendizagem de procedimentos. Mesmo assim, um processo não anula o outro, já que a associação, muitas vezes, é parte do caminho para a construção. (POZO, 2000)

Devido ao fato de a matriz histórico-cultural ser a base desta pesquisa, dedica-se um capítulo exclusivo para tratar dos principais conceitos dela advindos, o que será realizado a seguir.

2 A abordagem histórico-cultural da aprendizagem

Vigotski, influenciado pelos princípios metodológicos do materialismo dialético de Marx, desenvolveu a abordagem histórico-cultural a partir das décadas de 1920 e 1930 (PINO, 2000, 2005). Em contraposição às concepções psicológicas predominantes em sua época – a psicologia experimental (empirista) e a psicologia de base idealista (racionalista) – utilizadas para entender os fenômenos psíquicos, Vigostki defendia a ideia de que a história e a cultura são aspectos preponderantes para compreender a ação do homem e sua evolução, como explica Pino (2000)

a questão da história é fundamental porque nos remete à matriz que constitui o contexto do pensamento de Vigotski. É o caráter histórico que diferencia a concepção de desenvolvimentos humano de Vigotski das outras concepções psicológicas e lhe confere um valor inovador ainda nos dias de hoje [...]. Podemos portanto afirmar que a questão da história, tal como aparece em Vigotski, permite definir os contornos semânticos do *social* e do *cultural* e é uma questão-chave no debate da relação entre *natureza* e *cultura* (p. 48 – Grifos do autor).

De acordo com Pino (2005), a proposta de Vigotski, para além de tentar explicar os fatos psicológicos, tinha o objetivo de criar uma metodologia capaz de permitir o estabelecimento das leis históricas que os determinam, articulando a história da espécie humana (filogênese) com a sua história natural, da qual é um caso particular (ontogênese). Vigotski argumentava a favor da utilização do método dialético⁹ para o estabelecimento de tais leis, sustentando a necessidade dos processos psíquicos serem concebidos como processos em movimento (PINO, 2005).

A espécie humana é especializada em relação às outras, seguindo um percurso evolutivo diferente, porque não é regido única e exclusivamente pelas leis da natureza, mas também pelas leis da história. De maneira distinta aos animais, que mantêm uma relação direta com a natureza, o processo de hominização emergiu do trabalho mediado por instrumentos materiais (como, por exemplo, um machado de pedra) e ideais (os signos, especialmente a linguagem), que permitiram modificar o ambiente e o próprio psiquismo humano, respectivamente. Uma das características da espécie humana é “a capacidade de inventar meios técnicos e simbólicos para agir sobre a natureza e criar suas próprias condições de existência” (PINO, 2005, p. 36).

A ideia de mediação, em Vigotski, é representada pelo difundido modelo triangular, expresso na Figura 1. Para os seres humanos, a linguagem constitui-se no principal artefato mediador.

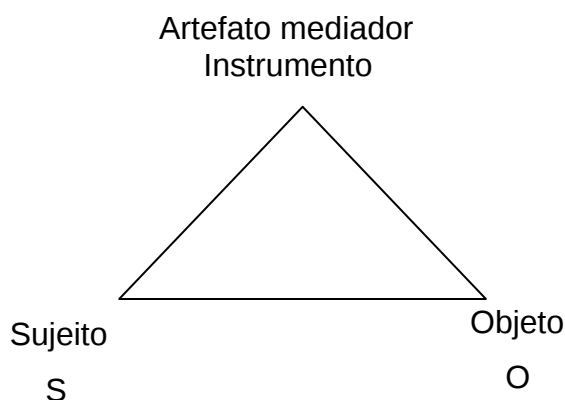


Figura 1 – A representação triangular básica de mediação. Fonte: Daniels (2003, p. 25).

⁹ Marx faz da dialética um método. Insiste na necessidade de considerarmos a realidade socioeconômica de determinada época como um todo articulado, atravessado por contradições específicas, entre as quais incluía a luta de classe (DICIONÁRIO BÁSICO DE FILOSOFIA, JAPIASSÚ, 1934).

Daniels (2003), ao discutir algumas das compreensões do conceito de mediação, argumenta que tal conceito “abre o caminho para o desenvolvimento de uma explanação não determinista, em que os mediadores servem como meios pelos quais o indivíduo age sobre fatores sociais, culturais e históricos e sofre a ação deles” (p. 24).

Para Vigotsky (1982), a linguagem é um signo mediador por excelência. Por esse motivo, o autor deu atenção especial a esse artefato, argumentando que a sua aquisição se constitui no grande marco da evolução humana, distinguindo os seres humanos dos outros animais. Com o uso da linguagem, o homem passa a modificar suas funções psíquicas superiores, atingindo níveis cada vez mais elevados e complexos de pensamento. A linguagem possibilita a libertação dos seres humanos do contexto perceptual imediato, mediante os processos de abstração e generalização. A linguagem é um importante meio de expressão do pensamento e da promoção da aprendizagem, assunto do tópico a ser discutido a seguir. Foi analisada a relação entre pensamento e linguagem, com posterior foco na importância da linguagem escrita e de uma língua estrangeira para o desenvolvimento do pensamento.

2.1 Linguagem, pensamento e aprendizagem

A consistência do comportamento humano, tal como ele é, deve-se inteiramente ao fato de que os homens formularam seus desejos e posteriormente os racionalizaram, sob a forma de palavras. [...] Então, para o mal e para o bem, as palavras fazem de nós os seres humanos que realmente somos (ALDOUS HUXLEY 1962, p.45).

É consensual a ideia de que o domínio da linguagem é essencial para o alcance de formas elaboradas e complexas de atividade mental. A aquisição da linguagem modificou a relação do ser humano com o mundo: as pessoas desenvolveram um sistema comunicativo capaz de transformar a sua relação com a natureza e com o ambiente sociocultural circundante, possibilitando a perpetuação dos conhecimentos construídos e o repasse do capital cultural de uma geração à

outra. “Sem a língua, não poderiam existir como nós os conhecemos a cultura humana, o comportamento social e o pensamento” (SLOBIN¹⁰, 1980, p. 202).

Segundo Well (2001), Vigotski considerava a linguagem como uma valiosa ferramenta, tanto para a aprendizagem quanto para o ensino, entendendo que a aprendizagem apresenta uma natureza essencialmente social e que as interações sociais ocorrem primordialmente por meio da comunicação linguística. Entretanto, como alerta Slobin (1980), deve-se ressaltar que, “embora a linguagem permeie a vida mental, ela não constitui a totalidade dos estados e processos psicológicos. Há imagens e emoções, intenções e abstrações, lembranças de sons e perfumes e sentimentos, e muita coisa mais”. (p. 202)

Analisando a relação entre linguagem e pensamento, não há como negar que a primeira interfere no segundo, modificando-o. Porém, não se pode pensar que a linguagem o determina: é perfeitamente possível a ideia de pensamento sem fala, embora a comunicação exija algum tipo de linguagem. Um exemplo disso são as pessoas que não adquiriram a fala, porém desenvolveram a capacidade de raciocínio, por meio de outros tipos de mediação simbólica. Na visão de Vygotsky,

o fluxo do pensamento não é acompanhado por um desdobramento simultâneo da fala. [...] Na sua mente, todo o pensamento está presente de uma só vez, mas na fala ele tem de desenvolver-se sucessivamente. Um pensamento pode ser comparado a uma nuvem derramando uma chuva de palavras (1962, p. 149-150).

Essa não-determinação foi também descrita por Slobin (1980), a partir da evidência de que “há mais pensamento do que fala, seja aberto ou encoberto. A fala é um dos muitos instrumentos do pensamento, mas não é o próprio pensamento” (p. 207).

Apesar de não afirmar a determinação do pensamento pela linguagem, Vygotsky (1962), como comentado anteriormente, considerava-a como o mais

¹⁰ Optou-se pela utilização de Slobin, estudioso da área da Linguística, para entender a ideia de Vygotsky, por acredita-se que o entendimento deles sobre relação pensamento e linguagem é semelhante.

poderoso e versátil instrumento simbólico criado pelos seres humanos, conforme explica Wells:

O interesse de Vygotsky se centrava no efeito transformador de introduzir instrumentos na relação entre o ser humano e seu entorno e, em particular, no efeito dos signos empregados como instrumentos psicológicos para mediar na atividade mental (2001, p. 26).

É por intermédio da linguagem que as funções mentais superiores (memória lógica, atenção voluntária, formação de conceitos, entre outras) são formadas e transmitidas.

Baseado em investigações empreendidas anteriormente por outros pesquisadores, Vygotsky (1982) afirmou que o maior equívoco que apresentaram foi interpretar a relação entre o pensamento e a palavra considerando ambos como independentes e separados. Em suas investigações acerca dessa relação no estágio inicial do desenvolvimento infantil, Vygotsky (1982) constatou a existência de um estágio pré-intelectual no processo de formação da linguagem e um estágio pré-verbal no desenvolvimento do pensamento. Segundo o autor, o pensamento e a palavra não estão relacionados entre si através de um vínculo primário, mas se unem em determinado momento do desenvolvimento, gerando o pensamento verbal, que depois vai evoluindo.

Pode-se dizer que um dos maiores achados das investigações que Vygotsky (1982) realizou sobre a relação entre pensamento e linguagem refere-se à premissa de que os significados das palavras evoluem, em contraposição às investigações anteriores, que defendiam a invariabilidade desses significados. Partindo das formas inferiores e mais primitivas de generalização do pensamento verbal, o significado chega a formas superiores e de máxima complexidade (fruto da voluntariedade e da generalização) que encontram sua expressão nos conceitos abstratos. Parafraseando Vygotsky (1982): “Toda palavra é uma generalização”. A verdadeira comunicação humana pressupõe uma atitude generalizante, que constitui um estágio avançado do desenvolvimento do significado da palavra. As formas mais elevadas da comunicação humana somente são possíveis porque o pensamento do homem reflete uma realidade conceitualizada.

A intrínseca relação entre pensamento e palavra somente pode ser concebida como um processo caracterizado pelo movimento do pensamento até a palavra e da palavra até o pensamento, que provoca a evolução de ambos. No contexto da análise acerca da relação entre pensamento e palavra, Vygotsky (1982) diferenciava dois aspectos da linguagem – interno e externo. O aspecto interno é semântico, enquanto que o aspecto externo se relaciona com o sentido sonoro, fásico, da palavra. Dito de maneira sintética, o aspecto semântico da linguagem desenvolve-se desde o todo até a parte, desde a frase à palavra; enquanto que o aspecto externo vai da parte até o todo, da palavra até a frase. Ambos os aspectos não seguem uma mesma escala evolutiva; ao contrário, avançam em caminhos opostos para depois estabelecer sua unidade interna.

Para Vygotsky (1982), o sujeito desenvolve gradualmente o chamado discurso interior, que é uma forma interna de linguagem, voltada para si próprio e não para um interlocutor externo. É um discurso sem vocalização, dirigido ao pensamento, com o objetivo de auxiliar o sujeito nas suas operações psicológicas, sendo fragmentado e abreviado. A criança, inicialmente, fala alto para si mesma (fala egocêntrica), no intuito de prever situações futuras, planejar atividades e resolver problemas, imitando o modo como os adultos se dirigem a elas. Gradualmente, essa fala egocêntrica vai-se internalizando, passando a possibilitar seu uso como instrumento do pensamento. Vygotsky considerava que o surgimento da fala interior, indica que a trajetória da mente humana vai dos processos socializados para os processos internos. A linguagem interna, característica do adulto, pode, então, ser definida como linguagem para si mesmo, enquanto que a linguagem externa é sempre vista como linguagem para os demais.

Vygotsky (1982) considerava que o pensamento e a linguagem são a chave para compreender a natureza da consciência humana. Suas inúmeras investigações levaram a crer que a palavra ocupa papel central no conjunto da consciência e não somente em suas funções separadas.

Outro aspecto relativo à importância da linguagem para o pensamento estudado por Vigotski (1982b) foi o papel da linguagem escrita. Esse tema constituiu-se como fundamental para o embasamento teórico desta pesquisa, pois, de acordo

com Vygotsky (1982), ela qualifica os processos mentais superiores dos alunos, por trabalhar com a abstração e a generalização.

Vygotsky (1982) estudou a gênese do processo de aprendizagem da linguagem escrita, denunciando que, na prática do ensino escolar, pouca importância era dada a essa aprendizagem. Baseado no contexto de sua época, o autor alerta que essa situação se justificava, antes de tudo, por suas causas históricas e pelo fato de a pedagogia prática não ter elaborado um sistema de ensino da linguagem escrita suficientemente racional, fundamentado científica e praticamente.

De acordo com Vygotsky (1982), há uma diferença entre a aprendizagem da linguagem oral e da linguagem escrita. A primeira é aprendida durante o processo de socialização da criança, enquanto que a segunda se baseia em uma aprendizagem direcionada e formal, que exige enorme atenção e esforços por parte do professor e do aluno. Ou seja, nosso ensino da escrita não se baseia no desenvolvimento natural das necessidades da criança, nem em sua própria iniciativa: chega de fora, das mãos do professor e relembra a aprendizagem de um hábito técnico, como, por exemplo, tocar piano.

Segundo o autor (1982b), a escrita tem papel fundamental, uma vez que qualifica a linguagem oral, organizando o pensamento (sistematização). Pelo fato de não contar com a presença do interlocutor, a ideia escrita precisa ser o mais explicitada possível para se fazer inteligível. Por isso, a escrita representa uma forma de linguagem mais desenvolvida e sintaticamente mais complexa, requerendo, para expressar uma ideia, um repertório maior de palavras que a linguagem oral, além de uma organização planejada e complexa do pensamento. Complementando a tese de Vygotsky, Wells afirma que

O principal fim para o qual se inventou a escrita foi conservar o significado para que se pudesse recuperar em outros momentos ou lugares, uma função para a qual, por sua própria natureza, a fala fosse bastante inadequada (2001, p. 272).

Wells segue comentando que Vygotsky concebia a aprendizagem da escrita como um instrumento que demandava a adoção de uma postura consciente e deliberada, exigindo um pensamento sistemático e consciente.

A aprendizagem da linguagem escrita significa, para a criança, dominar um sistema de signos extremamente complexos. Vygotsky (1982) mencionou os achados de Delacroix, que enfatiza a peculiaridade desse sistema: representar um simbolismo de segundo grau. A linguagem escrita está formada por um sistema de signos que identificam convencionalmente os sons e as palavras da linguagem oral (simbolismo de segundo grau) que são, por sua vez, signos de objetos e relações reais (simbolismo de primeiro grau). Sob essa ótica, pode-se imaginar que o domínio da linguagem escrita seja acompanhado por um amplo desenvolvimento das funções mentais superiores.

A aprendizagem da língua escrita, assim como qualquer aprendizagem, não segue um processo linear. O desenvolvimento da escrita pertence à primeira e mais evidente linha de evolução cultural, já que está relacionado com o domínio do sistema externo de meios elaborados e estruturados na cultura. Entretanto, para que esse sistema externo de meios se converta em uma função psíquica da própria criança, em uma forma especial de seu comportamento, para que a linguagem escrita da humanidade se converta em linguagem escrita da criança, são necessários complexos processos de desenvolvimento, que percorrem um longo caminho, iniciado muito antes do ingresso da criança na escola.

Com vistas a melhor compreender essa problemática, vale salientar o método proposto por Vygotsky (1982) para suas investigações: o método genético. O autor partiu da premissa de que, para estudar os fenômenos que nos interessam, devemos provocá-los, criá-los e analisar o modo como transcorrem e se formam. Trata-se de aplicar o mesmo método experimental, que se utiliza nas investigações genéticas, para esclarecer os elos ocultos, não visíveis à luz de simples observação.

O marco inicial da escrita é o desenvolvimento dos primeiros signos visuais na criança. O gesto é o primeiro signo visual que contém a futura escrita da criança; o gesto é a escrita no ar e o signo escrito é, frequentemente, um gesto que se aprimora. Confirmando as ideias de Wundt, Vygotsky (1982) aponta a relação

existente entre a escrita em desenhos, ou “pictografia”, com o gesto. Wundt supunha que o gesto figurativo, em alguns casos, reproduz algum signo gráfico e, em outros, o signo é a fixação do gesto. Vygotsky (1982) aponta dois momentos que aproximam geneticamente o gesto e o signo escrito. O primeiro momento refere-se aos rabiscos que a criança traça: os experimentos têm demonstrado que, ao desenhar, ela passa frequentemente à representação, assinala com o gesto o que tenta representar, sendo a marca deixada pelo lápis não mais que o complemento do que representa com o gesto. O segundo momento, que forma o nexo genético entre o gesto e a linguagem escrita, leva às brincadeiras infantis: durante uma brincadeira, uns objetos passam a significar muito facilmente outros, os substituem e se convertem em signos da criança (ex.: uma bola de pano se converte em um bebê). Toda a atividade simbólica representacional está repleta de gestos indicadores. Somente na base dos gestos indicativos, a brincadeira vai adquirindo seu significado; da mesma forma que o desenho, apoiado no começo pelo gesto, se converte em signo independente. Corroborando as ideias de Bühler (outro autor que cita em seus textos), Vygotsky (1982) acredita que o desenho infantil é uma etapa prévia da linguagem escrita.

Buscando explicar a aquisição da escrita, Vygotsky (1982) relata os estudos realizados por H. Hetzer. De acordo com o autor, Hetzer, movida por seu desejo de saber até que ponto a criança em idade escolar está preparada psicologicamente para a aprendizagem da escrita, tornou-se pioneira em experimentos nessa área. Seus esforços tinham o intento de investigar como se desenvolve na criança a função da representação simbólica dos objetos, aspecto muito importante para a aprendizagem da escrita. Seus experimentos revelam como surge, durante o brinquedo, o significado simbólico com ajuda do gesto representativo e da palavra, evidenciando, também, a linguagem egocêntrica infantil.

Vygotsky (1982) menciona o momento mais importante que caracteriza a passagem para a linguagem escrita, definindo-o como o instante em que a criança compreende que não somente se podem desenhar coisas, senão também a linguagem. Ao caracterizar a história do desenvolvimento da linguagem escrita da criança, o autor aponta quatro conclusões práticas de grande relevância. São elas: as crianças podem aprender em idade pré-escolar; a leitura e a escrita são

necessárias à criança; aprender a escrever deve ser natural; é preciso ensinar à criança a linguagem escrita e não a escrever as letras.

Assim como a escrita foi concebida por Vigotski como um meio capaz de alavancar o desenvolvimento da criança, a aprendizagem de uma língua estrangeira também foi vista como um importante instrumento para o desenvolvimento dos processos mentais superiores.

A aprendizagem de um idioma estrangeiro na escola, tal como a concebe Vygotsky (1982), ocorre de modo completamente distinto daquele por meio do qual ocorre a aprendizagem da língua materna. Como refere o autor, na aprendizagem da língua estrangeira os significados das palavras estão já preparados e desenvolvidos e se necessita apenas traduzir as palavras do idioma materno para o estrangeiro. Apesar dessa diferença, ambos os processos dividem uma relação de dependência e exercem influência positiva recíproca, pois, assim como a língua materna se constitui como matriz basilar para o aprendizado de uma língua estrangeira, esta também contribui para o aperfeiçoamento da língua materna. Vygotsky menciona a investigação de Goethe, defensor da ideia de que o domínio de um idioma estrangeiro eleva a língua materna da criança a um nível superior, conduzindo-a à percepção das formas mais complexas da língua e ao pensamento mais generalizado, escrevendo: “Isso lhe permite utilizar de forma mais consciente e mais voluntária a palavra como instrumento do pensamento e como expressão do conceito” (1982, p. 198).

Para melhor exemplificar a maneira como é processada a aprendizagem da língua materna e da língua estrangeira, Vygotsky (1982) faz uma analogia com a formação dos conceitos espontâneos e científicos.

Como já foi mencionado anteriormente, na perspectiva de Vygotsky (1982), a aprendizagem da criança tem seu início muito antes da aprendizagem escolar. Assim, ao chegar à escola, ela já traz consigo conhecimentos que são frutos da experiência concreta no mundo, mediada pela palavra. Tais conceitos são advindos do senso comum e definidos por seus aspectos fenotípicos. O conhecimento resultante da observação, manipulação e participação da criança na atividade cotidiana de seu grupo cultural é formado pelo que Vygotsky nomeou de conceitos

espontâneos (também conhecidos como cotidianos). Com esses conhecimentos, argumenta o autor, a criança é capaz de estabelecer relações entre os objetos e o mundo que a cerca; todavia, não é capaz de formular generalizações ou abstrações relativas a esses objetos. Um exemplo simples seria o seguinte: a criança pode internalizar, a partir de contatos com diferentes tipos desse animal, o conceito de cachorro. Essa palavra resume e generaliza as características inerentes a esse animal, embora categorias tais como tamanho, raça, cor e classificação taxonômica (vertebrado, mamífero, carnívoro, canídeo) não assumam, ainda, relevância para a criança. Esse exemplo clarifica a ideia de que os conceitos espontâneos têm uma relação direta com os objetos concretos a que se referem (pensamento alicerçado no concreto, sem envolver abstração ou aproximação com outros conceitos).

Os conceitos científicos, por sua vez, “se formam precisamente durante o processo de ensino de um determinado sistema de conhecimentos científicos” (VYGOTSKY, 1982, p. 188). São os conhecimentos que se originam com base no ensino formal e são trabalhados na escola, não obstante esse não seja o único local onde estes circulem. É válido ressaltar que os conceitos científicos não surgem espontaneamente na criança. Ao contrário, experimentam um autêntico processo de desenvolvimento, vindo a ser elaborados intencionalmente, mediante o estabelecimento de uma relação consciente e consentida entre o sujeito e o objeto do conhecimento. Voltemos ao exemplo do conceito mencionado anteriormente e pensemos em uma situação escolar. A partir da intervenção do professor, o conceito cachorro passa por uma transformação qualitativa, na medida em que se amplia, ficando mais abstrato e abrangente. Por conseguinte, fará parte de um sistema conceitual de abstrações graduais, caracterizado por diferentes graus de generalização: cachorro, vertebrado, animal, ser vivo. A partir de um objeto concreto, no caso, um cachorro, os conceitos evoluem, adquirindo, paulatinamente, abrangência e complexidade, até adquirir um caráter de abstração e generalização. Essa ideia reforça o entendimento de que as generalizações e abstrações, indicadoras da evolução do processo mental da criança, são produzidas a partir do desenvolvimento dos conceitos científicos, por meio da mediação das palavras e das ações. Enquanto os conceitos espontâneos mantêm uma relação direta com os objetos a que se referem, como foi referido anteriormente, os conceitos científicos permitem o estabelecimento de relações das palavras com outras palavras,

focalizando a atenção no próprio ato do pensamento (envolvendo consciência, controle, capacidade de generalização e abstração).

Segundo o autor, a aprendizagem de um idioma estrangeiro e a gênese dos conceitos científicos ocorrem por meio de processos essencialmente semelhantes. Da mesma forma, os processos de desenvolvimento da língua materna e dos conceitos espontâneos também se assemelham. Assim, o autor afirma ser possível falar de desenvolvimento espontâneo da língua materna e não-espontâneo do idioma estrangeiro. A apropriação dos conceitos científicos utiliza como base os conceitos formados no cerne da própria experiência da criança (os espontâneos). Analogamente, como já foi explicado, a aprendizagem da língua estrangeira se apoia nos aspectos semânticos da língua materna.

Apesar de se distinguirem no que concerne ao desenvolvimento e à funcionalidade, os conceitos espontâneos e científicos estão relacionados entre si, influenciando-se mutuamente, pois fazem parte de um mesmo processo, voltado ao desenvolvimento de conceitos. Conforme explica Vygotsky,

O desenvolvimento dos conceitos científicos haverá de apoiar-se de modo indispensável em um determinado nível de maturação dos conceitos espontâneos, que não podem ser indiferentes à formação dos conceitos científicos devido ao que a experiência direta nos ensina: o desenvolvimento dos conceitos científicos resulta possível tão somente quando os conceitos espontâneos da criança alcançaram um nível determinado, próprio do começo da idade escolar. Por outro lado, devemos admitir que a aparição de conceitos de tipo mais elevado, como são os conceitos científicos, não pode deixar de acusar a influência dos conceitos espontâneos surgidos com anterioridade, já que nem uns nem outros estão encapsulados na consciência da criança, nem estão separados por um tabique franqueável (1982, p. 194).

Como idealizador da abordagem histórico-cultural, o autor considerava a aprendizagem como uma apropriação de artefatos e práticas culturais, que ocorre mediante a participação dos indivíduos em atividades coletivas. Para compreender o desenvolvimento dos processos mentais ou explicar o surgimento de formas mais complexas de atividade mental, seria necessário considerar a gênese desses processos, relacionando-a com as formas básicas de comunicação da criança.

Devido ao seu interesse pelas leis do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, Vigotski (1982) criou um conceito metafórico fundamental para a educação: zona de desenvolvimento proximal (ZDP). É sobre essa temática que o próximo item se debruça.

3 A Psicologia Histórico-cultural e sua contribuição para o ensino e para a formação docente

Segundo Oliveira (1998), ao referir-se à aprendizagem, Vigotski se utiliza do termo *obuchenie*, que, em russo, significa, ao mesmo tempo, ensino e aprendizagem. Para Oliveira, o uso desse termo indica que a aprendizagem, para o autor russo, não se limita a um processo individual, mas envolve ações conjuntas, estando intimamente atrelada ao ensino. Essa ideia mostra a importância que esse autor atribuíra ao papel docente, diferenciando a abordagem Histórico-cultural das outras, para as quais ensinar seria ou dispensável ou uma ação unidirecional, partindo do professor para o aluno, como se verá a seguir.

No início deste capítulo foram apresentados os principais enfoques epistemológicos e as concepções de aprendizagem deles decorrentes. Agora caberia discorrer brevemente sobre as características das práticas pedagógicas que se originam de tais enfoques e concepções, para que se possa discutir alguns aspectos da formação docente na abordagem Histórico-cultural.

Becker (1994) apresenta os seguintes modelos pedagógicos: pedagogia diretiva, não-diretiva e relacional. A pedagogia diretiva (empirista) advoga o papel do ensino centrado no professor, considerando o aluno como um ser passivo, que apenas recebe a informação pronta para ser assimilada. Segundo o autor, essa pedagogia apresenta como traços fundamentais o autoritarismo, a coação, a subserviência e o silêncio. Ela entende que o sujeito é determinado pelo ambiente físico e social em sala de aula, quem representa esse mundo é o professor. O produto pedagógico dessa escola é, pois, alguém que renunciou ao direito de pensar, desistindo de sua cidadania.

Na pedagogia não-diretiva (inatista, racionalista) o professor é concebido como um auxiliar do aluno, um facilitador, pois o aluno é visto como alguém que já traz consigo um saber que necessita apenas aflorar à consciência. Assim, o lema é “deixar fazer”, já que acredita que o aprendiz encontrará o caminho adequado ao aprendizado, sendo o ensinar visto como prejudicial.

Para a pedagogia relacional (construtivista), o conhecimento ocorre mediante a ação de quem aprende sobre os objetos do conhecimento. O professor seleciona esses objetos, de modo que tenham significado para os alunos, mas estes somente construirão um conhecimento novo se agirem e problematizarem suas ações. O que o aluno construiu até o momento serve de patamar para a construção de um novo conhecimento.

Vale salientar que Becker (1994) não se posicionou em relação à abordagem histórico-cultural. A função da escola e do ensino, nessa abordagem, é promover a socialização do saber historicamente produzido (conjunto de conhecimentos sistematizados), visando à máxima humanização dos indivíduos por meio da elevação da elevação de seu psiquismo acima dos saberes espontâneos da vida cotidiana (MARTINS, 2006). O ensino, desde esse ponto de vista, pode qualificar o pensamento da criança, desenvolvendo suas funções psicológicas superiores. É importante destacar que durante o processo de internalização da cultura do grupo onde o aprendiz se desenvolve, este não se coloca como receptor passivo, mas desempenha um papel ativo em sua aprendizagem.

A seguir, apresentam-se e discutem-se alguns pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural que dizem respeito ao ensino e à aprendizagem e que podem ser considerados como diretrizes para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico que promova a humanização dos alunos. São eles: **dirigir o ensino à Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) dos alunos e promover processos colaborativos aprendizagem; valorizar a instrução dos conteúdos produzidos historicamente pelo grupo social onde o ensino está ocorrendo; desenvolver a consciência sobre os processos cognitivos dos alunos e o consequente controle sobre tais processos.**

Para que se possa entender a importância do **ensino ser voltado à ZDP e da promoção de processos colaborativos aprendizagem**, mesmo antes de apresentar o significado desse importante conceito para Vigotski, é necessário que se discorra sobre o papel que desempenham as outras pessoas nos processos de aprendizagem de um indivíduo. Para explicar o que denomina de internalização (que se pode entender como aprendizagem), Vigotski (2007) propôs a lei geral de desenvolvimento. De acordo com ela, todas as funções psicológicas superiores da criança (atenção voluntária, para memória lógica e para formação de conceitos, entre muitas outras) aparecem duas vezes: primeiro, no nível social e, depois, no nível individual; primeiro, *entre pessoas (interpsicologicamente)* e, depois, *no interior da criança (intrapsicologicamente)*. Esse processo se aplica igualmente para a internalização de conteúdos, mostrando a importância do outro para a aprendizagem.

Partindo da premissa de que, para avaliar o desenvolvimento de uma criança, é necessário voltar-se para os aspectos ainda em formação e não somente aqueles já amadurecidos, é que Vigotski (2007) criou o conceito de ZDP, estreitamente relacionado aos processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento da criança em idade escolar. O autor explica que nessa zona mental metafórica, estão as funções psicológicas e os conceitos ainda não bem desenvolvidos na criança¹¹. Ele argumenta que

Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, em vez de “frutos” do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente (2007, p. 98).

Como mostra essa citação, o autor postula a existência de dois níveis de desenvolvimento, assim designados: nível de desenvolvimento real e nível de desenvolvimento proximal, a ZDP constituindo-se no espaço entre esses dois níveis. Ele explica que o desenvolvimento real se refere àquilo que a criança sabe fazer sozinha, sem qualquer tipo de acompanhamento ou auxílio de outra pessoa

¹¹ Assume-se que o que ele escreveu sobre as crianças pode-se aplicar igualmente aos adultos.

(corresponde a ciclos de desenvolvimento já completados ou amadurecidos). A ZDP, por sua vez, abriga os conhecimentos e funções que necessitam a ajuda de alguém mais competente ou maduro para que possam ser utilizados.

O conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) foi definido a partir da constatação da enorme variação na capacidade de aprendizagem de crianças com iguais níveis de desenvolvimento mental (VIGOTSKI, 2007): seu potencial de desenvolvimento ulterior pode ser diferente, se avaliado a partir do grau de auxílio externo que necessitam para realizar determinadas tarefas. Assim, tal conceito está relacionado com a resolução de problemas com assistência, determinando funções que estão em processo embrionário e que, futuramente, poderão amadurecer. Esse conceito volta-se para o processo de desenvolvimento, para o vir-a-ser, em detrimento daquilo que já está pronto, consolidado. Aquilo que a criança consegue fazer com a ajuda dos outros, hoje, será capaz de fazer sozinha, amanhã.

A proposição do autor é que o conceito de ZDP é um valioso instrumento para educadores e psicólogos interessados em compreender o curso interno do desenvolvimento mental das crianças, aumentando a eficiência de métodos diagnósticos e a qualificação de intervenções pedagógicas. “A zona de desenvolvimento proximal tem um valor mais direto para a dinâmica da evolução intelectual e para o êxito da instrução que o nível atual de seu desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1982). Dessa maneira, o autor critica o ensino que se dirige apenas ao nível de desenvolvimento real, argumentando que o bom ensino é aquele que atua na zona de desenvolvimento proximal, ou seja, aquele que se adianta ao desenvolvimento.

Para os filiados à psicologia histórico-cultural, a educação formal gera desenvolvimento e não apenas interfere em seu curso. Essa concepção originou o surgimento de uma nova postura metodológica para a psicologia do desenvolvimento: Conforme Duarte,

Ao invés de pesquisar o desenvolvimento tal como ele ocorra na sua forma natural, sem a interferência dos processos intencionais de ensino-aprendizagem, essa escola da psicologia partiu para a busca de formação planejada do desenvolvimento intelectual (2001, p. 103-104).

Cumpra ainda dizer que o papel do ensino escolar, desde o ponto de vista da perspectiva histórico-cultural, seria transmitir ao aluno os conteúdos produzidos historicamente e estimular o desenvolvimento das suas funções psicológicas superiores. Ao professor, visto como um guia, caberia gerir os objetivos pedagógicos, direcionando-os à zona de desenvolvimento proximal dos aprendizes. Esse ato, deliberado e consciente do professor, de atuar na ZDP do aluno, é de suma importância para a progressão deste, constituindo-se em um desafio à prática docente. Duarte alerta que

se o conteúdo escolar estiver além dela, o ensino fracassará porque a criança é ainda incapaz de apropriar-se daquele conhecimento e das faculdades cognitivas a ele correspondentes. Se, no outro extremo, o conteúdo escolar se limitar a requerer da criança aquilo que já se formou em seu desenvolvimento intelectual, então o ensino torna-se inútil, desnecessário, pois a criança pode realizar sozinha a apropriação daquele conteúdo [...] (2001, p. 98).

Como é possível perceber, direcionar o ensino dos conteúdos escolares à ZDP dos alunos constitui-se em uma tarefa complexa, na qual o limiar entre subestimar ou superestimar o potencial dos aprendizes e a sua ZDP é bastante tênue. Encontrar o ponto de equilíbrio a partir da criação de situações colaborativas de aprendizagem quiçá seja o ponto de partida para um ensino que maximize e fortaleça os processos mentais dos aprendizes. Nessa perspectiva, a problemática da avaliação também se altera, conduzindo o docente a realizar um diagnóstico prospectivo, de modo a considerar as funções que ainda não se consolidaram, mas que estão em vias de se concretização.

Wells (2001) menciona que, ao advogar que a noção de ZDP fosse utilizada para a avaliação de crianças com um “desenvolvimento atrasado”, Vygotsky (1978) defendia uma intervenção alicerçada em seu potencial de aprendizagem. Compreendia que essa intervenção deveria garantir à criança a oportunidade de experimentar uma aprendizagem que se adiantasse ao seu desenvolvimento. Ao enfatizar a importância da interação entre pares para o desenvolvimento do sujeito, sugeria que, tanto adultos quanto parceiros mais competentes, podem auxiliar na progressão das crianças.

Diversos pesquisadores têm se interessado em investigar os benefícios da relação entre pares, concebendo-o como um importante instrumento para qualificar o processo de aprendizagem dos alunos. Dentre eles, destacamos Moysés (1997). Essa ideia parte do pressuposto de que a atividade compartilhada seria capaz de ativar o desenvolvimento cognitivo, possibilitando a aquisição de conhecimentos. Outra pesquisa que merece ser mencionada é a de Candela (2002), que argumenta que o confronto de ideias, durante as interações entre pares, estimularia a elaboração de novas hipóteses, podendo resultar em uma melhor aprendizagem.

Vygotsky (1978), enfatizando a importância da interação com colegas ou adultos que se encontram em níveis mais avançados de desenvolvimento, para a solução de problemas, embasa seu raciocínio na tese de que o processo essencial do desenvolvimento caracteriza-se pela internalização gradual e a personalização do que foi primordialmente uma atividade social. Essa ideia sugere que, em um primeiro plano, é o adulto, na figura de pais, professores, etc., quem controla e guia a atividade da criança. Nesse processo em que ocorre uma valiosa interação para a resolução de problemas, paulatinamente, a criança começa a tomar a iniciativa para aprender. O adulto, por sua vez, orienta-a quando ela falha, até o momento em que, finalmente, a criança assume o controle da própria atividade (BROWN, 1987).

Damiani (2000), em um estudo sobre professoras de sucesso, baseando-se nas premissas de Vigotski (1982) sobre o trabalho na ZDP, discorre acerca da importância da prática guiada na aprendizagem. Sua análise sugere que, ao adotar a postura de guia, o docente possibilita que o aprendiz “tome emprestado”¹² de seu interlocutor mais capacitado os modelos ainda não desenvolvidos integralmente e empregue-os na construção de suas próprias habilidades, condutas e raciocínios. Esse tipo de aprendizagem é vista como essencial ao uso profícuo do trabalho em grupo. Em relação a isso, Wells descreve que, na prática, trabalhar na ZDP significa

participar com os estudantes nas atividades que devem realizar, observando o que já podem fazer por sua conta, para então oferecer-lhes a ajuda e a orientação necessárias para que possam identificar a natureza de seus problemas e encontrar soluções que lhes permitam finalizar a atividade de uma maneira satisfatória (2001, p. 173).

¹² Termo usado por Alvarez e del Rio (1996).

Além disso, a compreensão do conceito de ZDP nos conduz à análise de um importante aspecto amplamente discutido na escola de Vigotski: o papel da imitação no aprendizado. Uma das críticas realizada pelo autor (VIGOTSKI, 1982; 2007) em relação à visão predominante de sua época (que ele denominava de psicologia clássica) é que ela não concebia a atividade imitativa como indicativa do desenvolvimento mental de uma criança, mas sim como uma atividade puramente mecânica. A ênfase dessa visão recaía somente na atividade independente da criança, atuando na resolução de problemas, sem qualquer assistência ou provisão de pistas de outrem. Entretanto, Vigotski defende a tese de que só é possível imitar. Em contraposição a tal visão, Vigotski defendeu a tese de que só é possível imitar o que se encontra em nossa zona de desenvolvimento proximal. A imitação revela a influência da instrução sobre o desenvolvimento. “O ensino da linguagem, o ensino na escola se baseia em alto grau na imitação (VYGOTSKY, 1982, p. 241). Esse ponto de vista é ilustrado pelo autor a partir de informações trazidas da psicologia animal, mediante a apresentação dos experimentos de Kohler, com primatas, cujo principal objetivo era investigar se estes eram capazes de solucionar problemas independentemente ou se apenas imitavam soluções observadas anteriormente. A constatação a que chegou Vigotski, a partir desses experimentos, foi de que os primatas “não podem ser ensinados (no sentido humano da palavra) através da imitação, tampouco são capazes de ter o seu intelecto desenvolvido, uma vez que não têm zona de desenvolvimento proximal” (2007, p. 100). Por conseguinte, um primata poderá resolver problemas simples, a partir do treinamento, todavia será incapaz de solucionar problemas mais complexos. “O aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam” (2007, p. 100). Trata-se da especificidade da atividade humana consciente comparada à atividade animal. O ser humano se distingue das demais espécies, primordialmente, pela capacidade de acumular e transmitir experiência de gerações a gerações.

Conceber a imitação como importante instrumento de aprendizagem significa romper com os ditames até então postulados, que a compreendiam como um processo puramente mecanizado, que deveria ser abolido do contexto educativo. A abordagem histórico-cultural enfatiza o papel e a relevância do ensino de conteúdos e da prática guiada, defendendo o caráter humanizador da imitação.

Outro pressuposto que diz respeito ao ensino e à aprendizagem refere-se à importância de **desenvolver a consciência sobre os processos cognitivos dos alunos e o consequente controle sobre tais processos**. Vygotsky (1978) foi um dos primeiros investigadores, no âmbito da psicologia, a postular a relação direta entre a consciência dos próprios processos cognitivos e a capacidade de controlá-los, salientando a importância do processo de tomada de consciência, e do controle dele decorrente, para o desenvolvimento dos processos mentais superiores. Ao discorrer sobre a aprendizagem dos conceitos científicos, Vygotsky (1982) explicou que a natureza semiótica, estruturada e sistematizada desses conceitos produz controle consciente do ato de pensar. A aprendizagem dos conceitos científicos permite que eles sejam usados de forma voluntária, promovendo, assim, o desenvolvimento mental.

Partindo de diferentes experimentos, Vygotsky (1982) concluiu que o domínio de um nível mais elevado na esfera dos conceitos científicos é capaz de qualificar os conceitos espontâneos. Quando os dois tipos de conceito são colocados em interação, no processo de ensino, ocorre uma espécie de movimento no qual os científicos descem na direção da realidade concreta e os espontâneos sobem buscando a sistematização, a abstração e a generalização mais amplas. Nas palavras de Vygotsky

O desenvolvimento dos conceitos científicos se inicia na esfera do caráter consciente e da voluntariedade e continua mais longe, brotando para baixo na esfera da experiência pessoal e do concreto. O desenvolvimento dos conceitos espontâneos começa na esfera do concreto e do empírico e se move na direção das propriedades superiores dos conceitos: o caráter consciente e a voluntariedade (1982, p. 254).

Dessas ideias, pode-se vislumbrar a importância que o autor atribuíra aos conceitos científicos e à sua função de produção de consciência, no aprendiz, sobre seus processos mentais, permitindo que estes sejam controlados no sentido de seu aperfeiçoamento.

Em seus escritos sobre os sistemas psicológicos, Vygotsky definiu a consciência como a percepção da atividade da própria mente. Complementando a explicação sobre essa ideia, Fontana (2000) argumenta que tal percepção ocorre

por meio da interação com outras pessoas, o que nos leva a ser responsáveis por nossa própria conduta. Os outros, ensina Vigotski (1982a), auxiliam em nossa libertação em relação às respostas impulsivas, tornando-nos conscientes delas e de nossas possibilidades, permitindo que desenvolvamos controle sobre nosso comportamento.

Outro autor que se dedicou a estudar o processo de conscientização sobre os próprios processos mentais foi Flavell (1977), que cunhou o termo metacognição para referir-se a tal processo. Embora esse autor parta de um referencial piagetiano, pensa-se que a exposição de suas ideias pode enriquecer o entendimento e a importância de discutir o processo de tomada de consciência nos seres humanos. Julga-se que as diferenças de origem teórica, no caso desse conceito, não são suficientes para se sobrepor às semelhanças entre as ideias de Flavell e de Vygotski (1982a).

Segundo Flavell (1977), a metacognição é o ato de pensar sobre a maneira pela qual o conhecimento se processa nos próprios sujeitos, podendo trazer grandes contribuições no que concerne a sua aprendizagem. Weinert (1987) explica que a metacognição pode ser considerada uma cognição de segunda ordem: pensamento sobre pensamentos, conhecimento sobre conhecimentos, reflexão sobre ações.

O exercício de conscientização sobre o próprio conhecimento está calcado na capacidade de auto-avaliação, mas não no sentido que comumente é dado a essa atividade pelo aluno – de dizer-se capaz ou não de realizar algo, ou de atribuir-se uma nota. Tal exercício é importante no sentido da tomada de consciência de seus próprios percursos de aprendizagem e da avaliação de sua eficácia. Assim, além de ser uma experiência comprometida com a construção da autonomia do sujeito, esse exercício está intimamente ligado à avaliação formativa, à avaliação que tem o compromisso com a garantia da aprendizagem e do sucesso do aluno. Dessa forma, quanto mais os alunos forem levados a explicitarem suas necessidades, suas dificuldades, suas características e formas de aprender e estudar, tanto mais revelarão, aos professores e a si próprios, pistas de ação para superarem problemas e/ou avançarem e investirem naquilo que conseguem fazer mais facilmente.

Em relação ao **pressuposto sobre o conteúdo**, o bom ensino poderia ser definido como aquele que transmite ao aluno conhecimentos que não poderia alcançar sozinho, atentando, novamente, para o caráter social da aprendizagem (DUARTE, 2001). A função da educação escolar, do ensino formal propriamente dito, na abordagem histórico-cultural, assume um papel central na formação do psiquismo humano. Apesar de compreender o processo de aprendizagem como anterior à escolarização das crianças, afirmando que “toda aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história” (VIGOTSKI, 1996, p. 74), o autor sempre enfatizou a relevância do ensino formal, voltado a fins e objetivos específicos, capaz de estimular a construção dos conceitos científicos. A escola trabalha com o ensino desses conceitos científicos que, por sua sistematicidade, promovem o desenvolvimento mental. Essa premissa reforça a ideia de que os processos psíquicos constituídos de forma programada e controlada são concebidos como qualitativamente superiores àqueles formados de maneira espontânea, advindos do cenário empírico.

4 Educação Especial: raízes sociais da dificuldade

À diferença do animal, o defeito orgânico do homem nunca pode manifestar-se na personalidade diretamente, porque o olho e o ouvido do ser humano não somente são seus órgãos físicos, senão também órgãos sociais, porque entre o mundo e o homem está, além disso, o meio social que refrata e orienta tudo o que parte do homem até o mundo e do mundo até o homem. No homem não existe uma comunicação pura, associal e direta com o mundo. (VYGOTSKI, 1983, p. 74)

Nos estudos teóricos e empíricos de Vygotski (1983), a defectologia¹³ sempre ocupou um lugar importante. Sua obra revela o empenho na criação de uma

¹³ Os principais artigos de Vygotski sobre a Educação Especial foram reunidos em um livro intitulado Fundamentos de Defectologia, que integra o volume V da coleção Obras Escogidas (1982). O autor utiliza, nesses textos, termos como anormalidade, defeito, retardo, criança difícil, entre outros, que tendem a ser evitados, atualmente, por serem considerados estigmatizantes. Apesar disso, por fidelidade ao autor, esses termos serão mantidos nesta revisão bibliográfica. Todas as referências citadas neste subcapítulo foram retiradas dessa obra e, portanto, reportam-se ao ano de 1982.

psicologia e uma defectologia autenticamente científicas, mediante a instituição de uma ciência materialista dialética da criança com necessidades educativas especiais. No decorrer da sua trajetória, dedicou-se à compreensão da personalidade da criança com atraso mental, ministrando cursos, dirigidos a professores, sobre os problemas de ensino relativos a esse alunado. Contrariando as teorizações vigentes acerca do desenvolvimento psíquico desse grupo de crianças (concepções baseadas em dados puramente quantitativos¹⁴), Vygotski julgava imprescindível conhecer a essência da patologia, analisando tanto a gênese dos defeitos primários quanto o desenvolvimento de sintomas secundários. Por defeitos primários, o autor compreendia as lesões orgânicas ou cerebrais, que podem vir a afetar o processo de desenvolvimento da criança com alguma deficiência. Os sintomas secundários (sentimento de inferioridade, etc.), por sua vez, referiam-se ao desenvolvimento desses indivíduos a partir das relações sociais, quando a ação pedagógica é tardia ou incorreta. Isso significa que a deficiência primária pode ou não transformar-se em secundária.

Seus primeiros trabalhos sobre defectologia foram publicados em 1924, época em que desenvolveu atividades científicas no Instituto de Psicologia, simultâneas ao trabalho no Comissariado do Povo de Instrução Pública (CPIP), com a educação de crianças deficientes. Posteriormente, nos anos de 1925-1926, organizou um laboratório de psicologia da infância anormal em Moscou, no qual exerceu a função de diretor científico durante os últimos dias de sua vida.

O problema da defectologia, proposto por Vygotski, era evitar o empirismo eclético e superficial, assim como a visão hospitalar medicamentosa, dando lugar a uma pedagogia positiva, que buscasse subsídios no materialismo dialético. Deste modo, sustentava que as peculiaridades da “criança difícil” deveriam ser analisadas não de modo estático, como uma soma de seus defeitos, mas de modo dinâmico. Isso significava que a metodologia de ensino deveria ser revista, de modo a valorizar não somente os conhecimentos já consolidados pelo aluno, mas, primordialmente, aqueles em processo de maturação.

¹⁴ Sobre isso, o autor escreveu: “Na defectologia começou-se antes a calcular e a medir que a experimentar, observar, analisar, diferenciar e generalizar, descrever e definir qualitativamente” (VYGOTSKI, 1982, p. 11 – Tradução da pesquisadora).

Um dos maiores desafios, para Vygotski, era vincular a pedagogia da infância deficiente com os princípios e métodos gerais da educação social. O autor censurava a organização da escola especial que, a seu ver, estava voltada à assistência social. Para ele, esse tipo de escola era um estreito círculo de coletividade que, enclausurando o educando e criando “um micromundo separado e fechado, onde tudo está acomodado e adaptado ao defeito da criança, tudo está centrado na insuficiência física e não o introduz na autêntica vida” (p. 59).

Vygotski criticou, também, a forma como se organizava a ação pedagógica para crianças com deficiências. Argumentava que a escola, ao considerar que essas crianças não têm potencial para desenvolver as capacidades de compreensão e abstração, termina por adaptar-se à deficiência, atuando no nível do treinamento das funções sensoriais e motoras, em detrimento das funções cognitivas superiores. Foi com base nessas premissas que esse autor desenvolveu seus estudos na área da Educação Especial, partindo do pressuposto de que as leis que regem o desenvolvimento da criança com deficiência são as mesmas que regem o desenvolvimento da criança normal. Para ele, no processo de desenvolvimento, as irregularidades orgânicas podem ser substituídas e/ou transformadas pela formação de novas funções. A causa orgânica do distúrbio não deixará de existir, mas será ultrapassada por funções qualitativamente diferentes, que têm sua origem nas vivências sociais da criança. Essas novas funções constituirão o plano da atividade interna do sujeito.

Embora concebesse as leis do desenvolvimento como iguais para todas as crianças, Vygotski argumentava que as relações entre as diferentes funções psíquicas se formam de maneira diferenciada nas crianças com deficiência. Dessa maneira, a criança limitada por uma deficiência não é vista como menos desenvolvida, mas sim como uma criança que se desenvolve de maneira diferente. De acordo com Vygotski

[...] a criança maior se diferencia da menor, como também o adulto da criança ou a criança normal da deficiente não somente por uma memória mais desenvolvida, senão pelo fato de que memoriza *de outra maneira*, de um modo distinto, com outros procedimentos, e utiliza sua memória em grau diferente (p. 30, grifos do autor).

A teoria de desenvolvimento psíquico elaborada por Vygotski propunha que o fator agravante responsável pelo baixo rendimento da criança anormal, em última instância, não é o defeito em si mesmo, mas suas consequências sociais, sua realização psicossocial. Seus achados reiteram a convicção de que, tanto na normalidade quanto na patologia, a influência social e, especialmente, a pedagógica, assumem papel essencial na formação dos processos psíquicos superiores. Nesta perspectiva, Vygotski argumentou que o desenvolvimento de tais processos, assim como do caráter e da conduta, dependem fundamentalmente do meio social e cultural cotidiano, das formas e modos de atividade e das condições de educação e ensino da criança. O autor explicava que, em geral, desde os primeiros dias de vida, quando a família percebe o defeito da criança, atribui-lhe certa posição social especial e sua relação com o mundo circundante começa a fluir por uma causa distinta daquela da criança normal. Por conceber a deficiência como produção social, o autor alerta que

[...] está em nossas mãos fazer com que a criança cega, surda ou débil mental não sejam deficientes. Então desaparecerá também esse conceito, signo inequívoco de nosso próprio defeito. [...] O cego seguirá sendo cego e o surdo, surdo, porém deixarão de ser deficientes porque a defectividade é um conceito social [...] (p. 82).

Para Vygotski, a educação social vencerá a defectividade, a partir da implantação de um projeto de ensino e educação compartilhado e único. A citação seguinte reitera essa concepção:

Estamos habituados à ideia de que o homem lê com os olhos e fala com a boca, e somente o grandioso experimento cultural que demonstrou que se pode ler com os dedos e falar com a mão, descobre diante de nós toda a convencionalidade e dinamismo das formas culturais da conduta. Do ponto de vista psicológico, essas formas da educação conseguem superar com êxito o mais importante, a saber: inculcar na criança surda-muda e na cega a linguagem e a escrita no sentido próprio das palavras (p. 186).

4.1 Compreendendo a Deficiência Intelectual a partir da matriz histórico-cultural

Vygotski refere que, na pedagogia especial, o conceito de atraso mental é o mais indefinido e difícil, devido à inexistência de critérios científicos mais ou menos

exatos para reconhecer o verdadeiro caráter e o grau do atraso. De acordo com o autor, atribui-se a denominação de mentalmente atrasados àquele grupo de crianças que, em comparação ao nível médio, apresenta desenvolvimento mais lento que, no processo de aprendizagem escolar, manifesta incapacidade de seguir o mesmo ritmo da maioria dos alunos. Além disso, Vygotski enfatiza a complexidade da delimitação do grupo de crianças classificadas como apresentando atraso mental, pois a natureza e as causas desse atraso podem ser imensamente diversas. Em todo caso, argumenta que seria possível diferenciar dois tipos de atraso: aquele derivado de alguma enfermidade e o que resulta de um defeito orgânico. Para Vygotski, com exceção dos casos em que há enfermidades, os atrasos mentais na infância devem ser vistos como desenvolvimento incompleto e nada mais. Destarte, argumentava que a educação dessas crianças apresenta maiores dificuldades que a dos cegos e surdos, sendo necessário modificar qualitativamente o próprio conteúdo da instrução. Além disso, discorria acerca da necessidade de se levar em conta os aspectos positivos da personalidade da criança, que revelam os complexos caminhos de seu desenvolvimento e não as suas características negativas.

Ao falar sobre os problemas especiais dos deficientes mentais, Vygotski reiterou a concepção de que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores somente é possível pela via do desenvolvimento cultural da criança, tanto na filogênese quanto na ontogênese. Em relação à filogênese – desenvolvimento da espécie – diz o autor que é aceita a premissa de que as funções psíquicas superiores se formaram durante o período histórico do desenvolvimento da humanidade e devem sua origem a seu desenvolvimento histórico com ser social.

No que se refere à ontogênese – desenvolvimento do indivíduo – o autor argumenta que a organização e estruturação das formas complexas da atividade psíquica ocorrem, mediante sua interação e colaboração com o meio social circundante. Essa ideia reforça o ponto de vista de que as interações sociais da criança, além de ativar suas funções psicológicas, dão origem a novas formas de conduta e pensamento. Desse modo, a coletividade é concebida como fonte de desenvolvimento dos processos mentais superiores, que vão do exterior ao interior. “Assim como a linguagem serve de base ao desenvolvimento, a forma exterior da colaboração coletiva é a precursora do desenvolvimento de toda uma série de funções internas” (p. 140).

Mencionando os estudos de Eliasberg, Vygotski abordou a temática da abstração em crianças mentalmente atrasadas, polêmica que se perpetua até os dias atuais. Segundo Eliasberg, ao colocá-las em situação de operar exclusivamente com representações concretas e visuais diretas, reprimimos e dificultamos o desenvolvimento do seu pensamento abstrato. O fato de a criança com atraso chegar à escola apresentando dificuldades relativas a esse tipo de pensamento, transfere à instituição a importante tarefa de tentar promovê-lo de todas as maneiras possíveis. Com vistas a estimular o desenvolvimento das funções superiores de atenção e pensamento na criança com atraso mental, faz-se necessário criar um “sistema de caminhos de rodeio do desenvolvimento cultural, ali onde os caminhos diretos encontram-se bloqueados em consequência do defeito” (p. 188, tradução nossa).

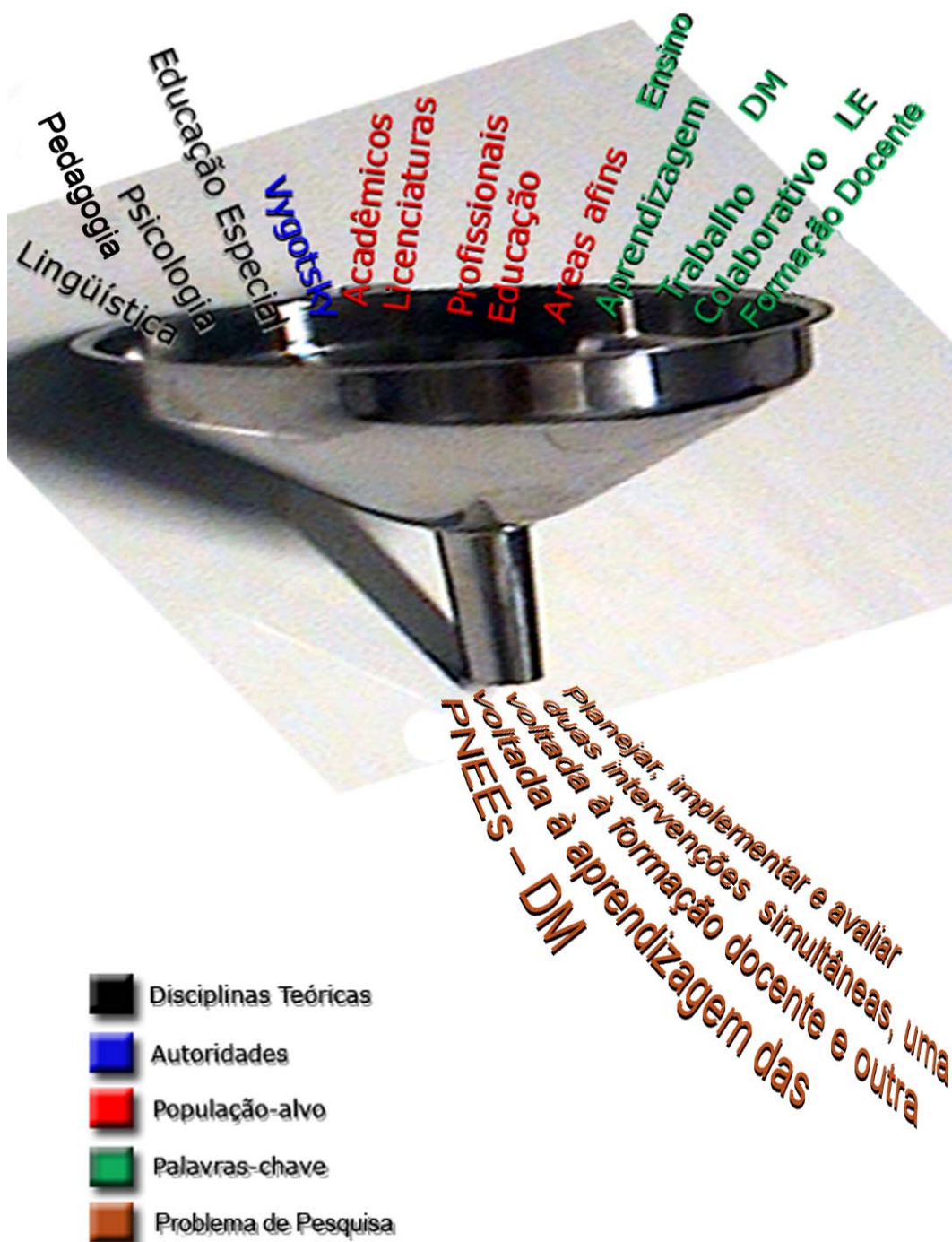
Vygotski argumentava que, durante muito tempo, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores foi considerado inacessível à criança anormal, resultando em que as aspirações pedagógicas a elas relacionadas voltavam-se apenas ao avanço dos processos elementares, inferiores. A insuficiência teórica dessa tese foi denunciada pelo autor. A partir de suas investigações, ele concluiu que os processos elementares, inferiores, são os menos educáveis, os menos dependentes da estrutura das influências externas, do desenvolvimento social sobre a criança. Já o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, como foi recém comentado, emerge a partir da atividade coletiva da criança, dependendo, portanto, dos fatores externos e sendo, assim, possível de acontecer. Por conseguinte, o desenvolvimento incompleto dessas funções é concebido como fruto do afastamento da coletividade ou da dificuldade de adaptação social.

Ainda em relação à coletividade de crianças com atraso mental, Vygotski, mencionando as observações de V. S. Krasusski, criticou um dos procedimentos tradicionais da nossa prática pedagógica: o de compor os grupos escolares conforme o nível de desenvolvimento mental. Esse tipo de ação é praticada por supor que as crianças com o mesmo nível de atraso formam as melhores coletividades. Segundo Vygotski, Krasusski alegava exatamente o oposto, explicando que as coletividades compostas por crianças com diferentes níveis de atraso (ou de desenvolvimento) são as mais desejáveis, já que, por meio de suas interações, produz-se uma espécie de serviço mútuo. O seu argumento era de que

ocorrem ganhos para ambos os grupos de crianças em grupos de desenvolvimento díspares. A criança intelectualmente mais dotada tem a oportunidade de manifestar sua atividade social e de organizar seu raciocínio para auxiliar a menos dotada, enquanto esta pode, por meio da interação com a mais desenvolvida, absorver aquilo que lhe resultava inacessível. Vygotski reforçou essa ideia dizendo que a diferença de níveis intelectuais é uma importante condição da atividade coletiva. Para tanto, citou uma notável expressão de Feuerbach, que poderia ser tomada como epígrafe para a teoria sobre o desenvolvimento da criança anormal, “o que é absolutamente impossível para um, é possível para dois”. Vygotski, sobre isso, assim se expressa: “o que é impossível no plano do desenvolvimento individual, se torna possível no plano do desenvolvimento social” (p. 247).

Como vimos anteriormente, Vygotski criticou a prática educacional voltada à criança com atraso mental, por seu caráter pessimista acerca do potencial de aprendizagem desses sujeitos. As tendências minimalistas, que reduziram ao máximo os objetivos educativos voltados a essas crianças, acarretando a diminuição das exigências a elas feitas (baixo investimento pedagógico), são fruto desse caráter. O ideal educacional da época do autor voltava-se ao cumprimento automático de hábitos úteis, não havendo preocupação com o conteúdo a ser ensinado. Assim, concentrou seu interesse nas possibilidades das crianças e não em seus defeitos, manifestando a necessidade da análise genética do sistema. Seus estudos revelaram a possibilidade do desenvolvimento e da compensação do defeito mental e sensorial, não por meio do adestramento das funções elementares, mas a partir do aperfeiçoamento das funções psíquicas superiores. Revelaram, ainda, que o ensino adequadamente organizado seria capaz de modificar, nas crianças anormais, a manifestação do defeito, superando e prevenindo as possíveis consequências secundárias além de desenvolver as funções psíquicas superiores.

CAPÍTULO III



METODOLOGIA DA PESQUISA



Neste capítulo, apresentam-se os objetivos da pesquisa e a abordagem metodológica geral utilizada para atingi-los. Posteriormente, é descrito o contexto no qual as duas intervenções que constituem a pesquisa foram realizadas e o Projeto Piloto, levado a cabo no período de maio a dezembro de 2007. O Projeto Piloto foi realizado no intuito de contribuir com os ajustes necessários ao desenvolvimento do estudo principal, posto em prática no decorrer de 2008 e 2009.

3.1 Definição do foco investigativo: objetivos da pesquisa e problematização

Objetivo Geral

Analisar os efeitos de um processo formativo com aprendizes professores e os reflexos do ensino de uma língua estrangeira no aprendizado de PNEE, a partir do planejamento, implementação e avaliação de duas intervenções simultâneas e aninhadas, uma voltada à formação docente de alunos do Curso de Letras/Espanhol (Intervenção 1) e outra voltada à análise dos reflexos do ensino de uma língua estrangeira no aprendizado de PNEE, mais especificamente de pessoas com Deficiência Intelectual (DI) (Intervenção 2).

Objetivos Específicos

- contribuir com a formação acadêmica de futuros docentes, ampliando suas possibilidades de atuação;
- experimentar uma metodologia de ensino voltada para as pessoas com necessidades educativas especiais (PNEE) – Área da Deficiência Intelectual (DM);

- colaborar para a discussão do currículo dos cursos de licenciatura no que concerne à formação para o trabalho voltado a alunos com NEE.
- refletir sobre as contribuições da aprendizagem de uma língua estrangeira no desenvolvimento cognitivo de alunos com NEE, a partir dos pressupostos teóricos de Vigotski;
- produzir conhecimento que possa embasar uma discussão sobre o currículo das escolas especiais, em termos de seu enriquecimento.

3.2 A abordagem metodológica geral da pesquisa

Na busca por uma metodologia de pesquisa condizente com os objetivos das intervenções, optou-se pela abordagem qualitativa, por esta apresentar características que favorecem a investigação a ser realizada. As características são: ter como fonte direta de dados o ambiente natural, sendo o investigador o instrumento principal de pesquisa; seu cunho descritivo; a valorização do processo mais do que dos resultados; a análise indutiva dos dados; e a ênfase nos significados das informações colhidas para os participantes da investigação (BOGDAN E BIKLEN, 1982). Tais características são essenciais para a presente pesquisa, que se ocupa em descrever e avaliar dois processos singulares, sem pretensão de generalizar dados.

Para Lüdke e André (1986) a pesquisa qualitativa permite ao pesquisador participar ativamente do universo investigativo, desempenhando o papel principal na coleta dos dados e inserindo-se “na cena investigada, participando dela e tomando partido na trama da peça”. (p. 7). Essas autoras consideram importante o fato de que, à medida que o pesquisador interage em uma instância social, embarca num processo de crescimento, pois, ao mesmo tempo em que provoca algumas mudanças nessa instância, também acaba sendo modificado por ela.

Para maior elucidação das intervenções que foram realizadas, decidiu-se apresentá-las da seguinte maneira: Intervenção 1 – *Aprendizagem para o ensino da língua espanhola*, dirigida a aprendizes de professores – acadêmicos do Curso de Espanhol; e a intervenção 2 – *Aprendizagem da língua espanhola*, voltada para

alunos com necessidades educativas especiais. As duas intervenções, assim como os sujeitos e os instrumentos de coleta de dados serão apresentados separadamente, embora tenham ocorrido simultaneamente. Já a metodologia de análise dos dados da avaliação, que foi a mesma em ambas as intervenções, será apresentada em conjunto.

3.3 O contexto e os sujeitos da pesquisa

Contexto

A Intervenção 1 envolveu acadêmicos voluntários do Curso de Letras – Espanhol/UFPel. Esse curso tem por objetivo proporcionar uma formação linguística e pedagógica capaz de habilitar adequadamente o aluno ao exercício do magistério, na área de Letras, nos três graus de ensino. O curso visa também a contribuir, através do ensino, da extensão e da pesquisa, para o desenvolvimento dos estudos linguísticos e da metodologia relacionada com o ensino de línguas. A titulação conferida aos formandos é a de Licenciado em Letras, nas diversas áreas componentes dos seis cursos de Letras¹⁵.

A Intervenção 2, por seu turno, foi realizada nas dependências de uma Escola Especial de Pelotas/RS, onde foram ministradas, pelos aprendizes de professores, aulas semanais com duas turmas de EJA, nas quartas-feiras de manhã, das 8h às 9h 30. A escola atende 270 alunos com necessidades educativas especiais, na área da deficiência intelectual, associado ou não à deficiência física, do nascimento à idade adulta. As modalidades de ensino oferecidas pela escola são:

- Educação Infantil – 0 aos 3 anos e 11 meses: estimulação precoce com uma fisioterapeuta, contando com a presença da mãe. Paralelamente, de acordo com o desenvolvimento da criança, são formados pequenos grupos para atendimento educacional com uma pedagoga.
- Pré-escola – 4 aos 6 anos: são formados grupos de 8 a 10 crianças para atendimento educacional com uma pedagoga.

¹⁵ Essa informação foi retirada do site da Universidade Federal de Pelotas.

- Educação Fundamental – 7 aos 14 anos: alfabetização por níveis ou etapas (trabalho desenvolvido por pedagogas).
- Educação Profissional e EJA (Educação de Jovens e Adultos) – a partir dos 14 anos: atendimento oferecido para alunos que não concluíram a 1ª série dentro do Ensino Fundamental e querem concluir o aperfeiçoamento. Nesta modalidade, são propostas Oficinas (Culinária, Marcenaria e Artesanato) e atividades complementares visando à qualidade de vida dos alunos (grupo de dança, grupo musical, educação física, capoeira, informática, Língua Espanhola, terapia com cães).
- Grupos de convivência: atendimento voltado para 2 grupos de alunos a partir de 35 anos, em parceria com o curso de Fisioterapia da Universidade Católica de Pelotas.

A escola conta com uma equipe multidisciplinar composta por: dois médicos (um neurologista e um pediatra), dois psicólogos, dois assistentes sociais, três fisioterapeutas, um fonoaudiólogo, um odontólogo, psicopedagogos que coordenam as áreas de atendimento e pedagogos que atuam em sala de aula¹⁶.

Sujeitos da pesquisa

Intervenção 1 – Aprendizagem para o ensino da língua espanhola (voltada a aprendizes de professores – acadêmicos do Curso de Espanhol)

Participaram do Projeto Piloto 3 acadêmicos, em formação, do Curso de Espanhol. A escolha do grupo deu-se mediante a divulgação da proposta no Curso de Letras – Espanhol, por uma professora do Curso e do consequente voluntariado dos alunos. Assim, uma dupla de acadêmicos atuou com uma turma de EJA – Oficina e a outra acadêmica trabalhou com uma turma de EJA do Departamento Pedagógico. O fato de as aulas das duas turmas ocorrerem no mesmo horário fez com que houvesse a necessidade de escolha de apenas um grupo para o acompanhamento sistemático (observação e registro das aulas, visando à avaliação da intervenção). Esse critério de escolha será explicado abaixo. Mesmo assim, vale salientar que os três acadêmicos participaram dos debates teóricos e do

¹⁶ Essas informações foram fornecidas pela Diretora da Escola.

planejamento das aulas, embora um deles não tenha sido acompanhado em sala de aula. Já no estudo principal, 5 alunos integraram a equipe (2008 e 2009). No decorrer dos 3 anos de intervenção, participaram da pesquisa três grupos de alunos do Curso de Letras na Intervenção I¹⁷, como descrito a seguir:

Ano de 2007		
Apolo (integrou a equipe de maio a dezembro – Projeto Piloto)	Hera (integrou a equipe de maio a dezembro – Projeto Piloto)	Minerva (integrou a equipe de maio a dezembro – Projeto Piloto)

Tabela 1 – Aprendizes de professor que integraram a pesquisa no ano de 2007.

Ano de 2008				
Hera (integrou a equipe de maio a dezembro)	Minerva (integrou a equipe de maio a junho)	Diana (integrou a equipe de maio a julho)	Vênus (integrou a equipe de julho a dezembro)	Baco (integrou a equipe de agosto a dezembro)

Tabela 2 – Aprendizes de professor que integraram a pesquisa no ano de 2008.

Ano de 2009	
Vênus (integrou a equipe de maio a dezembro)	Baco (integrou a equipe de maio a agosto)

Tabela 3 – Aprendizes de professor que integraram a pesquisa no ano de 2009.

¹⁷ Cada participante recebeu um nome fictício de um Deus romano (em consonância com a metáfora de Jano, Deus romano, utilizada para apresentar as duas intervenções).

Intervenção 2 – Aprendizagem da língua espanhola (voltada a alunos com necessidades educativas especiais)

No estudo piloto fizeram parte da pesquisa 9 alunos que apresentam NEEs, na área da Deficiência Intelectual, já alfabetizados e integrados em uma classe de EJA (Educação de Jovens e Adultos) – Oficina. Dentre os fatores que contribuíram para a escolha do grupo, destacamos: o nível de relação dos alunos com a lecto-escrita (grau de familiaridade) e, também, o fato desses alunos frequentarem somente a oficina de trabalhos manuais, não participando de atividades de cunho pedagógico¹⁸. No decorrer dos 3 anos da Intervenção II, integraram a pesquisa também três grupos de alunos¹⁹, conforme ilustram as tabelas:

Ano de 2007								
Peru 26 anos	Espanha 27 anos	Paraguai 20 anos	Uruguai 29 anos	Bolívia 25 anos	Cuba 48 anos	Argentina 25 anos	Chile 23 anos	Venezuela 26 anos

Tabela 4 – Alunos que integraram a pesquisa no ano de 2007.

Ano de 2008						
Espanha 27 anos	Paraguai 20 anos	Bolívia 25 anos	Cuba 48 anos	Chile 23 anos	Venezuela 26 anos	México 20 anos

Tabela 5 – Alunos que integraram a pesquisa no ano de 2008.

¹⁸ Essa é a única turma da escola que está alfabetizada, enquanto as demais se encontram em processo de alfabetização. Vale salientar que o grande objetivo da Escola Especial visa à alfabetização dos alunos (aquisição da lecto-escrita) e quando eles atingem essa meta, a escola não lhes oferece mais nada, em termos pedagógicos. Por esse motivo, infelizmente, os alunos dessa turma foram encaminhados à Oficina de trabalhos manuais.

¹⁹ Optou-se em identificar os alunos a partir de países hispânicos.

Ano de 2009								
Espanha 27 anos	Paraguai 20 anos	Bolívia 25 anos	Cuba 48 anos	Venezuela 26 anos	México 20 anos	Panamá 17 anos	Equador 16 anos	Costa Rica 21 anos

Tabela 6 – Alunos que integraram a pesquisa no ano de 2009.

3.4 As intervenções

Intervenção I – Aprendizizes de Professores – Aprendizagem para o ensino da Língua Espanhola

Foram realizados seminários, no decorrer de vários encontros ao longo dos anos de 2007, 2008 e 2009, com os 3 grupos de acadêmicos do curso de Espanhol. Ali, aconteceram leituras, discussões e sistematizações de textos (conteúdos estudados e discutidos) a respeito da Educação Especial, tendo como alicerce teórico a abordagem histórico-cultural de Vigotski. Paralelamente, foi sendo elaborado o planejamento das aulas, em um processo de articulação constante entre teoria e prática.

Ao final de cada encontro, foram elaborados registros escritos no diário de campo, com o objetivo de acompanhar o andamento do trabalho e organizar os próximos encontros.

As atividades tiveram os seguintes objetivos:

- analisar as diferentes concepções epistemológicas e seus reflexos na ação docente;
- discutir temáticas referentes ao ensino da pessoa com necessidades educacionais especiais (PNEE) – área de Deficiência Intelectual;
- problematizar e discutir a metodologia a ser adotada para trabalhar com o ensino da Língua Espanhola na Educação Especial;
- realizar um levantamento do material produzido na área (ensino do Espanhol na Educação Especial);

- pesquisar, em diferentes materiais (livros didáticos, sites educacionais, etc.) sugestões de possíveis atividades para trabalhar com os alunos;
- discutir experiências alternativas de intervenção pedagógica com o auxílio de diversos recursos didáticos, dentre eles a música, os jogos didáticos e o computador;
- refletir sobre as contribuições do ensino de uma Língua Estrangeira na aprendizagem de alunos com NEEs, a partir do pressuposto teórico de Vigotski.
- oportunizar espaço para o planejamento coletivo e para a criação de estratégias de pesquisa e de ação (trabalho colaborativo).
- elaborar uma proposta educacional para o ensino do Espanhol, alicerçada na utilização de eixos temáticos (temas geradores).

Intervenção II – Alunos com necessidades especiais – Aprendizagem da Língua Espanhola

Foi acompanhada a prática de uma dupla de aprendizes de professores acima mencionados, com duração 3 anos, tendo os seguintes objetivos:

- analisar os reflexos do ensino da Língua Espanhola no desenvolvimento das funções psicológicas superiores do grupo de alunos com deficiência intelectual;
- produzir conhecimento que embasasse uma proposta de inclusão do ensino de LE no currículo da Educação Especial.

3.5 Avaliação das intervenções

Com o intuito de avaliar os efeitos da atividade formativa sobre os aprendizes de professores (Intervenção 1) e os reflexos do ensino de uma língua estrangeira no aprendizado de PNNE (Intervenção 2), foram utilizados os seguintes instrumentos de coleta dos dados:

Durante a formação dos aprendizes de professor

Intervenção 1 – Ensino e Aprendizagem (voltada para aprendizes de professores – acadêmicos do Curso de Espanhol)

- Anotações realizadas pela pesquisadora, no diário de campo, durante toda a intervenção (observações semiestruturadas), visando a observar a prática docente em sala de aula e perceber a atuação dos acadêmicos como docentes.
- Questionários com perguntas abertas (APÊNDICE A) a ser preenchido pelos acadêmicos, com o objetivo de apreender as suas percepções e avaliações a respeito de todo trabalho realizado, tanto de sua formação, quanto do trabalho que realizaram junto à escola especial.
- Discussões em grupo.
- Conversas informais.

Durante as aulas de Espanhol

Intervenção 2 - Aprendizagem da língua espanhola (voltada a alunos com necessidades educativas especiais)

- Anotações gerais realizadas em diário de campo, visando a registrar as estratégias de raciocínio das PNEE no que concerne ao aprendizado da língua espanhola.
- Trabalhos produzidos pelos alunos, no início e ao final do período da intervenção, que serviram para indicar se houve evolução no processo de aprendizagem (análise documental).
- Entrevistas semiestruturadas com os alunos e a coordenação pedagógica da escola, que foram gravadas em áudio e transcritas (estudo principal), com o objetivo de apreender as suas percepções e avaliações a respeito de todo trabalho realizado.

Vale ressaltar que a pesquisadora acompanhou todo o processo de ensino propriamente dito, ora atuando como professora/formadora (discussões teórico-

práticas), ora como observadora/pesquisadora (aulas práticas de Espanhol), intervindo após as observações realizadas.

Análise dos dados

Para a análise e interpretação dos dados coletados com o intuito de avaliar as intervenções, foi utilizado o procedimento de análise temática (MINAYO, 1993). Buscou-se encontrar núcleos de sentido presentes nas falas e nos comportamentos dos sujeitos das duas intervenções para organizá-los em categorias. De acordo com Minayo, (1993, p. 208), “a noção de TEMA está ligada a uma afirmação a respeito de determinado assunto. Ela comporta um feixe de relações e pode ser graficamente apresentada através de uma palavra, uma frase, um resumo”.

CAPÍTULO IV

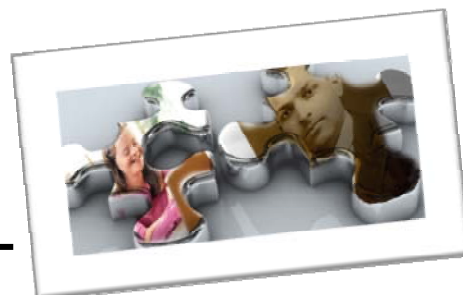
DESCRIÇÃO DAS INTERVENÇÕES

INTERVENÇÃO 1

INTERVENÇÃO 2



DESCRIÇÃO DAS INTERVENÇÕES



Neste capítulo apresenta-se um relato detalhado do projeto piloto – realizado com os grupos de aprendizes de professores e alunos com necessidades educativas especiais, no ano de 2007. Pensa-se que este relato é importante, pois revela o processo inicial de desenvolvimento e avaliação das intervenções que foi utilizado como base para o planejamento do estudo principal, encaminhando as necessárias modificações.

O fato de a pesquisa ter dois focos de estudo – formação docente e aprendizagem de pessoas com Deficiência Intelectual – fez com que se pensasse em uma maneira de relatá-los de forma clara e inteligível. Foi assim que surgiu a ideia da utilização da figura do Deus Jano²⁰, para representar as duas intervenções simultâneas e aninhadas. A lenda romana relativa a esse Deus, neste contexto, está representando alguém que olha para dois lados ao mesmo tempo, pois tem duas faces. Por se tratar de duas intervenções que aconteceram de maneira simultânea, optou-se por organizá-las utilizando a metáfora das duas faces de Jano, da seguinte maneira: Face 1, intitulada Olhando para a formação docente (aprendizes de professores – acadêmicos do Curso de Espanhol) e Face 2, intitulada Olhando para a aprendizagem dos alunos (alunos com necessidades educativas especiais). Com isso, acredita-se que ficará mais fácil compreender cada uma das intervenções realizadas.

²⁰ **Jano** (em latim **Janus**) foi um deus romano que deu origem ao nome do mês de Janeiro. Era o porteiro celestial, sendo representado com duas cabeças, representando os términos e os começos, o passado e o futuro. De fato, era o responsável por abrir as portas para o ano que se iniciava, e toda porta se volta para dois lados diferentes (<http://pt.wikipedia.org/wiki/Jano>).

Jano face 1 - Olhando para a formação docente...

O Jano – Face 1 reúne informações sobre a intervenção voltada aos aprendizes de professores ocorrida em 2007. Fizeram parte dessa história três acadêmicos do Curso de Letras, dois do Curso de Letras – Espanhol e Respectiva Literatura (Licenciatura) e um do Curso de Letras – Português/Espanhol e Respectivas Literaturas (Licenciatura), que serão identificados pelo codinome de deuses romanos: Apolo, Hera e Minerva. Esses são os sujeitos do Jano 1.

Introdução

As atividades de formação dos aprendizes de professores tiveram início em Fevereiro de 2007 e ocorreram semanalmente, a partir de encontros que articularam momentos teóricos e práticos, voltados, respectivamente, para: estudos e discussões teóricas e planejamento das aulas. O fato de os alunos não terem familiaridade com a área da Educação Especial fez com que houvesse a necessidade de se trabalhar alguns conceitos teóricos básicos. Assim, a parte inicial previu a seleção de textos (por parte da pesquisadora) e a leitura prévia (por parte dos aprendizes de professores), para posterior discussão e sistematização (súmula das ideias principais e possíveis conexões com textos de outras áreas/disciplinas que o texto tenha propiciado aos alunos) a partir do referencial teórico de Vigotski e seus seguidores.

Já no período referente ao planejamento das atividades, os encontros visaram à elaboração de uma proposta pedagógica que lançasse mão de instrumentos didáticos, tais como músicas, histórias, jogos e o computador para alcançar seus objetivos. Esses recursos foram utilizados no intuito de dinamizar as aulas para evitar que se tornassem encontros maçantes e cansativos. A proposta pedagógica que integrou tanto a parte teórica quanto o planejamento foi pautada no pressuposto do trabalho colaborativo, compartilhando a opinião de autores que argumentam em favor de tal prática, enfatizando as inúmeras vantagens da ação coletiva entre pares (VIGOTSKI, 1982, 1996, MOYSÉS, 2007 e DAMIANI, 2000), como já foi discutido no referencial teórico.

Relato das atividades

Primeiro encontro – 26/02/07

Nesse primeiro contato formal com os alunos, inicialmente, foi aplicado um questionário com perguntas abertas sobre as suas concepções prévias a respeito de Educação Especial, aprendizagem e ensino da Língua Espanhola e uso da Informática²¹ (APÊNDICE B). Em seguida, foi realizada uma discussão a respeito da proposta de trabalho e do desenvolvimento posterior dos encontros. Ficou acordado que seria destinado espaço ao aprofundamento teórico e à elaboração da proposta pedagógica. Haveria uma seleção prévia de textos, por parte da pesquisadora, para serem discutidos no encontro posterior.

Após, a pesquisadora apresentou, em *PowerPoint*, alguns tópicos para discussão acerca dos aspectos históricos – trajetória das Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (PNEE). Durante essa atividade, os alunos puderam esclarecer as suas dúvidas.

Por fim, foi encaminhada a leitura para o encontro do dia 12/03 – “As teorias da aprendizagem: da associação à construção” (POZO, 2002). Solicitou-se aos alunos que, além da leitura, fossem elaborados o “suco” e a “teia” do texto²².

Segundo encontro – 05/03/07

Neste encontro, foi assistido o filme “Gaby, uma história verdadeira²³” e realizada uma conversa sobre o tema paralisia cerebral, assunto a ser discutido na próxima aula, com os demais tipos de necessidades educativas especiais.

²¹ Inicialmente, tinha-se a pretensão de utilizar a Informática como pano de fundo para o ensino da Língua Espanhola, mas posteriormente esse aspecto foi revisto e ela passou a ser concebida como apenas um recurso auxiliar para o desenvolvimento das aulas (além da música, jogos, etc.). Vale salientar que apenas em 2008 passou-se a fazer uso desse recurso em prol do aprendizado dos alunos, intercalando aulas com e sem o auxílio do computador.

²² DAMIANI, Magda F. Trabalhando com textos no ensino superior. Revista Portuguesa de Educação, vol 21, n.002. Universidade do Minho, Braga, Portugal, vol. 21, n.002, p 139-159, 2008. Trata-se de uma metáfora criada pela autora para trabalhar com sínteses de textos em sala de aula. O suco refere-se ao resumo do texto, enquanto que a teia volta-se para as conexões que o texto permite ao aluno fazer (colocar os conhecimentos em rede, em teia).

Terceiro encontro – 12/03/07

Nessa aula, partiu-se dos apontamentos e dúvidas dos aprendizes de professores (“sucos e teias”) para aprofundar a temática – teorias da aprendizagem, enfatizando os principais conceitos trazidos por Pozo (2002). Em seguida, apresentou-se no PowerPoint, a caracterização dos tipos de educandos com necessidades educacionais especiais, baseada no documento da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (superdotação/altas habilidades, condutas típicas, surdez, deficiência física/motora, deficiência intelectual, deficiência visual e deficiência múltipla), dando ênfase para a área da deficiência intelectual, que se relaciona a este estudo. Os aprendizes de professores participaram ativamente, novamente esclarecendo as suas dúvidas e relatando situações vivenciadas por eles relacionadas à temática. Para finalizar, encaminhou-se a leitura para a próxima aula – “Modelos Pedagógicos & Modelos Epistemológicos”, de Fernando Becker, para o qual deveriam escrever “suco e teia”.

Quarto encontro – 19/03/07

A aula teve início com a discussão acerca do texto de Fernando Becker, que possibilitou aos alunos o estabelecimento de relações com outras disciplinas que estavam cursando na faculdade. O debate foi bastante proveitoso, pois contou com o envolvimento dos alunos, que intervieram constantemente. O texto pareceu motivá-los e envolvê-los, fazendo com que associassem os modelos pedagógicos com os professores que tiveram ao longo de suas trajetórias educacionais.

²³ O filme é baseado na história verídica sobre a vida de Gaby Brimmer, uma mulher que nasceu com paralisia cerebral e se comunicava utilizando um de seus pés. Em 1979, ela se tornou uma sensação literária ao escrever um livro numa máquina de escrever usando apenas o seu pé esquerdo.

Quinto encontro – 26/03/07

Foi assistido a um documentário de Marta Kohl de Oliveira²⁴, que aborda os principais conceitos de Vygotsky. Por se tratar de um assunto relativamente novo aos alunos, o documentário foi sendo pausado, à medida que se julgou necessário, para que os conceitos fossem melhor explicados e as dúvidas sanadas. O encontro foi muito proveitoso, tanto que os alunos quiseram fazer cópias para poderem assistir mais vezes em casa. Ao final, encaminhou-se a leitura para o dia 16/04: “Capítulo 6 - Estudio del desarrollo de los conceptos científicos em la edad infantil ” – (VYGOTSKY, 1982) e solicitado que os alunos fizessem o “suco e a teia” do texto.

Sexto encontro – 02/04/07

O encontro iniciou com uma discussão a partir da leitura do capítulo de Vygotsky. Foi entregue, aos alunos, uma súmula dos principais conceitos discutidos no texto, principalmente no que concerne à aprendizagem de uma língua estrangeira. O texto despertou-lhes o interesse, talvez por abordar mais especificamente as vantagens da aprendizagem de uma língua estrangeira para o desenvolvimento das pessoas.

Sétimo encontro – 09/04/07

Esse encontro foi destinado ao debate sobre planejamento de aulas. Por estarem matriculados no 4º semestre, os alunos, até então, não haviam cursado disciplinas em que tal atividade fosse abordada. Infelizmente, a antiga estrutura curricular de muitos cursos de licenciatura deixavam esse tipo de assunto somente para o final do curso. Assim, julgou-se necessário começar do básico, abordando os seguintes aspectos, que foram apresentados no PowerPoint:

- Importância do Planejamento.

²⁴ OLIVEIRA, Marta Kohl. **Coleção Grandes Educadores Lev Vygotsky**. São Paulo: PAULUS, 2006 (DVD)

- Características de um bom planejamento.
- Etapas do Planejamento: conhecimento da realidade (sondagem e diagnóstico); elaboração do plano; execução do plano; avaliação e aperfeiçoamento do plano (HERNÁNDEZ E VENTURA, 2007).

Oitavo encontro – 16/04/07

Esse encontro marcou o início do planejamento das atividades empíricas. No início do encontro, debateu-se acerca da Metodologia de Projetos: o trabalho a partir de unidades de ensino (HERNÁNDEZ E VENTURA, 2007). Enfatizou-se a importância de abordar o conteúdo de maneira contextualizada, com vistas a possibilitar a apreensão por parte do aluno. Após, começou uma oficina de planejamento, na qual foi elaborado o Plano de Ensino referente às atividades do primeiro semestre letivo – Unidade I (APÊNDICE D). Para subsidiar as aulas, lançou-se mão de livros didáticos, livros com atividades lúdicas e da internet, como fontes de pesquisa. Ao final da aula, ficou combinado que todos buscariam outros subsídios para auxiliar na elaboração dos planos de aula.

Nono e décimo encontros– 23/04/07 e 30/04/07

Nesses encontros foi dado prosseguimento à oficina de planejamento (continuação da elaboração da Unidade I). Além disso, discutiu-se o processo avaliativo da aprendizagem de PNEE e a importância da utilização de instrumentos capazes de registrar a evolução dos alunos. Assim, foi elaborada uma ficha de acompanhamento pedagógico (APÊNDICE C) que norteará a ação docente e o planejamento das atividades subseqüentes e deverá ser preenchida pelos aprendizes de professores ao final de cada encontro. Finalmente, encerrando o décimo encontro, encaminhou-se a próxima leitura – “Vygotsky, a zona de desenvolvimento proximal e a colaboração entre pares: implicações para a prática em sala de aula”, (TUDGE, 1996). Os alunos ficaram solicitados a escrever o “suco e a teia” do texto.

Maio a novembro de 2007

Encontros sistemáticos destinados ao planejamento e à avaliação das aulas, que começaram no mês de maio, além de reuniões de estudo e elaboração das estratégias de ação. Abaixo, segue o relato de alguns encontros considerados relevantes:

Dia 14/06/07

Nesse encontro, optou-se por realizar uma atividade utilizando a linguagem imagética, com o objetivo de avaliar o trabalho efetivado até o momento. Foram distribuídas revistas e, mediante a escolha de uma imagem, os aprendizes de professores deveriam eleger uma figura para representar o que sentiram frente a cada um dos itens seguintes:

- etapa preparatória (antecedente ao início das aulas);
- primeiro contato com os alunos;
- sensação do trabalho em dupla;
- planejamento;
- após 4 aulas, como estão se sentindo.

Depois de escolher todas as imagens referentes aos itens acima, os aprendizes de professores foram convidados a relatar, oralmente, porque escolheram cada uma delas, revelando o seu significado. As respostas foram gravadas em áudio e transcritas, para serem analisadas posteriormente.

Dia 26/10/07

Essa aula foi destinada à discussão do texto de Jonathan Tudge (acerca da zona de desenvolvimento proximal e a colaboração entre pares: implicações para a prática em sala de aula). Esse debate era para ter ocorrido anteriormente, porém o tema planejamento ocupou os encontros de maneira integral. Novamente, o ponto de partida foram os “sucos e as teias” dos alunos. Posteriormente, entregou-se uma súmula com as principais ideias do texto e esclareceram-se as dúvidas existentes. Os alunos mencionaram que agora a teoria começava a fazer sentido, pois já

conseguiram associá-la com acontecimentos em sala de aula. Ao discutir o texto, trouxeram exemplos elucidativos das aulas, o que auxiliou bastante na compreensão dos principais conceitos abordados pelo autor.

Dia 07/11/07

O encontro iniciou com uma discussão sobre as teorias da aprendizagem. Os alunos foram convidados a responder as seguintes questões: como vocês pensam que os alunos aprendem e que tipo de postura o professor precisa ter ao ensinar? As respostas foram gravadas em áudio e transcritas, para serem analisadas posteriormente.

Encerramento das atividades

No mês de dezembro, no último encontro realizado com o grupo de aprendizes de professores, foi realizada uma avaliação geral da experiência. Dos três aprendizes de professor, apenas Hera não compareceu ao encontro. O fio condutor da conversa foi a avaliação dos maiores ganhos deles em relação à participação no projeto. Suas respostas foram gravadas em áudio e transcritas, para serem analisadas posteriormente.

Por fim, foi enviado via e-mail um questionário com 6 questões abertas para que os aprendizes de professores avaliassem a sua participação no Projeto de Pesquisa. Apenas Apolo não devolveu o instrumento preenchido. As respostas foram organizadas para serem apresentadas no próximo capítulo (análise dos dados).

Nos anos de 2008 e 2009, as atividades de formação dos aprendizes de professores seguiram o mesmo roteiro descrito no Projeto Piloto²⁵. O fato de dois alunos já apresentarem familiaridade com a área da Educação Especial enriqueceu as discussões voltadas aos conceitos teóricos básicos. Seguiu-se abordando textos de aporte Vigotskiano, paralelo à elaboração das aulas (planejamento das

²⁵ Encontros semanais que articularam momentos teóricos e práticos, voltados, respectivamente, para: estudos e discussões teóricas e planejamento das aulas.

atividades). No segundo semestre de 2008, Minerva deixou de participar do grupo e no mês de agosto Diana, que também é formada em Direito, se ausentou para fazer um Curso de Doutorado na Espanha. Assim, foram selecionados mais dois alunos, Vênus e Baco (acadêmicos do segundo semestre de Espanhol). Já no ano de 2009, Hera se desligou do Projeto, que seguiu com Vênus e Baco.

Jano face 2 - Olhando para a aprendizagem dos alunos...

O Jano – Face 2 reúne informações sobre a intervenção voltada aos alunos com necessidades educativas especiais. Fizeram parte 9 alunos, que serão identificados por 9 países de fala hispânica: Espanha, Paraguai, Uruguai, Bolívia, Chile, Argentina, Colômbia, Cuba, Venezuela e Peru. Esses são os sujeitos do Jano 2.

Introdução

As aulas de Espanhol (atividades práticas) tiveram início no mês de maio de 2007 e término em novembro de 2007.

Relato das aulas

Foram relatadas as dez primeiras aulas ministradas aos alunos, registradas no diário de campo da pesquisadora.

Aula I – 16/05/07

- Estiveram presentes na aula 6 alunos; faltaram 3.

Os professores²⁶ começaram a aula perguntando quem havia realizado a pesquisa solicitada previamente²⁷. Apenas uma aluna havia realizado a tarefa. Essas palavras/expressões foram escritas pelos alunos, com alfabetos

²⁶ Nessa parte da descrição, os aprendizes de professores serão chamados de professores.

²⁷ Antes mesmo de começar as atividades, a equipe do projeto realizou uma visita à escola, no intuito de conhecer a turma e combinou com os alunos que cada um deveria pesquisar três palavras em espanhol e trazer para o primeiro encontro.

confeccionados em cartolina, trazidos pelos professores. Em uma grande mesa, todos trabalharam conjuntamente.

PALAVRAS TRAZIDAS:

- EMOCIÓN;
- RECUERDOS;
- BUENOS DIAS.

Já prevendo que alguns alunos não realizariam a tarefa, os professores levaram revistas para serem utilizadas como fonte de consulta. Além disso, a mesma aluna (CUBA) que trouxe as três palavras também levou um livro de poesias, em Espanhol. Assim, foram pesquisadas e montadas mais quatro palavras/expressões:

- COMO TE LLAMAS;
- SEÑAS;
- MAÑANAS;
- CHICO/CHICA.

Na sequência, partiu dos alunos a ideia de construir frases, ao invés de somente palavras. Durante a atividade perceberam e apontaram para letras diferentes do Português, tais como: LL e Y. Além disso, quiseram saber como se perguntava o seguinte: como te chamas? Qual o teu nome? E as respectivas respostas: Eu me chamo...; o meu nome é...

- ¿Cómo te llamas?
- ¿Cómo es tu nombre?
- Yo me llamo...
- Mi nombre es...

Aula II – 30/07/07

- Estiveram presentes na aula 5 alunos, faltando 4. Os professores iniciaram a aula escrevendo no quadro-negro:

PELOTAS, 30 DE MAYO DE 2007.

MIÉRCOLES

¡BUENOS DÍAS!

ESPAÑHOL

Rapidamente, os professores explicaram aos alunos o que escreveram, questionando:

- Alguém sabe o que quer dizer MIÉRCOLES? E BUENOS DÍAS?

Em seguida, retomaram as palavras trabalhadas na aula anterior. Após, distribuíram livros e revistas em Espanhol para que os alunos escolhessem palavras conhecidas. Cuba novamente trouxe o seu livro de poesias e selecionou várias palavras. Ao final, as palavras e os seus significados foram retomados.

Aula III – 06/06/2007

- Estiveram presentes na aula 5 alunos, faltando 4.

Os alunos demonstraram grande motivação pelo fato de a aula pautar-se em uma música (“Esta soy yo”, da banda El sueño de Morfeo). A música foi apresentada em Cd e todos participaram ativamente, tentando cantar e acompanhar a melodia.

A partir do envolvimento dos alunos, descobriu-se que a música é uma das paixões da turma e que muitos dos alunos participam de um grupo Musical no Colégio. Ao final da aula, quando questionados sobre o que haviam aprendido e o que havia auxiliado ou prejudicado a aprendizagem, Espanha respondeu que a música o ajudava a aprender melhor e que gosta da cópia escrita para poder acompanhar a letra da canção. Espanha possui uma grande dificuldade de visão e percebeu-se a necessidade de os exercícios serem adaptados para ele (aumentando o tamanho da fonte). Chile, que nos dois primeiros dias de aula havia se retirado da sala (estava inquieto, agitado), participou ativamente, dizendo: “Acho que consegui entender. Agora entendi!”

Aula IV – 11/07/2007

- Estiveram presentes na aula 5 alunos, faltando 4.

A tarefa proposta voltou-se para a descrição física dos alunos. Para auxiliá-los, os professores escreveram no quadro-negro alguns itens que deveriam estar presentes na escrita:

MI DESCRIPCIÓN FÍSICA

- MI ALTURA;
- EL COLOR Y COMPRIMENTO DE MI PELO;
- EL COLOR DE MI OJOS.

Alguns alunos seguiram os itens à risca, enquanto outros realizaram uma escrita mais espontânea. Cuba e Paraguai escreveram independentemente. Cuba fez um pequeno texto descrevendo-se em um sentido mais amplo.

Outros alunos revelaram muita insegurança em relação à escrita, solicitando auxílio constante dos professores. Os alunos escreveram em Português e os professores, em exercício realizado juntamente com a turma, foram traduzindo suas escritas para o Espanhol. Foi distribuída uma atividade lúdico-pedagógica como tema de casa.

- **Postura dos aprendizes de professores:** Na maioria dos casos, deram respostas imediatas, sem conduzir o aluno a pensar inclusive soletrando algumas palavras. Dessa maneira, percebeu-se certo comodismo dos alunos, que ao invés de se esforçarem para escrever sozinhos, acabaram se dirigindo aos professores, a fim de obterem respostas rápidas.

Aula V – 18/07/2007

- Estiveram presentes na aula 5 alunos, faltando 4.

A aula foi ministrada somente pelo professor Apolo e teve início com a correção do tema de casa. Percebeu-se que os alunos não estão habituados a levarem tarefas para realizar em casa. Um dos alunos, Paraguai, realizou um

exercício metacognitivo, dizendo: “Leio várias vezes as palavras, quando não sei, até descobrir. E quando ainda não sei, pergunto a alguém”.

Diante da dificuldade de pronúncia dos alunos, o professor resolveu colocar uma tabelinha no quadro-negro com as pronúncias mais utilizadas na aula:

OJOS	(RR)
MAYOR	(J)

Na sequência, o professor deu prosseguimento à tarefa da aula anterior (descrição de si), que não pode ser concluída em função do tempo. Foi realizada, no quadro-negro, a tradução do texto de Cuba. Ao concluir, o professor solicitou que a aluna realizasse a leitura em voz alta. Os colegas decidiram copiar em suas pastas²⁸ os textos dos demais. Chile disse: “Desculpe, eu sou assim, bem lento”. Falas com essa revelam a baixa auto-estima dos alunos e a falta de confiança no próprio potencial.

O aluno Paraguai comentou a satisfação de sua mãe pelo fato de ele ter retomado os estudos (aulas de Espanhol). Relatou que freqüentava o EJA noturno de uma escola regular, mas acabou desistindo, pois sua mãe temia a violência da escola.

Em outra situação, Chile perguntou: “Por que três não tem chapéu? O professor então explica que a palavra em Espanhol é escrita diferente do Português.

Para finalizar, foi entregue uma tarefa de casa para os alunos realizarem nas férias regulares de inverno, com duração de duas semanas. Espanha combina com Paraguai de ir a sua casa para realizarem a tarefa conjuntamente.

Paraguai, novamente, realiza um exercício metacognitivo, dizendo: “Sabe o que eu faço em casa para estudar? Tipo um dicionário. Minha mãe deu a ideia. À noite eu escrevo no caderno o que aprendi (palavras novas) e isso me ajuda a estudar. Os alunos relataram gostar de atividades escritas.

²⁸ Ao início das aulas foi entregue aos alunos uma pasta de plástico nas quais seriam arquivadas todas as atividades realizadas nos encontros de Espanhol.

Aula VI – 01/08/2007

- Estiveram presentes na aula apenas 2 alunos, provavelmente por causa do dia chuvoso.

Essa foi a primeira aula após as férias. A aula iniciou com a correção das tarefas de casa. Espanha disse que achou difícil e que levou uma tarde inteira para fazer as atividades, enquanto Chile disse tê-las considerado fáceis, relatando que as realizou rapidamente.

Na sequência, foi dado prosseguimento à atividade de auto-descrição: concluída a tarefa sobre descrição física, teve início a de descrição psicológica (MI DESCRIPCIÓN PSICOLOGICA).

O aluno Chile falou de uma das manias que apresenta, desde criança: lavar as mãos toda hora (sem estarem sujas) e escovar os dentes.

Os alunos foram convidados a escrever sobre:

- principal qualidade;
- principal defeito;
- o que os deixa contentes;
- o que os aborrece.

Ambos se concentraram na atividade, escrevendo livremente. Após, foi feita a tradução coletiva.

Espanha, para cada item, listou quatro características:

QUALIDADES	DEFEITOS	O QUE MAIS ME DEIXA FELIZ
- calmo; - tímido; - tenho amor ao próximo; - sou feliz.	- não ter paciência; - discutir; - ter mágoa; - não aceitar falsidade.	- estar perto da minha namorada; - estar perto dos amigos; - estar cantando; - estar de bem com a vida.

Ele não elencou, espontaneamente, os fatores que o deixavam triste e escreveu TAR, ao invés de ESTAR. Em relação a esse último aspecto, a professora explicou que a língua falada é diferente da língua escrita.

Chile escreveu livremente, misturando as características (defeitos e qualidades):

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">- sou um pouco bravo;- amigo de todos;- as gurias aqui do colégio me deixam feliz;- tenho mania de discutir. |
|---|

Por fim, foi solicitado que os alunos escolhessem palavras relativas à aula para colocar no mural de palavras novas (mural que será preenchido ao final de cada aula).

Aula VII – 08/08/2007

- Estiveram presentes na aula 8 alunos, faltando apenas 1 faltou. Um aluno novo passou a integrar a turma.

Em decorrência da presença de apenas dois alunos na aula anterior, sugeriu-se que a turma fosse dividida em dois grupos para que esses alunos – Espanha e Chile – auxiliassem os colegas na resolução da tarefa da descrição psicológica. Cada um coordenou um dos grupos.

Chile auxiliou Argentina na consecução da tarefa, enquanto Cuba e Peru optaram por escrever independentemente.

Espanha, por seu turno, teve dificuldade para auxiliar os colegas, dizendo: “Professora, eu não sirvo para ser professor!”

Aula VIII – 22/08/2007

Sequência da atividade sobre descrição psicológica (a pesquisadora não assistiu à aula, pois estava participando de um evento científico).

Aula IX – 29/08/2007

Sequência da atividade sobre descrição psicológica (a pesquisadora não assistiu à aula, por motivos de saúde).

Aula X – 05/09/2007

- Todos os alunos compareceram à aula.

Após várias aulas destinadas à conclusão da tarefa sobre a descrição física e psicológica dos alunos, que se prolongou em decorrência da ausência de muitos alunos em aula e, também, pela complexidade da tarefa, optou-se por uma aula mais descontraída, que versasse sobre uma das coisas que os alunos mais gostam: a música. Eles foram, então, convidados a assistir a um videoclipe da música “Nada fue um error”, dos cantores Coti com Paulina Rubio e Julieta Venegas e o envolvimento com a atividade foi geral. Os alunos se arriscaram a cantar a música e acompanharam a melodia com a letra em mãos. Após, conjuntamente, foram traduzindo a letra da música e tentando identificar palavras conhecidas.

O professor tentou não fornecer respostas prontas aos alunos, induzindo-os a pensar.



A AVALIAÇÃO DAS INTERVENÇÕES



ANÁLISE DOS DADOS: A AVALIAÇÃO DAS INTERVENÇÕES



Neste capítulo, apresenta-se a análise e discussão dos resultados da pesquisa, a partir das categorias analíticas, determinadas antes do início do trabalho (a partir do referencial teórico), e das categorias empíricas, que emergiram no decorrer da própria análise, pelo contato com os dados coletados.

Para facilitar a compreensão do leitor sobre o processo de análise, pensou-se ser pertinente explicitar as fontes dos diferentes conjuntos de dados coletados durante a investigação, já que foi usado um número relativamente grande de instrumentos de coleta. A tabela 7 mostra os detalhes desses instrumentos, incluídos nos apêndices da tese. É importante salientar que alguns dos instrumentos foram utilizados para coletar dados de avaliação relativos a ambas as intervenções. Como cada intervenção é apresentada na tabela 7, separadamente, esses instrumentos aparecem duas vezes.

INTERVENÇÃO	INSTRUMENTO	ÉPOCA DE APLICAÇÃO DO INSTRUMENTO	OBJETIVOS DO INSTRUMENTO
I (relativa aos aprendizes de professor)	I – Questionário	Antes da intervenção	Identificar as concepções prévias dos participantes em relação à área da Educação Especial
I	II – Representações artísticas acerca das etapas pré e pós-prática	Durante a intervenção	Avaliar a percepção dos participantes acerca das etapas pré e pós-prática
I	III – Discussões em grupo	Durante a intervenção	Identificar as concepções dos participantes a respeito de ensino e de aprendizagem
I	IV – Conversas informais	Durante a intervenção	Avaliar os principais benefícios relativos à participação no projeto
I	V – Observações semiestruturadas (diário de campo da pesquisadora)	Durante a intervenção	Coletar informações sobre a prática desenvolvida pelos participantes junto aos alunos da escola especial
I	VI – Avaliação escrita acerca da intervenção	Ao final da intervenção	Perceber a relevância que os participantes atribuíram ao trabalho realizado e às contribuições que ele trouxe para a sua formação
II (relativa aos alunos da escola especial)	VII – Observações semiestruturadas (diário de campo da pesquisadora)	Durante a intervenção	Coletar informações sobre a participação dos alunos, suas aprendizagens e seu desenvolvimento
II	VIII – Trabalhos produzidos pelos alunos durante as atividades realizadas em aula	Durante a intervenção	Coletar dados que evidenciassem a evolução dos alunos em termos de aprendizado e desenvolvimento

II	IX – Fichas de acompanhamento pedagógico preenchidas pelos aprendizes de professor	Durante a intervenção	Verificar a evolução dos alunos por intermédio de registro sistemático, ao final das aulas, com foco nos processos de aprendizagem e desenvolvimento
II	X – Entrevista semiestruturada e individual com os alunos	Durante a intervenção	Apreender a opinião dos alunos em relação às atividades relativas ao ensino de Língua Espanhola, desenvolvidas com os aprendizes de professor
II	XI – Entrevista semiestruturada e individual com a supervisão pedagógica da escola	Durante a intervenção	Apreender as opiniões dos profissionais que acompanharam a intervenção em relação aos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos

Figura 7 – Fontes dos dados coletados antes, durante e após as duas intervenções realizadas.

Antes de analisar os aspectos específicos da avaliação, julga-se relevante abordar um detalhe considerado de extrema relevância para o desenvolvimento da intervenção I: a pouca familiaridade dos participantes em relação à área da Educação Especial.

No primeiro encontro realizado com o grupo, procurou-se identificar as concepções prévias, dos aprendizes de professor, a respeito da Educação Especial e da aprendizagem e do ensino da Língua Espanhola nesta área. Isso foi realizado por meio de um questionário (APÊNDICE A), estruturado em dois blocos. As respostas ao questionário disponibilizaram importantes elementos para o planejamento dos encontros posteriores.

No questionário, referente à pergunta 1, “O que entendes por Educação Especial?”, os seis aprendizes de professor referiram que a definiam como o ensino voltado à inclusão, que tenta dar conta da diversidade dos alunos.

Já na pergunta 2, “Como educador em formação, você julga necessário esse conhecimento (relativo à Educação Especial)? Justifique”, o grupo respondeu que julgava esse conhecimento imprescindível, reconhecendo a necessidade de uma formação voltada para a inclusão de todos os alunos.

Na pergunta 3, “Durante a formação acadêmica, você teve alguma disciplina que abordou essa área do conhecimento?”, apenas Minerva respondeu afirmativamente. Ela comentou, no entanto, que o assunto não havia sido trabalhado diretamente em nenhuma disciplina. O que a levou a estudá-lo foi o pedido de que os alunos escrevessem um texto sobre Educação Especial, na disciplina de Produção de Escrita I. Segundo um comentário feito por Hera, a faculdade limitava-se a oferecer LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) como disciplina optativa, que ela frequentava, naquele momento, em turno inverso ao do curso regular. A resposta de Vênus a essa pergunta foi a seguinte: *Infelizmente não, é lamentável as universidades deixarem de lado as preocupações com essa área e não abordarem esse tema em sequer uma disciplina na formação acadêmica de todos os alunos de licenciatura*²⁹.

Os dados apresentados acima reforçam o argumento inicial desta tese acerca da importância de iniciativas como a que foi realizada nesta pesquisa, já que parece haver uma lacuna, nos cursos de licenciatura, no que concerne à discussão sobre diversidade e inclusão de alunos com necessidades especiais no campo educacional.

Como vimos anteriormente, Vygotski³⁰ (1997) criticou a prática educacional desenvolvida na Rússia, voltada às crianças com atraso mental, na época em que viveu, por seu caráter pessimista acerca do potencial de aprendizagem desses sujeitos. As tendências minimalistas, que reduziam ao máximo os objetivos educativos voltados a essas crianças, acarretando a diminuição das exigências a elas feitas (baixo investimento pedagógico), são fruto desse caráter. O ideal educacional voltava-se ao desenvolvimento automático de hábitos úteis, não

²⁹ No intuito de diferenciar as falas dos sujeitos das citações de autores, optou-se por alterar a fonte para Comic Sans MS, tamanho 10. As falas retiradas dos questionários são apresentadas tal e qual foram produzidas.

³⁰ Tomo V. **Fundamentos da defectologia**. Madri: Visor, 1997. Obras escogidas.

havendo preocupação com o conteúdo a ser ensinado. Para Vygotski (1997), era necessário inverter essa lógica, a partir da adoção de um enfoque que examinasse as particularidades da criança de maneira dinâmica e não estática, como a mera soma de seus “defeitos”, de suas insuficiências. Assim, concentrou seu interesse nas possibilidades das crianças, manifestando a necessidade da análise genética do sistema de possibilidades no qual estavam inseridas. Seus estudos revelaram que era possível o desenvolvimento e a compensação de defeitos mentais e sensoriais, não por meio do adestramento das funções elementares, mas a partir do aperfeiçoamento das funções psíquicas superiores. Revelaram, ainda, que o ensino adequadamente organizado seria capaz de promover tal desenvolvimento, modificando, nas crianças “anormais”, a manifestação do defeito, superando e prevenindo suas possíveis consequências secundárias. O autor argumentava a favor de um ensino que levasse em conta a diversidade dos alunos, no contexto de um projeto educacional abrangente e amplo. Para que isso aconteça, entendo que investir em capacitação docente é fundamental.

Prosseguindo com a análise do questionário, na pergunta 4, quando perguntados se, como educadores em formação, julgavam necessário esse conhecimento (relativo à Educação Especial), os aprendizes assim responderam³¹:

Julgo importantíssimo estar preparada para lidar com as diferenças que o ser humano apresenta em suas diversas faces. A escola regular apresenta-se ineficaz para as diferenças nela encontradas. Julgo necessário um esclarecimento, uma preparação não só do educador, mas principalmente da sociedade, que ao invés de travar, deve ser a alavanca de todo e qualquer ser dentro dela (HERA).

A fala de Hera, que representa as opiniões de todos, por serem a ela semelhantes, revela a conscientização acerca da importância de ser contemplada essa discussão nos currículos das licenciaturas.

³¹ As falas escolhidas são representativas do grupo e nunca serão todas apresentadas, por motivos de espaço. Quando elas forem de conteúdo semelhante, serão apresentados apenas exemplos do grupo a que pertencem.

No segundo bloco de perguntas, referente à aprendizagem e ao ensino da Língua Espanhola, na questão 1: “Qual é a sua opinião a respeito da aprendizagem de PNEE? Você acredita no potencial cognitivo desses alunos?”, os aprendizes de professor assim se posicionaram:

As pessoas com necessidades especiais têm as mesmas capacidades das pessoas ditas “normais”, é preciso **incentivar e proporcionar condições de aprendizagem** para esses alunos (MINERVA - Grifos da pesquisadora).

Acredito com toda convicção no potencial cognitivo destes alunos, **através de um processo de aprendizagem adaptado a forma e o tempo necessários para a absorção do que lhes forem transmitido, qualquer aluno com deficiência mental é capaz de aprender qualquer que seja a atividade.** (VÊNUS - Grifos da pesquisadora).

Creio que a aprendizagem seja uma questão de visão, da maneira de como o professor vê e se posiciona em relação ao aluno. O aluno sempre pode aprender independente da sua necessidade até que o **educador saiba “entrar” e caminhar ao lado do aluno** (HERA - Grifos da pesquisadora).

As três respostas revelam que os aprendizes de professor acreditavam no potencial de aprendizagem dos alunos, mesmo antes de iniciar sua formação para o ensino a PNEE. É interessante observar, no entanto, que suas escritas acabam se desviando do foco da pergunta e centrando-se na importância da postura do professor frente ao processo de aprendizagem do aluno (ver grifos da pesquisadora), vindo ao encontro dos pressupostos de Vigotski. Como já foi discutido, esse autor (1997) enfatizava a necessidade de o docente exercer o papel de um guia experiente, assumindo a responsabilidade de conduzir os educandos rumo ao conhecimento. Apolo, Baco e Diana compartilham essas mesmas ideias. Ao serem questionados sobre a possibilidade do ensino (e conseqüente aprendizagem) de uma Língua Estrangeira para PNEE e sobre os princípios que devem nortear essa prática, na questão dois do segundo bloco, as opiniões novamente se assemelharam. Minerva, Hera, Vênus, Baco e Diana relacionaram o êxito de uma proposta desse tipo ao modo de atuação docente, enquanto Apolo se voltou também

para a aprendizagem, ressaltando a importância de despertar o interesse do aluno para aprender, enfatizando a utilização de uma boa metodologia por parte do professor.

Com certeza é possível ensinar uma segunda língua, desde que haja o interesse em aprender. A partir do momento que houver a aceitação, com aulas descontraídas, brincadeiras, conteúdo desenvolvido de forma simples, uma boa didática e, principalmente, muito amor e paciência, é possível a aquisição da língua estrangeira (APOLO).

Na questão três, quando convidados a justificar o ensino da Língua Espanhola para alunos com necessidades educativas especiais (explicitando seus supostos benefícios), os aprendizes de professor foram enfáticos:

O ensino da língua espanhola é extremamente importante, pois além de permitir que estes alunos possam falar e entender uma língua estrangeira o que é formidável principalmente para PNEE, aproxima-os das demais pessoas de forma menos discriminatória, elevando a autoestima além de tornarem estes alunos a parte do mundo globalizado, principalmente por viverem na América latina em que temos fronteiras com países de fala hispânica e o MERCOSUL quando visamos o mercado de trabalho (VÊNUS).

O benefício de ensinar a Língua Espanhola é, sem dúvida, o aumento da capacidade de raciocínio através da comparação com a língua materna. A proximidade das duas línguas facilita ao aluno aprender e uma vez aprendendo, é visível o benefício principalmente na melhora da autoestima de cada um (APOLO).

Já na pergunta quatro, relacionada às ações necessárias (metodologia de ensino), para que uma proposta de ensino de Língua Espanhola na Educação Especial obtenha êxito, os aprendizes de professor disseram o seguinte:

Primeiramente conhecer o aluno e a partir daí conciliar suas preferências com outras diversas, trabalhar com história em quadrinhos, música, filmes, etc. (MINERVA).

Um trabalho bem estruturado, com respeito, responsabilidade, aceitação de que nada é fechado, estar aberto para o novo, para ir além e para voltar sempre que necessário. Saber que se pisa em território quase inexplorado, então erros aparecerão e mudanças acontecerão (HERA).

Na questão 5, perguntou-se: “Qual o seu papel, como futuro educador(a), dentro do processo de implantação de um ensino menos excludente, que oportunize a todos o acesso ao conhecimento?”. As respostas a essa questão revelaram consciência do importante papel que devem desempenhar nesse cenário:

O meu papel é exatamente fazer com que a distancia entre esses alunos e os demais considerados “normais” seja reduzida até não mais existir e permitir que todos possam sentir se valorizados a poder falar uma língua estrangeira e tornar abrangente toda forma de conhecimento (VÊNUS).

Todo educador deveria ter como papel principal a extinção dos preconceitos. A abertura das mentes na sociedade em geral a partir da escola é imprescindível, uma postura mais aberta na comunidade escolar, aceitar o “diferente” como “normal” (HERA).

Por fim, quando inquiridos sobre os motivos que os levaram a querer participar deste projeto de pesquisa, os aprendizes de professor explicaram:

Tenho na família uma menina com síndrome de down (prima) e ela nunca foi incentivada a aprender coisas novas, o ensino sempre limitado, tanto na escola quanto na família. Na convivência com ela percebia que faltava incentivo e um pouco de liberdade para um melhor desenvolvimento. Gostaria de trabalhar e observar quais são os limites, se há limites, e ajudá-los a se desenvolver (MINERVA).

O principal motivo foi o desafio novo. Encarar situações novas é algo motivador para mim, ainda mais em se tratando de alunos com necessidades especiais, porque não sabemos quando vamos nos deparar com eles em uma sala de aula normal. Outro motivo foi o fato de ganhar experiência na vida profissional e, principalmente, pessoal (APOLO).

A possibilidade de ampliar o meu conhecimento, de trabalhar com o novo, de me ajudar a entender e a trabalhar com esse universo por mim desconhecido, mas admirado (HERA).

Na verdade eu estava interessada em participar de algum projeto que me possibilitasse trabalhar diretamente com a prática em sala de aula, o que me preocupou é que eu não tinha ideia de como seria o trabalho com a educação especial, mas na busca de me superar e de superar meus "pré-conceitos" me propus a conhecer de perto a educação especial (VÊNUS).

A análise das respostas dos aprendizes de professor ao questionário, que visou apreender as suas concepções prévias, parece revelar entendimento sobre a situação das PNEE (baixo investimento educacional) por parte de estudantes de licenciatura e o consequente interesse em promover sua inclusão, mesmo que esta seja apenas relativa ao ensino de uma LE, que poderia parecer supérfluo. Suas opiniões denotam consciência sobre a importância de investimentos pedagógicos em uma área ainda pouco explorada (ensino da LE para PNEE), porém bastante profícua em termos de contribuições ao aprendizado das PNEE. Mesmo sem saber ao certo onde iriam chegar, os aprendizes de professor demonstraram acreditar e estar prontos para investir no êxito da proposta. É possível que os estudantes das licenciaturas tenham consciência semelhante acerca da Educação Especial, mas o fato de os participantes se interessarem pelo projeto pode revelar que estes apresentam um grau maior de interesse no assunto, consciência da situação de exclusão das PNEE e comprometimento com mudanças.

Na sequência, são apresentados os achados referentes à análise dos efeitos das intervenções.

Avaliação das intervenções: aspectos específicos

Os dados coletados foram organizados em dois grandes blocos. O primeiro bloco diz respeito aos efeitos da intervenção sobre os **aprendizes de professor**. O segundo bloco volta-se à análise de tais efeitos em relação **aos alunos com necessidades educativas especiais**. Em cada bloco, foram extraídos núcleos de sentido (categorias), organizados em subcategorias. Primeiramente, serão apresentadas e analisadas as categorias e subcategorias referentes ao Bloco 1 e, posteriormente, as referentes ao 2.

5.1 BLOCO 1 – Mudanças e aprendizagens ocorridas nas concepções dos aprendizes de professor

Ao apresentar essas mudanças e aprendizagens, é importante ressaltar que elas devem ser entendidas como possivelmente decorrentes da intervenção realizada. A utilização da palavra possivelmente decorre do fato de não se poder afirmar que tais mudanças e aprendizagens observadas foram causadas por essa intervenção. Uma pesquisa como esta, que não teve um caráter experimental, ou seja, não incluiu o controle de variáveis (GIL, 2002), permite apenas que se façam inferências sobre causas das mudanças acontecidas nos aprendizes de professor, não autorizando o estabelecimento de relações de causa e efeito entre a intervenção e essas mudanças e aprendizagens. Deve-se levar em conta, também, que outros fatores poderiam estar associados a elas. Por essa razão, realizou-se uma triangulação (BAUER & GASKELL, 2000), a partir do confronto entre os dados obtidos por meio de diferentes fontes. Tal procedimento, quando revela confluência entre dados, autoriza o pesquisador a sugerir com maior grau de adequação, que os efeitos observados em relação aos participantes foram ocasionados pela intervenção.

Este bloco foi organizado a partir de duas grandes categorias, posteriormente subdivididas com o propósito de facilitar a compreensão do leitor. As categorias que se relacionam às mudanças e aprendizagens observadas nos aprendizes de professor são as seguintes:

MUDANÇAS EM TERMOS DE ATITUDES:

- ✓ superação do medo e da insegurança decorrentes da nova experiência;
- ✓ desmistificação de conceitos previamente estabelecidos.

APRENDIZAGENS RELATIVAS À DOCÊNCIA PROPRIAMENTE DITA:

- ✓ entendimento das diferentes teorias que explicam a aprendizagem e a sua relação com o ensino;
- ✓ compreensão da importância:
 - de trabalhar colaborativamente;
 - do professor atuar como guia;
 - do planejamento como balizador da prática pedagógica.

A seguir, passa-se a analisar cada subcategoria em separado, embora se compreenda que, na prática, elas sejam complementares, não ocorrendo isoladamente.

No decorrer da intervenção, em discussões sobre a teoria e também sobre a prática, começaram a aparecer as primeiras percepções dos aprendizes de professor em relação ao trabalho realizado. Na etapa preparatória, que antecedia o início das aulas na escola, a necessidade de superação do medo e da insegurança decorrentes da nova experiência apareceram em suas narrativas e avaliações. Isso fica evidenciado nas imagens e falas abaixo, que foram coletadas por meio do Instrumento II (Representação artística acerca da etapa pré-prática).

Eu escolhi essa imagem, pois me imagino como essa criança que está aqui em cima, ela está olhando pra cima, meio na expectativa do que vai acontecer depois e perdida, talvez, insegura ou não, gostando, um misto de sensações e sentimentos (MINERVA).



Figura 2 - Representação artística acerca da etapa pré-prática.

A minha figura, dessa mocinha, eu escolhi porque antes de começar o projeto eu estava com muito medo, eu estava muito insegura pela falta de contato com a sala de aula e pelo medo de ser rejeitada pelos alunos (HERA).

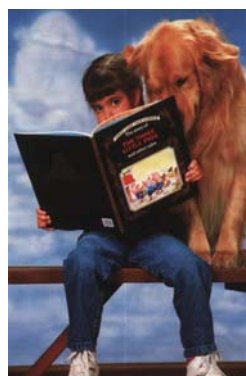


Figura 3 - Representação artística acerca da etapa pré-prática.

Essa é a minha figura: um homem fazendo sinal de vitória, com a cara tapada, porque justamente foi o que eu senti, como se eu estivesse feliz pela conquista, só que estava totalmente no escuro sem saber o que estava pela frente, o que viria pela frente. Então como se eu não enxergasse nada mesmo, porque por mais que a gente estivesse tendo contato teórico, eu não sabia como seria na prática (APOLO).



Figura 4 - Representação artística acerca da etapa pré-prática.

A fala dos três aprendizes de professor mostra a tensão natural diante de uma situação totalmente nova para eles. Embora fossem acadêmicos de um curso de licenciatura, a prática, até aquele momento, não havia sido experimentada por eles no decorrer de sua formação. Faltava-lhes essa experiência, que viria somente ao final do curso, no período de estágios curriculares.

Para os aprendizes de professor, aquela seria a sua estreia no exercício da docência e, de certo modo, eles estavam antecipando os saberes da prática que seriam provenientes primeiro de seus estágios e depois de sua própria experiência na profissão, depois de formados. Para todos, aproximar teoria e prática iria ser uma experiência nova e desafiadora.

Na sequência, quando instigados a relatar como havia sido o primeiro contato com os alunos, Apolo e Hera narraram uma sensação de bem-estar e alívio, porém Minerva continuou revelando medo e angústia, argumentando não ter prática em sala de aula e não saber como lidar com os alunos.

Essa é a minha figura. Eu senti, no primeiro contato com os alunos, uma capacidade grande de doação, que nem eu sabia que tinha e me senti bem realizado de estar transmitindo alguma coisa, como se fossem eles recebendo o que eu teria pra doar (APOLO).



Figura 5 - Representação artística acerca da etapa pré-prática.

Essa aqui é minha figura e a minha primeira sensação, depois do contato com os alunos, foi alívio, foi uma sensação de que de repente entender que eu conseguiria, não sei se seria eficiente o suficiente, mas que conseguiria estar na sala de aula e saberia me virar em sala de aula, que era o meu maior medo. E a mala está aqui, grandona, representando toda a carga de conhecimentos que eu posso transmitir pra eles e que eles podem me passar, porque eu acredito que esse estágio lá, que essa fase

que vou passar lá, junto com eles, vai me fazer aprender muito com relação à sala de aula e com relação a mim (HERA).



Figura 6 - Representação artística acerca da etapa pré-prática.

[...] Eu lembro que quando saí do primeiro encontro que a gente conheceu a aluna X, eu cheguei em casa chorando, porque aquilo me tocou muito assim e eu fiquei com mais medo ainda. E a primeira aula, pra mim, foi horrível. Eu me senti a mais incapaz do mundo. Por isso que eu escolhi isso aqui, porque a mulher está no gelo e ela está sentindo o frio, está dando essa sensação de insegurança (MINERVA).



Figura 7 - Representação artística acerca da etapa pré-prática.

Com o decorrer das aulas, o medo que antecedia a prática foi dando espaço a outras sensações, tanto que, após três encontros, os aprendizes de professor afirmaram se sentir mais preparados para o que estava por vir, aceitando os desafios impostos pela prática. Apolo, por exemplo, relatou sentir uma leveza e o olhar projetado para o futuro, com uma visão otimista:

Eu escolhi essas figuras. A primeira, aqui a de baixo, significa que eu me sinto leve, que estou pronto para as próximas sacadas que virão, as próximas etapas que virão, mas estou me sentindo tão leve a ponto de flutuar. E aqui, olhando para o horizonte com uma certa expectativa, olhando sempre para o futuro, acreditando nessas sacadas que estão por vir, que serão tão boas quanto foram essas passadas (APOLO - Instrumento II - Representação artística acerca da etapa pós-prática).



Figura 8 - Representação artística acerca da etapa pré-prática.

Hera corroborou as ideias de Apolo, mencionando entusiasmo em relação ao futuro:

Essas são as minhas figuras e elas significam: um, o meu entusiasmo com relação ao que está por vir, com o futuro. Esta aqui ela está voando, feliz, alegre. E esta aqui é a visão do pra frente, o horizonte aberto, como aqui ele está no mar, e a expectativa do que está por vir. Ainda estou naquele patamar da dúvida, do incerto ainda pela insegurança com relação ao Espanhol. Me sinto leve, estou entusiasmada, estou com o horizonte a minha frente e querendo trabalhar (HERA - Instrumento II - Representação artística acerca da etapa pós-prática).



Figura 9 - Representação artística acerca da etapa pré-prática.

Minerva, por seu turno, fez uma interessante analogia, escolhendo uma imagem em que aparece duas vezes a mesma pessoa, representando alguém vivendo uma espécie de conflito:

Eu escolhi essa imagem, que é duas vezes a mesma pessoa, no sentido de que como eu não sei o que vai vir, então tem uma pessoa, tem um lado meu que está feliz, que está participando, gostando, e outro que está um pouco indeciso, não sabe como agir e eu também tenho muita preocupação com os alunos e essa coisa de entrar na sala de aula e ter a rejeição, mas eles são mais afetivos, acredito (MINERVA - Instrumento II - Representação artística acerca da etapa pós-prática).



Figura 10 - Representação artística acerca da etapa pré-prática.

O relato de Minerva aponta um sentimento dual: felicidade x indecisão. Percebe-se que o medo inicial fora deixado para trás, porém as poucas aulas ministradas ainda não lhe haviam proporcionado segurança em suas ações. Isso somente o tempo e a prática poderiam encarregar-se de fazer. Acredita-se que o medo e a insegurança iniciais sejam naturais em uma situação como essa que os aprendizes de professor estavam vivenciando, pois cada pessoa tem um tempo de superação. A experiência parece ter oferecido a eles uma oportunidade extra de ir experimentando a prática. Talvez o desafio tenha sido ainda maior para eles, pois além de ser a sua primeira experiência de docência, tratou-se de uma prática voltada a um grupo de alunos que têm fama de serem difíceis, por apresentarem dificuldades de aprendizagem e possuírem tantos outros rótulos sociais e educacionais.

A falta de informações resultantes de pesquisas anteriores que servissem como fonte de estudo e inspiração (outras referências bibliográficas) continuava gerando certa insegurança, fazendo com que os três sujeitos se sentissem “tateando no escuro” (palavras ditas por eles). Por isso, mais uma vez, enfatiza-se que o primeiro ano da intervenção foi bastante experimental, já que não se sabia exatamente o caminho a seguir e nem o nível de exigência a ser cobrado dos alunos. Havia a preocupação de não subestimar o potencial dos alunos, infantilizando as atividades, porém era necessária extrema cutela para também não superestimá-los, já que ambas as atitudes poderiam trazer prejuízos na aprendizagem.

Outra mudança que emergiu dos dados refere-se à **desmistificação de conceitos previamente estabelecidos**, conforme os depoimentos de Vênus, Minerva e Diana:

No primeiro dia que eu encontrei os alunos, eu cheguei sem saber o que iria encontrar. Eu tinha uma visão de pessoas com deficiência mental, eu tinha uma visão de pessoas debilitadas, de pessoas com uma aparência meio assustadora, que difere das outras pessoas. E me surpreendi justamente pelo fato de que não era aquilo que eu imaginava que eles fossem. Bom, na verdade, a princípio, eu escolhi este desenho porque mostra como se fossem pessoas diferentes, com olhares que não são olhares tão alegres, contentes. E aí o que eu conto: eu notei realmente, no primeiro contato, assim, pessoas não sendo diferentes fisicamente, nem nada, mas psicologicamente diferentes das outras pessoas, pelo que eles sentem, não pelo que nós percebemos (VÊNUS - Instrumento II - Representação artística acerca da etapa pós-prática).

Através destes trabalhos pude perceber a importância do trabalho na educação especial, me desprender a antigos “pré-conceitos” e compreender que é possível através do ensino da língua estrangeira contribuir para uma maior perspectiva de vida, de futuro para estes estudantes (MINERVA - Instrumento IV - Avaliação escrita).

De um modo geral poderia classificar como um aspecto positivo a quebra dessa ideia pré-concebida de que os doentes mentais são limitados (DIANA - Instrumento IV - Avaliação escrita).

O depoimento de Baco, por seu turno, alia as duas categorias referentes às mudanças e aprendizagens realizadas: superação do medo e da insegurança decorrentes dessa nova experiência e desmistificação de conceitos previamente estabelecidos:

Bom, vou começar do primeiro dia de aula: eu estava com medo, pois nunca tinha trabalhado, mas era o meu sonho trabalhar com pessoas especiais. O que sempre falam na rua, que eles são traiçoeiros, que eles arranham, que eles fazem tais coisas, então eu tinha medo disso daí. Só que, no meu primeiro contato, que vi agora na imagem, foi uma coisa totalmente diferente do que as pessoas na rua falam. Ao invés de serem malvados, ou coisa assim, eles são pessoas carinhosas e são muito amigos uns dos outros, não só deles lá de dentro, mas eles recebem qualquer pessoa que vai para a volta deles muito bem. Então eu separei essa imagem onde estão todos juntos, onde tem uma união e acredito que dali eles têm força porque um vai dando força para o outro (BACO - Instrumento II - Representação artística acerca da etapa pós-prática).

As falas de Vênus e Baco reportam uma situação bastante comum. As pessoas, em geral, criam representações sobre as PNEE que pouco têm a ver com a realidade desse grupo e isso decorre da falta de conhecimento sobre ele. Entretanto, no momento em que entram em contato com tal grupo, revelam surpresa, revisam conceitos, etc. No caso da Educação Especial, essa é uma situação bastante comum. A maioria das pessoas desconhece o potencial de aprendizagem dos PNEE, uma vez que a sociedade e a própria mídia, em geral, parecem abordar o tema estimulando a comiseração e o déficit. Por isso, urge a necessidade de divulgação de trabalhos que modifiquem essa imagem, revelando práticas que mostrem as potencialidades das PNEE em detrimento das defasagens. Essas práticas são extremamente relevantes, pois podem auxiliar e estimular o desenvolvimento de novos projetos relativos à área da Educação Especial.

As mudanças de conceitos ocorridas nos aprendizes de professor, logo no início do projeto (superação do medo e da insegurança decorrentes da nova experiência e desmistificação de conceitos previamente estabelecidos), foram de suma importância para que se pudesse planejar um bom trabalho, voltado às

potencialidades dos educandos, a ser desenvolvido nas etapas seguintes de implementação da proposta.

APRENDIZAGENS RELATIVAS À DOCÊNCIA PROPRIAMENTE DITA

Dentre as aprendizagens elencadas pelos aprendizes de professor no decorrer da intervenção, uma delas refere-se ao **entendimento das diferentes teorias que explicam a aprendizagem e a sua relação com o ensino**. Em um dado encontro, antes de fazer uma abordagem inicial dessa temática, por meio de leituras e discussões sobre as teorias de aprendizagem, a pesquisadora convidou os aprendizes de professor a responderem as seguintes questões: “Como vocês pensam que os alunos aprendem?” e “Que tipo de postura o professor precisa ter ao ensinar?” (Instrumento III – Discussão em grupo). A intenção era investigar as concepções prévias desses aprendizes sobre o assunto. As respostas trouxeram importantes elementos para análise. Em relação à primeira pergunta, eles assim se manifestaram, estabelecendo um diálogo:

Eu acho que os alunos aprendem por REPETIÇÃO, infelizmente lá e relacionado à escola especial é mais por repetição. Por repetição, inclusive pela repetição de atividades interessantes a eles, que venham a repetir também os termos, palavras e expressões mais usadas. Falar uma única vez não tem abstração, então tem que ter repetição direto pra eles aprenderem (APOLO).

Essa fala inicial de Apolo causou polêmica entre os aprendizes de professor, já que Hera e Minerva discordaram de sua opinião. Hera deu sequência à discussão, expressando o seu ponto de vista:

Eu, ao contrário do Apolo, acho que os alunos aprendem por uma associação, algo muito individual, que funciona dentro deles, mesmo. Se o exercício, a prática, o que é feito em sala de aula deve ter alguma

repetição, inclusive se não repetirmos as aulas, de repente essa aula de hoje for uma coisa e já a aula de amanhã for outra, não vai rolar (as retomadas). Mas eu acho que existe uma certa coerência interna deles, que faz eles aprenderem. Uma certa visão, uma maneira deles verem o material é que faz o aprender, porque o envolvimento deles não é o mesmo com cada material que tu apresenta. Alguns se interessam mais, outros se interessam menos. Eu acho que o interesse deles é o motivador para o aprendizado.

Minerva, corroborando as ideias de Hera, assim se posicionou:

Ao contrário do Apolo, eu acho que eles precisam de uma situação muito significativa, de uma coisa que eles vivenciem. Precisam de uma situação real, de um momento concreto, de um objetivo bem focado, aí eles se põem no lugar, aí eles conseguem fazer o que foi pedido, se realmente tiver esse objetivo claro e uma situação real, concreta para isso acontecer, no caso da língua. É mais do que a escrita, eles estão mais motivados, mais interessados em se comunicar na Língua Espanhola.

A fala dos aprendizes de professor revelou que cada um possuía uma concepção epistemológica intuitiva (embora já marcada pela intervenção em curso) que explicava o processo de aprendizagem dos alunos. Essa concepção foi classificada como intuitiva, pois como já referido, até aquele momento, os aprendizes de professor ainda não haviam abordado esse conteúdo na faculdade. A posição de Apolo pareceu pegar o grupo de surpresa, pois a sua prática em sala de aula não estava em consonância com ela: sua postura, diante dos alunos, revelava um professor-guia, que os conduzia rumo ao processo de aprendizagem. Chamava à atenção da pesquisadora a maneira como ele esclarecia as dúvidas dos alunos, nunca oferecendo uma resposta imediata. Ele dava exemplos, contextualizava, enfim, conduzia os alunos a chegarem à resposta. Assim, o grupo de alunos seguia as pistas oferecidas por ele e, em conjunto, resolvia o problema. Talvez a palavra empregada por ele, “repetir”, tenha sido no mesmo sentido que Minerva a utilizou, de retomar, revisar os conteúdos para que fossem internalizados pelos alunos. Repetir, em uma perspectiva vigotskiana, é algo altamente produtivo, se não for apenas um ato mecânico: afinal, nenhum novo conceito é apreendido no primeiro contato que com ele o aprendiz estabelece. Como explicava Vygotsky (1982b), os conceitos

evoluem. Um conceito, para ser aprendido, inicialmente, deve ser trabalhado no plano interpsicológico para depois passar ao plano intrapsicológico, sendo assim, apropriado pelo sujeito aprendente. Para que isso aconteça, é necessária a intervenção de um adulto ou colega mais competente, que retome o conteúdo e auxilie na sua compreensão, elucidando, dando exemplos, etc.

Minerva, ainda com o foco voltado para a aprendizagem, acrescenta uma qualidade que julga imprescindível para a atuação do professor na educação especial: a sensibilidade. E é ela mesma quem resolve retomar a discussão sobre a repetição, trazendo uma importante contribuição para o debate, além de realizar um exercício de consciência e controle:

Apolo falou em repetir, mas é que realmente o ser humano precisa mais de uma vez. Tu podes ser uma pessoa que ouve e assimila, mas eu ouço e não assimilo. Têm coisas que eu ouço ou leio, que ficam. [...] A gente sempre pensa do jeito que ele está ali, mas e como é que foi o desenvolvimento dele antes. Teve algum estímulo antes, quando ele nasceu? Se fosse uma criança que nasceu com algum tipo de deficiência e tivesse recebido estímulos desde criança, aí vem outros fatores, como o social, o financeiro. A família tinha condições psicológicas e financeiras para ter uma criança, para dar uma boa base? (Instrumento III - Discussão em grupo).

A partir das falas dos aprendizes de professor, a pesquisadora fez uma abordagem teórica sobre as concepções de aprendizagem, relacionando-as com os processos de ensino. Aproveitando a fala de Minerva, por exemplo, a pesquisadora explorou a importância de retomadas de conteúdos, necessárias a qualquer pessoa que encontra diante de uma nova informação: em geral, não se aprende de imediato (VYGOTSKY, 1982b). A primeira vez que se entra em contato com um novo conceito, ele recém começa o seu desenvolvimento; é preciso repetir e retomar, a fim de facilitar a transformação da informação em conhecimento. Impressionou a pesquisadora o fato de os aprendizes de professor comentar que nunca haviam parado para pensar o seguinte: que toda a prática tem uma epistemologia que a sustenta e que o modo como se atua, na docência, reflete uma concepção de ensino, que pode estar consciente ou não para o professor. Complementando, os

aprendizes de professor referiram que muitas vezes o que ouvimos em um determinado momento não faz sentido, mas posteriormente, pode vir a fazer. Isso pode ter ocorrido com eles, na faculdade: terem ouvido falar sobre concepções de aprendizagem sem fazer sentido do tema, no momento, pois lhes faltava a vivência prática relativa a ele. Mesmo sem ter abordado teoricamente as concepções de aprendizagem, que foi o assunto do terceiro encontro, no decorrer da intervenção, nos momentos de planejamento e também na prática de sala de aula, indiretamente a temática foi abordada. Isso leva à hipótese de que o entendimento acerca das diferentes teorias que explicam a aprendizagem e a sua relação com o ensino foi decorrente da intervenção.

Já em relação à segunda pergunta, referente ao tipo de postura que o professor precisa ter ao ensinar, os aprendizes de professor mencionaram o seguinte (Instrumento III – Discussão em grupo):

Acho que a postura do professor é igual em qualquer lugar, não somente lá. Pra lá é preciso uma dose extra de dedicação, eu diria, mas isso qualquer professor tem que ter. Acho que o professor tem que ter criatividade, paciência, muito amor pela turma que ele está trabalhando e pela profissão, pelo que ele faz e relativo mais à escola especial, tem que ter muito discernimento da realidade deles (APOLO).

Eu acho que a postura do professor parte do envolvimento dele, com qualquer trabalho. Isso é indiferente se for na faculdade, se for dentro de uma sala regular ou de uma sala especial. Eu acho que tu tens que estar muito envolvido e muito apaixonado pelo que tu estás fazendo. Então tu tens que conhecer o teu grupo, não o aluno individual, mas sim o teu grupo e respeitar também as diferenças individuais desse grupo [...] (HERA).

Eu concordo com os dois, só acrescento que o professor tem que ser bastante sensível com a Educação Especial. É essa função de dedicação, paciência, saber quais são as características individuais e tentar entender isso, fazendo atividades que possam ser bem favoráveis para eles (MINERVA).

Observou-se, a partir dos três depoimentos, que as opiniões são convergentes. Para eles, independente de uma sala de aula ser regular ou não, o professor precisa ter a sua identidade docente, necessitando estar comprometido com a sua função profissional.

Ainda sobre a ação do professor no contexto da Educação Especial, Hera aproveitou para mencionar uma aprendizagem decorrente da experiência e refletir sobre a reação dos colegas de curso em relação ao ensino da língua espanhola na educação especial:

[...] O meu grande problema, a minha grande dúvida quando eu fui trabalhar lá, quando aceitei o projeto era como eu iria agir, dentro da sala de aula, trabalhando com crianças, porque eu não me via trabalhando com crianças. Eu jamais me vi trabalhando com crianças. Por quê? Porque eu não consigo ter, achei que não conseguiria ter aquela coisa assim: não, fulaninho, entende? Chegar na classe, agachar, mostrar, não me via trabalhando assim. Eu sempre trabalhei com pré-adolescente pra adolescente, nunca menos. Era onde eu sabia trabalhar. Aí eu pensei: e agora, como vou fazer? Tenho que chegar na classe, tem que falar com eles, tem que explicar. Não vou saber! [...] Analisa se tu vai chegar na sala, por exemplo, da nossa turma (faculdade) e dizer: eu dou aula em uma escola especial e os meus alunos já conseguem juntar sílabas. Eles vão rir da tua cara e perguntar o que tu está fazendo lá! Entende? Para mim, isso foi muito importante, pois o fulano conseguiu juntar uma palavra inteira e está lendo. Agora na nossa sala e acredito que na maioria das salas, se tu pegar e disser isso, vão rir da tua cara (HERA).

A opinião de Hera, em termos de aprendizagem, revela que houve mudanças em sua concepção e postura como docente. Além disso, seu depoimento mostra o quanto os cursos de licenciatura ainda estão aquém de oferecer uma formação ampla aos seus alunos visando a diminuir a distância entre os currículos das escolas regulares e especiais. Por que a turma iria rir de um professor que leciona uma língua estrangeira a uma classe de Educação Especial? Qual o motivo desse estranhamento? Afinal, trata-se de um processo educativo como qualquer outro. Formada há pouco tempo no curso de Pedagogia, a supervisora pedagógica da Oficina reitera essa ideia:

[...] E outra vantagem da tua tese é que os caminhos da Educação Especial, na faculdade, são muito restritos. Eu fiz Pedagogia e em 4 anos de faculdade tive somente 2 disciplinas que trabalhavam com a Educação Especial. Uma assim que trabalhava bem assim toda a questão da hipotonia, plasticidade, da paralisia cerebral, bem detalhado e outra com a visão maior de inclusão, né? Mas, quando a gente vem e se depara a trabalhar na rede da Educação Especial se sente sem nenhuma ferramenta. Então por isso eu acho assim: a tua tese é um trabalho pioneiro e dele provavelmente irão surgir outros e que bom, né? E aí essa bibliografia se amplia (Instrumento XI - Entrevista com a supervisão pedagógica da escola).

Moreira (2003) enfatiza que a discussão sobre o que ensinar a quem, na escola, é uma discussão que precisa ser renovada, ainda mais que as instituições educacionais têm demonstrado dificuldade em decidir o que ensinar a e como ensinar alunos de grupos sociais oprimidos. Segundo o autor, fracasso e exclusão continuam a marcar as nossas escolas. O fato é que, para ensinar, o professor não precisa apenas dominar o conteúdo que ensina. Ele necessita de conhecimentos didáticos, de conhecimentos mais amplos sobre o processo educativo e o papel da escola na atualidade. De acordo com Moreira, cabe ao professor pensar em como se deve responder à situação de desigualdade e à diversidade cultural que encontramos em nossa sociedade. Garcia (2003) problematiza essa temática – currículo – alertando que o problema dos professores, lamentavelmente, reside em sua formação. Argumenta a autora que

em nossa formação nós aprendemos sobre uma escola que se pauta pela homogeneização e que trata o que foge à norma como anormal, como precisando ser tratado para ser reintegrado ao harmonioso mundo da “normalidade”. Quem foi feito com essa cabeça tem muita dificuldade em lidar exatamente com a riqueza da diferença, porque na verdade o que caracteriza a sala de aula é a diferença, não a semelhança (p. 13).

Essa nossa formação, segundo a autora, nos ensinou a colocar todos a seguir o rebanho, percorrendo o mesmo caminho, aprendendo as mesmas coisas, no mesmo tempo. O seu alerta é de que precisamos inverter a lógica simplista quando afirmamos que “o aluno não aprende”, ou que “ele tem dificuldade para aprender”. Sua posição é de que, frequentemente, a dificuldade não é aprender,

mas ensinar. Ainda em relação à postura docente, Apolo faz uma revelação ao grupo:

Eu vou falar uma coisa para vocês sobre a minha postura, em sala de aula, que acho que nunca tinha comentado com ninguém. Eu estive muitos anos decidindo o que é que eu queria fazer, entre duas coisas totalmente diferentes. Minha mãe me incentivando a ir para o Rio ou São Paulo fazer teatro e eu pensando em fazer alguma coisa na Língua Espanhola, principalmente para educar, porque me apaixonei pela língua no segundo grau, que fiz técnico e depois resolvi fazer um curso de língua e fui convidado, no hotel que eu trabalhava, a dar aula para os colegas atenderem melhor os clientes. E eu me apaixonei por aquilo. Por ensinar alguém a falar uma outra língua, entende? [...] E por que não juntar as coisas? Ser professor é ser um pouco ator, ou ser totalmente ator. Tu tens que incorporar. Tu estás ali na frente te mostrando para uma turma inteira. Tu vai ser odiado amado, copiado ou repudiado. [...] Então eu não precisei ir fazer teatro, lá no Rio ou São Paulo, porque eu faço teatro aqui, dentro da sala de aula. Só que eu não sou um personagem na sala de aula. Chego lá e incorporo. E outra coisa. Não tem quem me diga o contrário! É a profissão mais importante do mundo! Eu nunca vou me frustrar pela escolha que eu fiz.

Apolo, em seu depoimento, relata como se deu o início de sua história com a docência e expõe a sua opinião sobre essa profissão, definindo-a como extremamente relevante. Segundo ele, essa ideia foi desenvolvida em decorrência da intervenção.

Nos encontros subsequentes, a pesquisadora apresentou um breve histórico sobre as diferentes teorias que explicam a aprendizagem e a sua relação com o ensino, enfatizando a abordagem histórico-cultural, temática que, como já foi relatado, havia sido pouco explorada no decorrer do curso frequentado pelos aprendizes de professor. Compreender que, por trás de toda a prática docente, existe uma base epistemológica e uma teoria de aprendizagem foi muito relevante para eles, como ocorreu na investigação de Jorge³² (2009). A autora constatou que os professores em serviço que participaram de sua pesquisa, na maioria das vezes,

³² JORGE, Carolina da Cruz. Discutindo sobre concepções de aprendizagem: avaliando uma experiência de formação em serviço. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas.

já haviam discutido as teorias da aprendizagem durante sua formação inicial, embora recordassem apenas alguns conteúdos desconectados entre si, sobre esse tópico. Na época, segundo informaram os sujeitos, não haviam percebido o sentido e a importância desses conteúdos, valorizando-os somente depois, quando foram reapresentados – momento em que já estavam atuando como professores.

Seguem mais algumas falas dos aprendizes de professor que ilustram essa ideia (Instrumento IV – Conversas informais):

Creio que minha participação no projeto me ajudou muito no que se refere ao meu posicionamento frente às teorias e o melhoramento de minha visão com respeito às diferentes formas de assimilação do aprendizado (HERA).

Ao vivenciar o dia-a-dia de uma sala de aula, além de nos tornarmos mais críticos, conseguimos compreender com mais facilidade os conteúdos teóricos que nos são apresentados na faculdade. [...] As aprendizagens que mais me marcaram foram as teorias acerca do conhecimento, ou seja, a diversidade de formas de se transmitir os conteúdos aos alunos [...] (DIANA).

Creio que minha participação nos encontros propostos para discussões teóricas e práticas tenha sido de bastante valia: passei a compreender melhor as práticas pedagógicas e conhecer teorias que até então me eram totalmente desconhecidas. Através deste trabalho, percebi a importância de uma abordagem teórica nos processos de ensino e aprendizagem, na universidade falamos pouco dos teóricos que pesquisam métodos e técnicas em sala de aula. Esta proposta me fez conhecer Vygotsky e suas teorias, que me inspiraram, juntamente com esta pesquisa, a seguir trabalhando com a educação especial. Passei a perceber o quão importante é um trabalho docente preocupado com o aluno e com o progresso do processo de aprendizagem (VÊNUS).

Outra subcategoria de análise relativa à docência propriamente dita refere-se à **importância de trabalhar colaborativamente**. Essa pareceu ser a grande aprendizagem relatada pelos aprendizes de professor, decorrente da intervenção.

As pessoas que formaram as duplas foram³³: dupla 1: Minerva e Apolo; dupla 2: Vênus e Baco.

Avaliando o trabalho conjunto, para a dupla 1, a estreia não saiu conforme o planejado. Isso ficou claro em suas falas/escritas, coletadas por meio do Instrumento II – Representação artística acerca da etapa pós-prática:

Peguei essa foto, que aparece justamente como eu senti que foi o trabalho em grupo, em dupla. Eu tomei conta da aula, não dei espaço para a colega e eu me senti tão deslumbrado, que me sentia em um show, com plateia e tudo, e abafei a participação da colega, na dupla (APOLO).



Figura 11 - Representação artística acerca da etapa pós-prática.

Eu peguei essa imagem e acho que nós somos diferentes, como tem o cachorro e o gato aqui. Eu acho que a gente muda constantemente, uma hora um é o gato e o outro é o cachorro, uma hora um é o cachorro e outro é o gato. Acho que agora estou me sentindo mais confiante e acho que agora vai dar certo, tem tudo para dar, pelo menos (MINERVA).



Figura 12 - Representação artística acerca da etapa pós-prática.

³³ Hera e Diana trabalharam sozinhas.

A primeira aula compartilhada dessa dupla mostrou que dividir o espaço da docência não é uma tarefa simples. Embora fossem parceiros de atividades no Curso (Espanhol), ambos possuem perfis completamente diferentes e isso ficou evidenciado em suas posturas na sala de aula. Apolo, com estilo mais desinibido, praticamente tomou conta da aula, não dando espaço para Minerva, mais cautelosa e inibida diante da nova experiência. Posteriormente, Minerva revelou-se irritada e indignada com a situação, querendo mudanças na postura do colega. Para a ausência de sucesso, contribuiu também a sala de aula, que sequer continha estrutura adequada ao bom desempenho das atividades.

Havia partido da coordenadora da Oficina Pedagógica, a ideia de realização dos encontros nesse local, na tentativa de oficializá-lo como um espaço pedagógico. Como a sala não oferecia condições adequadas para as aulas, algumas adaptações tiveram de ser feitas, tais como a colocação de um quadro de giz móvel, que foi encostado em um canto de uma das paredes da sala de aula e a abertura das cortinas, para que pudesse ser aproveitada a luz natural, já que não havia lâmpadas.

Na segunda aula, diante dos problemas ocorridos na anterior, Minerva e Apolo traçaram uma estratégia para evitar que um se sobressaísse em relação ao outro: a divisão de funções. Um deles responsabilizou-se pela primeira parte da aula e o outro pela segunda. Mesmo não tendo desenvolvido uma prática partilhada, parecia que ambos tentavam encontrar uma sintonia para que ela fosse possível. Na aula 3, seguiram com a estratégia de divisão de funções e, em um posterior encontro destinado a reflexões conjuntas, chegaram à conclusão de que os conflitos ocorridos entre a dupla faziam parte do processo de docência compartilhada. Isso ajudou a dupla a prever que tais conflitos iriam ser superados e que, em pouco tempo, não seria mais necessário fragmentar a aula. Assim, nas aulas posteriores, ambos atuaram conjuntamente, sem dividir em dois momentos distintos para que o outro não interferisse. Aos poucos, foram encontrando a sintonia para trabalharem de maneira colaborativa.

Um aspecto que ficou bastante claro, no decorrer da intervenção, foi o quanto a presença masculina é valorizada pelos alunos. Na parceria entre Minerva e Apolo, era Minerva quem tomava frente nos planejamentos das aulas, mas, no momento da prática, quem assumia papel de destaque era Apolo. Ele conquistou os

alunos desde o primeiro instante. Isso pode ter ocorrido pelo fato de a turma ser composta, predominantemente, por alunos do sexo masculino e haver identificação entre os rapazes e o professor a partir de interesses em comum - futebol, esportes em geral, etc. Outro aspecto que pode ter influenciado essa identificação é que grande parte dos rapazes não conhece seus pais, sendo criados somente pelas mães e/ou avós. Além disso, o quadro docente da escola é formado majoritariamente por mulheres, fazendo com que os poucos professores do sexo masculino assumam papel de destaque. Esse fato deixava Minerva bastante incomodada, pois ela se esforçava muito para obter o reconhecimento dos alunos, mas quem brilhava era Apolo, que não se envolvia tanto assim com a proposta, ao menos no âmbito da elaboração e preparação das aulas (esse aspecto foi explicitado por Minerva e também observado pela pesquisadora).

Resumindo, pode-se dizer que as maiores aprendizagens de Apolo e Minerva, em relação ao trabalho colaborativo foram: trabalhar e aceitar as diferenças entre si; encontrar a “sintonia” em sala de aula; perceber que cada um tem pontos fortes e fracos e que isso pode ser explorado em uma atuação conjunta e, também, o entendimento de que – talvez por aspectos adicionais e não diretamente ligados ao trabalho pedagógico desenvolvido – um professor pode ser mais popular que outro.

A dupla 2, Vênus e Baco, relatou algumas dificuldades decorrentes da experiência da prática compartilhada, mas destacou os pontos positivos também. Como dificuldades, Vênus apontou uma sensação de desconforto relativa à divergência de opiniões, aspecto que, embora tenha sido apontado como prejudicial, na perspectiva vigotskiana, é considerado altamente produtivo para a aprendizagem, pois faz com que os parceiros avaliem, revejam e até possam fazer evoluir suas ideias.

Como ponto positivo, enfatizaram os benefícios da relação entre pares, tais como o auxílio mútuo na superação das dificuldades – “uma pessoa auxiliando naquilo que tu tens dificuldade e eu auxiliando naquilo que ela tem dificuldade” (fala de Vênus) e a importância do investimento coletivo. Lembrando os argumentos de Araújo (2004), “quando o que denomina ‘cultura de coletividade’ é instaurada, as pessoas nela envolvidas passam a reconhecer o que sabem, o que os outros sabem e o que todos não sabem - atitudes que resultam na busca de superação dos limites

do grupo. Segue o depoimento de Vênus, que é bastante abrangente e revela as diferentes nuances da atuação coletiva:

A sensação que eu tenho trabalhando em dupla, a princípio, é um tanto, sinceramente, **desconfortável**, porque tu nunca sabe se a tua opinião vai ser respeitada, se aquela pessoa vai corresponder às tuas expectativas, principalmente se tu inicia um trabalho e essa pessoa chega depois ou as duas pessoas iniciam o trabalho juntas, porém elas não entraram em acordo de qual forma será trabalhada, abordada a temática. E aí o maior receio é essa **divergência de opiniões**, de pensamentos a respeito da aprendizagem dos alunos, do ensino, de como vai ser transmitido esse conhecimento. Então, eu escolhi essa imagem porque os aspectos negativos nesse tipo de trabalho são mínimos, se tu tiver um relacionamento legal com a pessoa, já um convívio extraclasse com essa pessoa para que você conheça melhor a forma que ela tem de pensar a respeito de diversos assuntos... Então, primeiro, essa imagem representa o trabalho em equipe, **uma pessoa auxiliando naquilo que tu tem dificuldade e eu auxiliando naquilo que ela tem dificuldade** e assim a gente construir algo que seja produtivo, que seja válido, que seja importante para aqueles alunos, para aquela função, para aquele trabalho em específico. Aqui é um jogo, na verdade. As pessoas estão apostando algo, investindo em alguma coisa e para mim o trabalho em grupo, em conjunto, em dupla, seja qual for, é um **investimento**. Tu tá investindo as tuas fichas naquela pessoa e ela em ti para que aquela expectativa, aquela perspectiva de progresso, de futuro, aconteça. Então não depende só de ti nesse momento, depende da outra pessoa também. Por isso a importância de você escolher ou saber com quem vai trabalhar, para que, no momento, além de causar um mal-estar entre as duas pessoas que estão trabalhando, confundir a mente do aluno ou da pessoa que vai se beneficiar deste trabalho em conjunto (VÊNUS - Instrumento II - Representação artística acerca da etapa pós-prática).



Figura 13 - Representação artística acerca da etapa pós-prática.

O desconforto inicial, decorrente de prováveis divergências de opiniões, acabou dando espaço para vários benefícios advindos do trabalho colaborativo. Além disso, Vênus teve consciência de que o êxito de um trabalho conjunto depende do esforço de todos os envolvidos que, mesmo tendo ideias e posturas diferentes, devem estar focadas em um mesmo objetivo. O receio da dupla era não conseguir atingir uma sintonia, pois ambos ingressaram no projeto em momentos distintos (primeiro Vênus e, posteriormente, Baco). Esse receio apareceu também na fala de Baco:

Eu escolhi essa imagem, pois eu tinha um único medo para trabalhar em dupla, que por chegar depois no trabalho, não queria que parecesse que estava pegando o lugar de alguém. Eu gosto de trabalhar em dupla, é diferente, pois eu nunca trabalhei assim, pois um tira uma ideia de um canto, outro tira a ideia de um canto e a gente está conseguindo formar um grupo e isso é legal. Eu peguei essa imagem, porque eu imagino como se estivéssemos eu e Vênus aproveitando, crescendo na faculdade, pegando experiência na área e, em dupla, como colegas, como profissionais também. Então pena que é somente uma vez por semana, porque para mim lá é um lugar onde estou me divertindo e aprendendo (BACO - Instrumento II - Representação artística acerca da etapa pós-prática).



Figura 14 - Representação artística acerca da etapa pós-prática.

As falas de Vênus e Baco explicitaram que ambos estavam receosos com a chegada posterior do novo colega. Compartilhando a opinião de Vênus, Baco descreve o medo inicial e aponta pontos positivos da atuação conjunta, tais como uma experiência nova para ele e a oportunidade de crescimento na faculdade em função da oportunidade de vivenciar a prática ainda no terceiro semestre do curso. A valorização da presença masculina também ocorreu com relação a essa dupla,

porém com menos intensidade, pois Vênus soube conquistar o seu espaço junto aos alunos.

Em relação ao trabalho colaborativo entre professores, é fundamental citar Vygotsky, (1998), um dos autores que se dedicou a teorizar sobre a importância das outras pessoas nos processos de aprendizagem. O seu argumento era de que as atividades realizadas em grupo, de forma compartilhada, oferecem enormes vantagens, que não estão disponíveis em ambientes de aprendizagem individualizada. Para o autor, os processos de aprendizagem (intrapsicológicos) acontecem por meio da relação com outras pessoas (processos interpsicológicos). “Os modos de pensar dos outros se constituem como modelos de referência que servem de base para os nossos comportamentos e raciocínios, assim como para os significados que damos às coisas e pessoas” (DAMIANI, 2008, p. 3). Para detalhar melhor esse argumento, Damiani (2008), explica: “pode-se pensar que o trabalho colaborativo entre professores apresenta potencial para enriquecer sua maneira de pensar, agir e resolver problemas, criando possibilidades de sucesso à difícil tarefa pedagógica” (p. 6). Para Zanata (2004) e Loiola (2005), as atividades compartilhadas são capazes de propiciar a identificação das forças, fraquezas, dúvidas e necessidades de reconstrução da prática de seus participantes. Além disso, fortalecem a identidade grupal, ocasionando a socialização de conhecimentos e a consequente transformação das práticas pedagógicas do grupo.

A próxima subcategoria de análise referente às aprendizagens sobre a docência propriamente dita volta-se à **importância do professor atuar como guia dos alunos**. A fala de Vênus, a seguir, parece revelar que os aprendizes de professor perceberam a relevância atribuída por Vigotski ao papel do professor, que seria o de guiar os progressos do aluno em direção à aprendizagem (HEDEGAARD, 1996):

Então por que eu escolhi essa figura, [...] porque é a mãe galinha **guiando** os seus pintinhos para o caminho que ela julga ser o melhor caminho, o caminho correto a seguir. [...] no caso ali vai ser a professora, ela vai escolher o caminho, ela vai guiar os alunos para um certo caminho [...]. (VÊNUS - instrumento II - Representação artística acerca da etapa pós-prática).



Figura 15 - Representação artística acerca da etapa pós-prática.

Percebi a importância de um preparo pedagógico para propor e executar atividades para os alunos e que a resposta positiva deles depende desse cuidado que o professor deve ter (DIANA - Instrumento V - Avaliação escrita).

Vênus menciona o papel do professor como guia da aprendizagem (conceito central na obra de Vigotski, 1998) e Diana enfatiza a importância do preparo do docente para exercer a sua função de ensinar. Álvares e Del Rio (1996), baseando-se nas premissas de Vigotski (1982) acerca do trabalho na ZDP, explica que, ao adotar a postura de guia, o docente possibilita que o aprendiz “tome emprestado” de seu interlocutor mais capacitado os modelos ainda não desenvolvidos integralmente e empregue-os na construção de suas próprias habilidades, condutas e raciocínios. Ser guia implica também em selecionar conteúdos e propiciar condições para que sejam internalizados, tal como enfatizou Diana (propor e executar atividades para os alunos). De acordo com a abordagem Histórico-Cultural, é o educador quem detém a visão dos objetivos pedagógicos, cabendo a ele direcionar as ações para o alcance desses objetivos. Essa abordagem considera os processos de aprendizagem conscientemente dirigidos pelo educador como qualitativamente superiores aos processos espontâneos de aprendizagem (DUARTE, 2001). Esse autor, ao levantar hipóteses para uma leitura pedagógica da Psicologia Histórico-Cultural, questiona o motivo de ter-se tornado um tabu, no meio pedagógico, falar em transmissão de conhecimentos. Para ele, “reconhecer a historicidade do ser humano significa, em se tratando do trabalho educativo, valorizar a transmissão da experiência histórico-social, valorizar a transmissão do conhecimento socialmente existente” (p. 93). Não se trata de defender a simples transmissão, mas enfatizar a importância do conteúdo

para o ensino, em oposição a uma ideia de que a escolarização serve apenas para desenvolver processos cognitivos.

Por fim, a última subcategoria de análise voltada às aprendizagens relativas à docência propriamente dita refere-se ao **planejamento como balizador da prática pedagógica**. O fato de os aprendizes de professor, ao ingressarem na pesquisa, estarem em um momento do curso que antecedia as atividades práticas previstas no currículo, talvez tenha influenciado sua opinião relativa ao valor do planejamento das aulas.

O plano de aula, para mim, é algo extremamente importante, porque ele é a base da forma e de tudo que vai ser abordado e transmitido para os alunos dentro de uma sala de aula. Então eu vejo o **plano de aula como o guia**, como aquele caminho a ser percorrido, é como se fosse aquela estrada, sabe? Aquelas diversas vertentes que tu tens e que tu escolhes uma e aquela elegida vai ser a que tu vais seguir em frente [...]. Então, o plano é a base para que tudo ocorra como o esperado ou que não fuja muito da ideia. [...]. (VÊNUS - Instrumento II - Representação artística acerca da etapa pós-prática).

O planejamento parece ter sido compreendido por Vênus como uma valiosa ferramenta que beneficia tanto o trabalho docente quanto o aprendizado do aluno, sendo definido por ela como uma previsão, “como algo que tu preparas aquele momento e dessa forma tu já vêes mais adiante, tu já consegues perceber lá no fim dessa trajetória, lá no fim desse caminho a ser percorrido” (fala de Vênus – Instrumento II – Representação artística acerca da etapa pós-prática), embora nem sempre tudo ocorra conforme o esperado.

Mesmo ciente da relevância do planejamento, Hera mencionou as dificuldades que o professor encontra ao elaborar os seus planos de aula:

Eu escolhi essa figura, da uma lutadora de boxe, porque em realidade eu acho que o planejamento é uma luta. É uma luta que a gente trava com os nossos próprios conceitos e com relação à nossa visão da turma. Uma luta porque a gente não pode subestimar, mas não pode superestimar, e uma luta, também, porque a gente está meio que no tato, mas eu acredito que

essa é uma luta que a gente consegue vencer (HERA - instrumento II - Representação artística acerca da etapa pós-prática).



Figura 16 - Representação artística acerca da etapa pós-prática.

Hera utiliza uma interessante metáfora: a do planejamento como uma luta que o professor trava com os seus conceitos. Além disso, essa aprendiz de professor aponta a dificuldade para encontrar o ponto de equilíbrio ideal entre subestimar ou superestimar o potencial dos alunos mediante o planejamento das atividades.

Por se tratar de uma área ainda pouco explorada, o ensino do Espanhol na Educação Especial, escassos materiais de apoio foram encontrados em livros ou sites. A maior parte dos recursos encontrados foi adaptada ou os aprendizes de professores se utilizaram de sua própria inspiração para a criação de novas atividades didáticas.

Desde o início do projeto, houve dificuldade em adaptar o material existente ao nível de desenvolvimento dos alunos. Os livros escritos para alunos do Ensino Fundamental tinham o conteúdo adequado, porém a forma era muito infantil. Em contrapartida, os livros escritos para o Ensino Médio eram adequados em termos de forma (voltada à faixa etária dos alunos), porém o conteúdo era muito avançado. Diante dessa situação, muitas tentativas de acerto foram feitas. Algumas deram certo, outras não. Às vezes, os aprendizes de professor sentiam que a estratégia de adaptação do material estava aquém das potencialidades dos alunos e, em outras, além delas. Ambas as atitudes – menosprezar ou superestimar – eram ineficazes.

Em relação a essa dificuldade, Apolo mencionou uma aprendizagem inédita para ele, associada ao planejamento: à criação de materiais didáticos para os alunos.

Já tinha trabalhado em curso de línguas, mas é tudo muito mecânico, tudo muito diferente do que é tu ter que desenvolver materiais ou pensar no desenvolvimento desses materiais. Porque o cursinho te dá tudo pronto: tu tens os livros, tu tens os vídeos, tu não podes sair daquilo ali, não tem como sair daquilo ali (APOLO - Instrumento V - Avaliação em forma de conversas informais).

As falas dos aprendizes de professor revelaram, também, uma das dificuldades encontradas no decorrer da pesquisa: conseguir firmar parceria com um especialista na área de Espanhol (professor ou pesquisador), que se dispusesse a participar dos encontros teóricos e subsidiasse a prática em sala de aula. Foram feitas tentativas de coparticipação com dois docentes distintos, mas o acúmulo de tarefas destes acabou ocasionando a desistência de ambos. Acredita-se que a falta desse profissional não tenha desmerecido o projeto, mas gerou certa insegurança nos aprendizes de professor, principalmente no início das atividades, já que lhes faltava um profissional de ensino da LE, para orientar o planejamento em termos de conteúdo linguístico. Eles obtiveram todo suporte didático-pedagógico por parte da pesquisadora, que é Pedagoga e especialista em Educação Especial, porém a especificidade do ensino da língua espanhola necessitou ser sanada mediante pesquisas em diferentes fontes (internet, livros, etc.). Mesmo com essas dificuldades, o objetivo da pesquisa pareceu ser alcançado e as aprendizagens dos sujeitos (aprendizes de professor) bastante relevantes.

Avaliação final da experiência por parte dos aprendizes de professor

No intuito de avaliar a proposta, em seu âmbito geral, como relatado anteriormente, foi realizada uma conversa informal (Instrumento IV). Nessa atividade, foi solicitado que os participantes explicitassem e analisassem os maiores ganhos em relação à participação no projeto. Ela foi levada a cabo no mês de

dezembro de 2007, no último encontro realizado com o grupo de aprendizes de professor, ao qual Hera esteve impedida de comparecer. A conversa iniciou com a pergunta acerca dos maiores ganhos em relação à participação no projeto. Minerva foi a primeira a se manifestar, dizendo:

Primeiro, eu não tinha ainda, na época, nenhuma experiência como professora. Começou na Educação Especial. Eu esperava mais ou menos isso, acho que de início tive algumas dificuldades, mas sendo a primeira vez mesmo, por ser em dupla, acho que valeu muito a pena [...]. Enfim, de aprendizagem, assim, foram diversas, muitas. De modo geral foi isso: para mim valeu muito a pena, ampliou muito o leque de oportunidades. Acho que da forma como a gente estava trabalhando nesse último mês, dois meses, acho que estava favorecendo muito a aprendizagem dos alunos. Assim, não é no sentido também deles falarem a língua, mas no sentido de eles estarem realmente raciocinando mais, pensando, analisando. A comunicação, também, acho que foi bem legal, a gente se pautou na oralidade, aspecto que eles gostavam muito. Acho que isso favoreceu muito. [...] Na verdade esse objetivo eu só fui me dar conta depois que a gente começou a escrever: língua e aprendizagem geral [referindo-se à relação entre aprendizagem de uma língua estrangeira e aprendizagem geral, ocorrida na ocasião da escrita de resumos sobre a pesquisa para serem apresentados em eventos de cunho acadêmico] (MINERVA).

A seguir, Apolo interveio na discussão, expondo o seu ponto de vista:

Quanto aos alunos, eu acho que o objetivo no começo não era muito claro, eu não sabia o que se esperar deles. E aí quando a gente passa a entender, as dificuldades são grandes, porque tu falaste uma coisa que eu gravei desde o primeiro encontro: não existem coisas prontas sobre o ensino do Espanhol nessa área (educação especial), então a gente teve que fazer muito teste, a gente teve que fazer muito experimento, a gente teve que, às vezes até entre aspas se dar mal em algumas atividades até ter noção do que iria funcionar. Com isso a gente perdeu muito tempo. Por isso que os resultados começaram a aparecer somente agora. Nós não tínhamos nem uma sala para dar aula para eles, nós não éramos nem acreditados lá dentro. Então tudo isso dificultou. O fator determinante que eu acho, eu me detive a analisar, eu não sei se eles têm consciência de por que fazem Espanhol, mas acho que eles passaram a ter gosto pelo contato. Foi uma sedução, mesmo. Eu acho que é o que fica de mais importante para os alunos, que eu vi, neles, foi o gosto que eles tomaram pela língua diferente (APOLO).

As falas de Minerva e Apolo elencam aprendizagens tanto deles quanto dos alunos. Ao final do ano, os aprendizes de professor conseguiram perceber que o mais importante não era a aprendizagem da língua em si, mas as consequências desse aprendizado para o desenvolvimento geral dos alunos. Essa foi uma discussão realizada em vários encontros: em termos de aquisição de língua, os avanços pareciam imperceptíveis, mas em relação ao desenvolvimento dos alunos, os resultados começavam a aparecer. Na fala dos aprendizes de professor, aparece o processo de elaboração da própria intervenção, que foi um tipo de experimento que a própria pesquisadora não sabia como realizar, em seus detalhes, mas que foi, aos poucos, montando com eles.

Como é sabido, todo processo de implantação de uma nova proposta é lento e gradual e nesta pesquisa não foi diferente. Vênus e Baco ingressaram após um ano e meio de prática na escola, com toda uma caminhada anterior que foi essencial para o seguimento das atividades. Assim, sua visão acerca da evolução dos alunos e do trabalho realizado só poderia ser diferente daquela de Apolo, Hera e Minerva, que foi gerada em tempos distintos. Esse trio levou muito mais tempo para perceber a evolução dos alunos, pois esperava um avanço linguístico, voltado à área do Espanhol, enquanto que a segunda dupla – Vênus e Baco – demonstrou constatar de imediato o crescimento dos alunos, focando mais na aprendizagem geral (desenvolvimento dos alunos) do que na específica (aprendizagem da Língua Espanhola). Apesar de terem passado pelas mesmas discussões teóricas, foi visível essa diferença de compreensão entre os dois grupos de sujeitos. A pesquisadora, desde o primeiro contato que estabeleceu com cada um dos grupos, deixou clara a intenção da pesquisa, esclarecendo que o foco se voltava para o desenvolvimento das funções superiores dos alunos e que a língua seria concebida como uma ferramenta para alcançar esse objetivo. A facilidade que o segundo grupo demonstrou em compreender a intenção da pesquisa pode ter-se originado no fato de que, já tendo uma vivência da proposta adquirida por meio do trabalho com o primeiro grupo de aprendizes de professor, a pesquisadora atingiu maior clareza ao encaminhá-la junto ao segundo grupo.

Voltando à discussão gerada pelo pedido de avaliação da proposta, é importante analisar a fala de Apolo, que deu continuidade à discussão apresentada acima:

Falando da minha parte, do meu aprendizado, eu comecei praticamente simultâneo com a extensão. Então, eu comecei o contato com o lecionar, enfim, duas coisas totalmente diferentes. Me detendo mais à escola especial, foi uma experiência muito gratificante, porque para mim, nem eu sabia que tinha capacidade. Foi uma coisa que eu não esperava, porque nunca havia pensado numa coisa dessas. [...] Mas eu me desafiei e tentei atuar, na medida do possível, igual eu atuaria em qualquer outro lugar. O aprendizado maior foi justamente o exercício da paciência e da convivência com essas pessoas tão especiais que são e aprender a enxergá-los como pessoas capazes de aprender [...]. Às vezes me desiludi um pouco, mas logo contornava e voltava, conversando com as gurias, ou então parava e pensava um pouco mais e via que numa classe regular também terão problemas, também eu estarei um dia desestimulado. Não é por ser uma classe de educação especial que eles vão ser menos capazes que uma classe regular, então é nisso que eu me detive pra seguir até aqui. Foi o que eu aprendi, assim, resumindo. Eu aprendi que eu posso, que eu sou capaz, principalmente na parte da criação, da criatividade, como trabalhar em uma sala de aula.

Apolo faz alusão a duas aprendizagens simultâneas relativas à docência – extensão e prática na Escola Especial – e confessa que nunca havia pensado em atuar na área da Educação Especial. Como maior aprendizado, revela ter percebido as PNEE como capazes de aprender e a consciência de que ele próprio é capaz de atuar, com criatividade, em sala de aula. Também ressalta, como aprendizagem, o exercício da paciência, principalmente relativo a esse grupo de alunos, já que neles os resultados do trabalho pedagógico parecem demorar mais a aparecer.

Na sequência do diálogo, Apolo realiza uma crítica à escola em que a proposta foi desenvolvida, no que concerne à oferta de apenas atividades mecânicas aos alunos (oficina de trabalhos manuais), em detrimento de atividades de cunho pedagógico. Segundo ele, a escola especial deveria estimular os alunos a serem assíduos e permanecerem naquele espaço pedagógico, mediante a oferta de um ensino de boa qualidade, capaz de promover o desenvolvimento e gerar aprendizagem. Sua fala reflete essa opinião:

Outra coisa que me chamou a atenção é que a gente às vezes se chateia quando chove e não vai todo mundo, quando faz sol e não vai todo mundo, mas a dedicação desses alunos é enorme, porque eles não são obrigados a estarem lá dentro. O colégio não dá o menor estímulo pra eles. Eles eram para ter, ali dentro, oficinas de línguas, de tudo, de Espanhol, de Inglês,

assim como eles têm de artesanato e de informática, já que encaminham o aluno para o ensino regular e eles acabam voltando. Aí eles vão ficar o resto da vida fazendo bobagem naquela oficina de artesanato. Então que tenha o artesanato, mas que tenha outras oficinas, de outras culturas, de outras coisas. Eles têm condições para isso. Outra coisa para o meu aprendizado: eu passei a enxergar que essas pessoas existem, pois antes elas passavam totalmente despercebidas. Sinceramente, era só alguém com defeito (APOLO).

Minerva novamente complementa a fala de Apolo, dizendo:

Eu tinha uma visão mais sem preconceito, digamos, porque tenho uma prima com Síndrome de Down e depois, quando vim para cá, tomei contato também com a LIBRAS e já tive uma outra visão. Eu achava muito estranho o tratamento dos meus tios com a minha prima. Então eu ficava assim, porque eu sabia, eu via as capacidades dela, o que ela fazia. Então eu me questionava: por que não ensinaram ela? Eles pensavam: não, ela não vai aprender. É uma coisa que já está impregnada, entende? Arraigada, já! Era uma coisa que me incomodava, mas que eu nunca tive autonomia de descobrir coisas a mais. E eu sempre fiz a comparação, sempre pensei nisso. Eu imaginava uma criança normal, em uma caixinha pequena, em um quarto pequeno, fechado. Não vai desenvolver! Não vai aprender a ler, não vai aprender a escrever, não vai fazer nada.

Antes de se desvincularem da pesquisa, após o encerramento das atividades letivas, os aprendizes de professor foram convidados a avaliar, mais uma vez, a sua participação na intervenção, mediante o preenchimento de um questionário com 6 questões abertas (Instrumento V – Avaliação escrita ao final da intervenção³⁴ – (APÊNDICE B)³⁵. Apolo e Baco não devolveram o instrumento preenchido, talvez pelo fato de a intervenção já ter sido concluída e a pesquisadora não estar mais em contato com eles.

O questionário iniciava com os seguintes questionamentos: “Quais eram as suas expectativas no início do Projeto?” “Elas foram contempladas no decorrer do

³⁴ O instrumento foi aplicado com o primeiro grupo (Apolo, Minerva e Hera) no final de 2007 e com o segundo grupo (Vênus, Baco e Diana) no final de 2009.

³⁵ Para facilitar a análise, foram reunidas as falas dos dois grupos de sujeitos e citadas aquelas consideradas mais relevantes para a avaliação da proposta.

trabalho?" "Analisar os aspectos positivos e negativos dessa experiência". Os aprendizes de professor assim responderam:

No princípio, tinha poucas expectativas e, em realidade, não acreditava que ia sequer passar do primeiro semestre dentro do projeto. Minhas expectativas foram crescendo e mudando de âmbito dentro deste. O que, no princípio, não passava de uma vontade enorme de ser aceita pelos alunos e conseguir dar mais que um par de aulas, se transformou em vontade imensa de conhecer meus alunos e, acredito que dentro das possibilidades o fiz e, também, a consolidação do transmitido a estes, assim como a lapidação de minha atitude como educadora. E, creio que isto estou alcançando com o passar do tempo no projeto. Creio que o negativo é o pouco tempo de trabalho que temos, gostaria de ter mais aulas, os positivos é tudo que a participação neste projeto pode acrescentar na minha concretização como educadora (HERA).

Desde o começo da minha participação sempre tive claro os motivos pelos quais estava engajada no projeto. A princípio, gostaria de ter maior contato com a sala de aula já que nunca tinha entrado com o objetivo de dar aula. E, também, por querer aprender e conhecer melhor o "mundo da educação especial". O que não esperava é que eu me sentisse tão bem em estar compartilhando conhecimento com os alunos e, melhor ainda, em saber que muito do que a sociedade pensa que sabe das pessoas com necessidades especiais é totalmente errônea (e isto me deixa desanimada quanto à própria educação brasileira) (MINERVA).

Quando entrei para o projeto meu objetivo era ajudar pessoas marginalizadas pela sociedade (nesse caso: doentes mentais) a terem acesso a "conhecimentos" que normalmente não lhes são repassados, em virtude do preconceito que sofrem. No decorrer do ano letivo foi possível constatar que esses alunos, em que pese tenham algumas dificuldades, possuem *sim* capacidade de aprender uma língua estrangeira. Quanto ao negativo, não tenho nada a assinalar (DIANA).

Bem, na verdade eu não tinha muitas expectativas no início do projeto, pois não sabia o que me esperava. Eu sabia do que se tratava, mas desconhecia a dimensão e importância de tal projeto. Quanto às respostas positivas, foram várias. Ademais das contribuições como ser humano e cidadã, a minha participação neste projeto possibilitou o "emolduramento" de minha postura e conduta profissional. Pude perceber a importância do trabalho comprometido e direcionado a estes alunos e, com toda certeza, este desafio me preparou mais ainda para o trabalho na sala de aula dita "normal". Em alguns momentos pensei que talvez não

obtivesse os resultados que esperava. Alguns eu realmente não alcancei, mas sem dúvida esses foram os raros momentos do trabalho feito neste grupo, pois eles me surpreenderam e conseguiram seja pelos jogos, as dinâmicas, as atividades convencionais, as músicas, os vídeos ou outros métodos de ensino utilizados a progredir na proposta de aprender uma língua estrangeira. Não tenho mais o que dizer a cerca dos resultados positivos eles foram mais do que alcançados eles foram além de nossas expectativas (VÊNUS).

No que diz respeito às expectativas em relação à proposta de trabalho, as opiniões dos aprendizes divergem entre si. Hera e Vênus mencionaram poucas expectativas em virtude de não saber o que esperar, porém destacam vários aspectos positivos, tais como: vontade de conhecer melhor as especificidades dos alunos e lapidação da postura profissional. Dentre os negativos destacaram as poucas horas-aula disponíveis para a consecução da prática. Já Minerva e Diana tornaram explícitas suas intenções ao ingressarem na pesquisa: vontade de conhecer melhor o cotidiano da sala de aula; ampliar os conhecimentos relativos à área da Educação Especial e ajudar grupos marginalizados pela sociedade. O maior ganho, segundo elas, foi constatar a capacidade de aprendizagem dos alunos, desconstruindo a ideia equivocada que associa necessidades especiais à incapacidade. É interessante observar que Diana, apesar das discussões realizadas, ainda mostrou certa confusão entre deficiência intelectual e doença mental (equívoco de terminologia). Isso sugere que a discussão sobre a deficiência mental é complexa e leva tempo para ser totalmente internalizada.

Na questão 2, foi perguntado se tinha havido aprendizagens relevantes oriundas da participação na pesquisa. Em caso positivo, os aprendizes de professor deveriam citar quais. Eles assim escreveram:

Aprendi muito, desde nossas discussões, que a gente fazia aqui – teóricas -, quanto os planos, lidar com os alunos, perceber as diferenças, estimulá-los mais ou não. Enfim, de aprendizagem, assim, foram diversas, muitas (MINERVA).

Sim, enfatizo a significativa mudança de atitude em sala de aula com relação aos diferentes níveis de aprendizado de toda e qualquer turma, isto para mim foi o mais relevante (MINERVA).

Percebi que em qualquer sala de aula necessitamos pensar que aquele é um mundo onde existem diversos pequenos mundos que devem ser respeitados e, assim, em cada um deles, nós (professores) devemos reagir de maneira distinta. Ademais, posso acrescentar os conhecimentos teóricos e a seriedade com que foi encaminhada/dirigida a pesquisa (HERA).

Sim, muitas. Na verdade creio que esta pesquisa tenha me ensinado mais que qualquer outra que eu tenha participado. Primeiramente aprendi a não subestimar os alunos da educação especial, eles são capazes de desenvolver trabalhos maravilhosos e surpreender seus professores e as pessoas ao seu redor. Também tive a oportunidade de ver na prática como é ser professora de língua estrangeira, atividade que até então ainda não havia experimentado, pois na faculdade ainda não tinha contato com as práticas em sala de aula. Participar desse projeto me fez perceber a carência que as instituições de ensino superior têm no que tange ao trabalho com a educação especial. A meu ver, os alunos dos cursos de licenciatura deveriam ter em seus currículos acadêmicos disciplinas que os preparem para desenvolver seus trabalhos também na educação especial. Não se pode fechar os olhos para essas necessidades negando sua existência e fortalecendo a errônea ideia de que estes estudantes não são capazes e que eles se colocam à margem da sociedade, quando deveria ser exatamente o oposto, direitos sociais e inclusão para todos (VÊNUS).

Dentre as aprendizagens mais relevantes mencionadas pelos aprendizes de professor, destacam-se: mudança de atitude em sala de aula relativa aos diferentes níveis de aprendizado que se encontram em toda e qualquer turma; percepção de que os alunos com deficiência intelectual podem aprender e experimentação da prática docente até então não vivenciada no decorrer do curso. Suas opiniões revelam mudanças em termos de atitudes e aprendizagens relevantes para a prática pedagógica. Cabe assinalar aqui a semelhança entre a fala de Hera e as ideias de Assmann (1998, p. 29), que alerta: “uma sociedade onde caibam todos só será possível num mundo no qual caibam muitos mundos”.

Em relação à solicitação de avaliação da própria participação na intervenção (postura no decorrer das discussões teóricas e práticas), os aprendizes de professor assim se pronunciaram:

Aprendi muito com o tempo que estive junto à pesquisa, pois em todas as discussões teóricas feitas e nas situações práticas sempre estive envolvida e tentando compreender as novas situações enfrentadas na prática em sala de aula e acrescentar meus conhecimentos e minhas percepções nas discussões (MINERVA).

Penso que, durante o período em que estive ligada ao projeto, realizei as tarefas que me foram propostas (partes teórica e prática), busquei ampliar meus conhecimentos, bem como fazer o possível para corresponder às expectativas não só dos alunos, mas também da coordenação (DIANA).

Na quarta questão, que perguntava: “A proposta contribuiu para a melhoria da qualidade do ensino para você (formação acadêmica)? De que maneira?”, os aprendizes de professor escreveram o seguinte:

A mescla da prática com a reflexão e discussão teórica foi a maneira mais eficaz para a qualidade do nosso trabalho e, claro, da minha formação acadêmica, pois desta forma interagíamos no grupo e juntos conseguíamos soluções (ou não) para cada problema/situação enfrentada (MINERVA).

Sim, porque com minha mudança de posicionamento, ou seja, da maneira como vejo as coisas, tive como mudar minha visão acadêmica e, assim, ampliar meus horizontes vendo com maior facilidade as diferenças dentro da sala de aula. Consegui, assim, consolidar um estágio no 7º semestre com maior facilidade e tranquilidade (HERA).

Os depoimentos apresentados revelam que a proposta foi bem aceita e que a mescla entre a teoria e a prática e as discussões coletivas auxiliaram na resolução dos problemas encontrados em sala de aula. Além disso, Hera expôs que a proposta a auxiliou no desenvolvimento de um dos estágios do curso, realizado posteriormente a sua participação no projeto.

Como a proposta tinha um caráter experimental, não sendo planejada com base em certezas, por parte da pesquisadora, pensou-se ser importante avaliar seu delineamento. A questão 5 solicitou que os aprendizes de professor se posicionassem sobre sua adequação, justificando suas respostas.

Percebi, desde o início do projeto, que a pesquisadora tinha uma preocupação em nos esclarecer dúvidas e, principalmente, os pré - conceitos que tranquilamente estão em nossa mente por todo o contexto sociocultural em que estamos inseridos. Com isso, ela sempre foi muito metódica e organizada nas informações que compartilhava com o grupo (MINERVA).

Creio que sim, pois, através dela, conseguíamos bons resultados com os alunos em sala de aula e, ao mesmo tempo, aprendíamos bastante (DIANA).

Não tenho o que reclamar quanto à metodologia utilizada, muito pelo contrário, me identifiquei muito com ela, o que contribuiu para o sucesso deste trabalho (VÊNUS).

Foi possível perceber, em suas escritas, que a metodologia foi aceita e avaliada positivamente por todos.

A última pergunta do questionário referia-se à análise de uma figura (FIGURA 17) que ilustrava uma situação que deveria ser comentada pelos aprendizes de professor, contextualizando com as discussões realizadas no decorrer da intervenção (aspectos teóricos e, também, com a atividade prática). Segue a figura e as respostas dos aprendizes de professor:

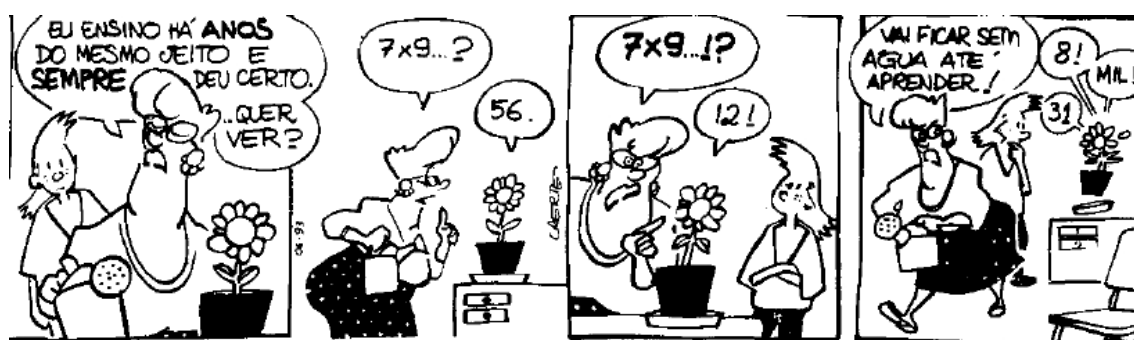


Figura 17 – Figura relacionada à avaliação.

Fonte: BECKER, F. **O que é construtivismo?** Série Ideias n. 20. São Paulo: FDE, 1994. Páginas: 87 a 93.

Punindo ou premiando não alcançamos êxito ao transmitir qualquer informação. Sendo assim, a motivação e a contextualização da transmissão do conteúdo é uma melhor abordagem para alcançar a consolidação, a compreensão e a análise (raciocínio) do dado (HERA).

Primeiramente, a questão trazida pelo ensino feito há anos da mesma forma, sendo que cada grupo é distinto e está num contexto distinto. Portanto, necessita de metodologias distintas e adequadas a este grupo. A outra questão diz respeito à professora considerar o aluno (planta) como um simples receptor de informações (tábula rasa) e, assim, podendo ser punido por não corresponder às expectativas da professora. Trata-se de um ensino que não considera a importância da interação entre professor e aluno e entre aluno-aluno e a noção de que todos que estão em sala de aula trocam informações, de forma que todos poderão ser beneficiados com o processo de ensino e aprendizagem (MINERVA).

A tira acima é uma crítica à maneira ultrapassada (embora ainda empregada por muitos professores) de tentar "ensinar" seus alunos. Como se vê, utiliza-se de castigos e de ameaças para "incentivar o progresso" da aprendizagem. Desse modo, desconsidera todo e qualquer conhecimento prévio ou experiência de vida trazida pelo estudante e, ao fim e ao cabo, termina trazendo mais prejuízos que benefícios (DIANA).

A tira deixa explícita a conduta do professor que ainda utiliza a abordagem convencional e, digamos, "militarizada" em suas aulas, impondo o conteúdo como uma obrigação de ser entendido, utilizando de seu posicionamento hierárquico para impor medo aos alunos através de ameaças e castigos. Isso está mais que ultrapassado, é preciso que os professores entendam a importância de um método de ensino que seja prazeroso ao aluno, que os permita refletir sobre o que se esta propondo e que lhes dê mais autonomia para executar as atividades em sala de aula (VÊNUS).

As opiniões dos participantes parecem mostrar que as discussões teóricas ocorridas ao longo da intervenção foram internalizadas por eles. Seus depoimentos denotam uma crítica aos métodos de ensino centrados no professor, que não consideram o aluno como um ser ativo e pensante. Todos defendem um ensino centrado no aluno, concebendo-o como peça-chave no processo de aprendizagem, enfatizando a interação entre pares, pressuposto central na abordagem utilizada e estudada durante a pesquisa. Isso leva a crer que a intervenção foi válida e trouxe importantes contribuições ao processo de formação dos aprendizes de professor. As aprendizagens realizadas pareceram ter gerado desenvolvimento em termos profissionais, confirmando a hipótese de Vigotski de que "o processo de aprendizagem impulsiona os processos de desenvolvimento e permite a construção

das funções psicológicas superiores tipicamente humanas e históricas” (VYGOTSKY, 1982b p. 643). Além disso, suas opiniões revelam um aspecto muito importante: o foco volta-se para a aprendizagem dos alunos e não só para o ensino.

Por fim, a análise dos efeitos da intervenção em relação aos aprendizes de professor revela que eles perceberam o ensino da Língua Espanhola como importante para gerar desenvolvimento nos que a aprendem. Além disso, acredita-se que o projeto contribuiu com a ampliação do leque de possibilidades de atuação deles, oferecendo um diferencial em suas formações. Segue um trecho da entrevista com a supervisora pedagógica, que ilustra essa contribuição, apontando as vantagens do trabalho realizado e fazendo projeções para o futuro:

[...] para a escola também foi muito produtivo o projeto, porque enriquece o nosso trabalho a gente saber que pode oferecer no currículo uma LE. Agora, com a tua saída, pensando que não vai mais haver Espanhol, acredito que a escola vai dar um jeito de manter a Vênus para que o projeto continue (Instrumento XI - Entrevista com a supervisão pedagógica da escola).

Em relação ao fato de que a avaliação dos benefícios da intervenção para os aprendizes de professor ter sido feita principalmente a partir das opiniões deles, pode-se argumentar que as opiniões emitidas, juntamente com as argumentações apresentaram tantos detalhes que invalidam a hipótese de que fossem produzidos apenas para agradar a pesquisadora. Afinal, ela era a responsável pela intervenção.

5.2 BLOCO 2 – Efeitos da intervenção relacionados à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos com necessidades educativas especiais

Este bloco visa a analisar os benefícios da intervenção junto ao segundo grupo de sujeitos da pesquisa, os alunos com necessidades educativas especiais. Os dados coletados foram organizados em três grandes categorias, assim subdivididas:

ASPECTOS COGNITIVOS:

- ✓ demonstração da capacidade de usar suas funções psicológicas superiores (memória lógica, atenção voluntária, formação de conceitos, entre outras);
- ✓ reflexão sobre os próprios processos mentais, demonstrando voluntariedade e controle.

AVANÇOS RELATIVOS À ÁREA DA LINGUAGEM:

- ✓ na interpretação de textos em Língua Espanhola e em língua materna;
- ✓ na qualidade da produção da escrita em língua materna.

AVANÇOS RELATIVOS A COMPORTAMENTOS E ATITUDES:

- ✓ maior interesse em aprender;
- ✓ maior autonomia na aprendizagem;
- ✓ desenvolvimento da autoestima (confiança dos alunos em sua própria capacidade de aprendizagem);
- ✓ receptividade em relação ao trabalho colaborativo.

Em relação aos aspectos cognitivos, os dados sugerem que a aprendizagem da língua espanhola criou oportunidades para demonstrar a capacidade dos alunos da escola especial de **usar as suas funções psicológicas superiores (memória lógica, atenção voluntária, formação de conceitos, entre outras)**. O trabalho mostrou que os alunos têm desenvolvidas essas funções, contrariando as expectativas da própria escola que, depois de certa idade, colocou-os a trabalhar na oficina, oferecendo apenas trabalhos mecânicos repetitivos³⁶. A escola parecia não acreditar que eles teriam condições de pensar, raciocinar, além de memorizar palavras no contexto de uma língua estrangeira e usá-la adequadamente.

³⁶ A partir de 2008, quando outra Supervisora Pedagógica assumiu o cargo, os alunos passaram a ter atendimento didático-pedagógico novamente, em paralelo às aulas de Espanhol.

O primeiro aspecto que chamou a atenção foi a capacidade de memorização, expressa pelos alunos, das novas palavras aprendidas em Espanhol. Mesmo as que não se assemelhavam às do Português, pareciam ficar gravadas em suas memórias, sendo facilmente lembradas (ex.: poroto, sandia, ananás, entre outras). Até os alunos que apresentavam maiores dificuldades de aprendizagem e/ou pouco se expunham em sala de aula, em razão de serem introvertidos, mostraram ter memorizado as palavras aprendidas em atividades que envolviam a memorização.

Também se constatou o uso do raciocínio lógico, percebidas em diferentes momentos da intervenção, como o descrito a seguir.

Em um trabalho sobre o tema “família”, foi surpreendente a rapidez com que os alunos responderam às charadas que envolviam raciocínio lógico, relacionando, por exemplo, duas variáveis. Abaixo, estão algumas das perguntas feitas no exercício (dados retirados do instrumento VIII – Atividades realizadas em sala de aula):

- 1)** Además de yo, ¿quiénes son los hijos de mis padres?

[Além de mim, quem são os filhos de meus pais?]

- 2)** ¿Qué es mío el padre de mi novia?

[O que é meu o pai da minha namorada?]

- 3)** El hermano de mi padre es mi_____.

[O irmão de meu pai é meu _____.]

- 4)** ¿Qué es mía, la persona que está casada con mi hijo?

[O que é minha, a pessoa que está casada com meu filho?]

- 5)** El hijo de mi hijo es mi_____.

[O filho de meu filho é meu _____.]

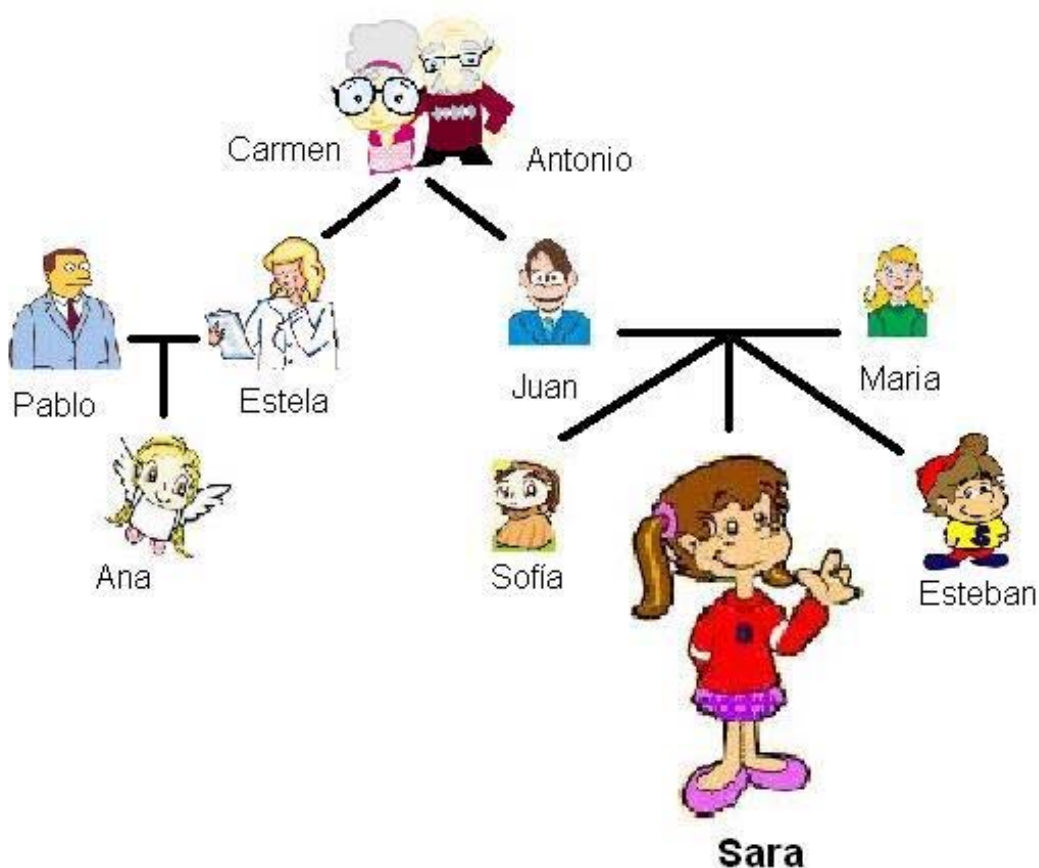
[...]

Essa atividade foi conduzida da seguinte maneira. Após trabalhar o tema, foi proposta, pelos aprendizes de professor, uma brincadeira que envolvia resolução de charadas. Perguntas escritas em papezinhos dobrados eram sorteadas. Quem soubesse a resposta, deveria respondê-la e, caso acertasse, receberia um ponto. A pontuação estimulou os alunos a se arriscarem a responder, preferencialmente, em Espanhol. Quando o aluno não se recordava da palavra na Língua Espanhola, acabava respondendo em Português e, posteriormente, ele próprio realizava uma espécie de tradução (ex.: filho = hijo). Alguns alunos se destacaram devido à rapidez com que chegaram às respostas das charadas. Mal era realizada a pergunta, eles já estavam com a resposta na “ponta da língua”, sem parecer realizar grandes esforços intelectuais. Ao final da atividade, os três alunos que obtiveram maior pontuação receberam CDs com músicas em Espanhol. Eles gostaram tanto da atividade que solicitaram tarefas semelhantes em aulas posteriores. A atividade realizada e o consequente desempenho dos alunos reforça o argumento de que as aulas oportunizaram a utilização das funções psicológicas superiores, mostrando a todos que eles as têm desenvolvidas e conseguem usá-las com competência.

Levando em consideração as premissas de Vygotski (1997), de que a escola e o professor assumem papel decisivo no desenvolvimento das funções psíquicas superiores do aluno com necessidades educativas especiais, apostou-se em atividades consideradas complexas, capazes de estimular o pensamento dos educandos. As atividades foram voltadas ao desenvolvimento das FPS, mas o que foi possível perceber foi a capacidade de os alunos usá-las, já que não se dispunha de medidas anteriores acerca do desenvolvimento dessas funções no grupo.

Abaixo, segue mais um exemplo de atividade que mostra a capacidade de os alunos usarem as FPS, envolvendo atenção voluntária e memória lógica (dados retirados do instrumento VIII – Atividades realizadas em sala de aula):

MIRA LA ILUSTRACIÓN ABAJO Y COMPLETA LOS HUECOS CON LOS MIEMBROS DE LA FAMILIA CORRECTAMENTE [OLHE A ILUSTRAÇÃO ABAIXO E COMPLETE OS ESPAÇOS COM OS MEMBROS DA FAMÍLIA CORRETAMENTE]:



- A) CARMEN Y ANTONIO SON LOS _____ DE SARA.
[CARMEN E ANTONIO SÃO OS _____ DE SARA].
- B) SARA, SOFÍA Y ESTEBAN SON LOS _____ DE JUAN Y MARÍA.
[SARA, SOFIA E ESTEBAN SÃO OS _____ DE JOÃO E MARÍA].
- C) MARIA ES LA _____ DE CARMEN Y ANTONIO.
[MARIA É A _____ DE CARMEN E ANTONIO].
- D) PABLO ES EL _____ DE CARMEN Y ANTONIO.
[PABLO É O _____ DE CARMEN E ANTONIO].

E) PABLO Y JUAN SON _____.

[PABLO E JOÃO SON _____].

[...]

O exercício acima foi também proposto em outra aula sobre o tema “família”, no ano de 2008. A tarefa deveria ser realizada individualmente e, preferencialmente, respondida em Espanhol. Os aprendizes de professor auxiliaram os alunos no trabalho que, novamente, foi realizada com bastante sucesso. Como comentado antes, por estarem restritos às oficinas de trabalhos manuais, os alunos não eram estimulados a pensar, a raciocinar e sequer possuíam uma rotina de trabalho diário na escola que frequentavam. As atividades manuais a eles propostas acabavam sendo repetitivas, mecânicas, direcionadas aos processos elementares inferiores. O depoimento da atual Supervisora da Oficina Pedagógica ilustra essa ideia:

[...] Antes tinha marcenaria direto, trabalho em máquina, não era cobrado deles, uma rotina de trabalho não tinha. Então, depois a gente conseguiu, aos poucos, introduzir essa rotina, mas não foi fácil, enfrentei muitas barreiras. Fazia muito tempo que eles tinham saído do pedagógico (Instrumento XI - Entrevista individual).

Durante os três anos de duração da intervenção, a Oficina Pedagógica teve três diferentes supervisoras e isso se refletiu diretamente nos resultados da pesquisa. A primeira supervisora, em 2007, demonstrou pouco interesse pela proposta de trabalho, envolvendo-se o mínimo possível com as atividades das aulas de Espanhol. Como já foi relatado, nem sequer havia um espaço didático-pedagógico para a realização das aulas. Foi apenas disponibilizada uma sala de aula improvisada, na qual pessoas entravam e saíam sem o menor constrangimento, dificultando o processo pedagógico. Já no ano de 2008, com a troca de supervisora, houve um grande avanço: a nova supervisora fez questão de conhecer o trabalho realizado, participando ativamente da proposta. Com isso, percebeu-se reflexo no rendimento e na motivação dos alunos, que eram estimulados não somente nas aulas de Espanhol, mas também na Oficina Pedagógica, já que a supervisora se interessava em questionar o que eles haviam aprendido e procurava aproveitar esse

conhecimento na oficina. No ano de 2009, a situação melhorou ainda mais, pois a professora que trabalhava com os alunos na Oficina em 2008 assumiu também a supervisão. Eis o seu depoimento:

Bom, então eu acho assim, eu acompanhando como professora: no início do projeto eu estava lá; no ano passado, já estava sendo professora de uma turma do EJA. Eles sempre se sentiram muito motivados em estar participando das atividades e **sempre teve reflexo das atividades de vocês lá na minha sala de aula**, alguma palavra, algum vocabulário novo, eles perguntavam para mim: - Professora! Tu sabes o que é tal coisa? E eles vinham se comunicando, tentando se comunicar, em Espanhol, no corredor. Então quando terminava a aula, eles vinham para cá tentando e algumas palavras eu sei, então eles perguntavam para mim e às vezes eu mentia para ver se eles sabiam o que era ou para eles me ensinarem também. Então sempre senti os alunos muito motivados e quem não estava no projeto perguntava se iria ter [...]. Eles comentam muito entre eles, o que é novidade, então o colega que não está participando se sente com vontade de participar. Todo o reflexo daquilo tudo que é trabalhado, algum jogo, alguma dinâmica, alguma música que vocês cantaram, algum filme que vocês assistiram, sempre teve reflexo na turma. E eu sempre questionava eles: - O que vocês fizeram agora? Porque era um momento que eu tinha, quando eles estavam com vocês, de estar planejando. **Eu não deixava se perder aquilo ali, para eu poder aproveitar, fazer uma ligação, para que eles construíssem um conhecimento que tivesse, realmente, um sentido e um significado que eu pudesse estar aproveitando algumas coisas do Espanhol na minha sala, né?** Então isso deu muito certo. Como professora eu vejo que os alunos tiveram um crescimento, tiveram interesse. Muitas vezes quando vocês não puderam vir eles ficaram tristes, pois já estão inseridos naquela rotina, já internalizaram que na quinta-feira, no primeiro horário é o Espanhol (Instrumento XI - Entrevista individual).

A fala da supervisora revela a importância do trabalho articulado entre a equipe da pesquisa e a escola para o êxito da proposta. Além disso, mostra o reflexo da intervenção nos alunos, que se esforçavam para levar os conhecimentos aprendidos nas aulas de Espanhol para outros espaços educativos. Tal esforço, em se comunicar e ensinar aos outros o que aprendiam, foi compreendido pela pesquisadora como um importante benefício, pois para a comunicação em um idioma estrangeiro, faz-se necessário ativar os processos mentais superiores. Segue mais um trecho da fala da supervisora pedagógica sobre o trabalho realizado:

Para nós foi muito bom, assim como escola, poder oportunizar aos alunos uma LE, até para desmistificar essa coisa de que eles não têm capacidade. Eu sempre trabalhei com eles exigindo mais do que eles podiam, sempre foi assim. No início, acho que todo o professor que trabalha com a EE ele faz isso, puxa muito, muito, muito, aí vai começar a se frustrar um pouco, pois não consegue vencer todas as atividades. Eu lembro que lá no início, em 2007, quando vim para a escola, preparava seis atividades por manhã e ficava sempre em duas atividades. Aí eu dizia: vou ter que repensar o meu espaço educativo. Eu tive que repensar o meu trabalho e eu sempre quis a mesma coisa: desacomodar eles, para que eles aprendam. Eu digo para eles que preciso tirá-los da situação confortável que eles estão para que possam, com aquilo ali, assimilar uma nova aprendizagem. E depois eu tive que refazer os meus projetos de aula, mas isso levou um tempo, pois eu comecei a trabalhar aqui no segundo semestre de 2007 e eu só entendi mesmo lá no primeiro semestre de 2008. (Instrumento XI - Entrevista individual).

A fala da supervisora vai ao encontro das ideias de Vygotski (1983), ao criticar a forma como geralmente se organiza a ação pedagógica para crianças com deficiência. Alterar a maneira de conceber o aluno com necessidades educacionais especiais e, a partir daí, elaborar um plano de ações pedagógicas complexo, com vistas ao desenvolvimento das capacidades de compreensão e abstração, tal como o ensino de uma língua estrangeira, foi um dos objetivos desta pesquisa.

A próxima subcategoria referente aos aspectos cognitivos é a que envolve a capacidade de **reflexão sobre os próprios processos mentais, demonstrando voluntariedade e controle**. No decorrer da intervenção, estimulou-se muito a tomada de consciência dos alunos, com vistas a auxiliar o processo de aprendizagem. Para isso, lançou-se mão de um importante instrumento, denominado “caderno de aprendizagem”. Ao findar cada encontro, os alunos eram convidados a responder nele três questões:

- O que aprendi?
- O que facilitou?
- O que atrapalhou?

No início, os alunos apresentaram muita dificuldade em compreender o que era solicitado: essa atividade não produzia muitos elementos reflexivos, constituindo-se em simples relatos do que haviam aprendido. No decorrer dos encontros,

entretanto, com a intervenção dos aprendizes de professor, percebeu-se uma evolução nesse aspecto. Eles acompanhavam a escrita dos alunos, procurando auxiliá-los no exercício, fazendo perguntas ou citando exemplos. Lançou-se mão, também, de outra estratégia de incentivo àqueles que encontravam dificuldades na realização da atividade: ao término da escrita, os professores solicitavam alunos voluntários que quisessem compartilhar a sua escrita com os colegas. No início, sempre os mesmos alunos se voluntariavam, mas, aos poucos, todos foram se expondo e participando da tarefa. Com isso, as escritas ficaram mais reflexivas, evidenciando que os alunos passaram da percepção da parte mais simples da própria aprendizagem (conteúdo), para a percepção mais complexa, reflexiva, dos fatores que ajudaram ou atrapalharam essa aprendizagem. Abaixo seguem alguns exemplos de escritas produzidas em períodos distintos da intervenção, que marcam a evolução dos alunos³⁷:

CUBA

No início da intervenção:

Escrita 1:

- O que aprendi?
- O que facilitou?
- O que atrapalhou?

Aprendi muitas coisas, a cumprimentar os colegas, a me apresentar Espanhol e a falar Espanhol. Quero mais atividades de conversa, pois gosto de praticar a fala.

Escrita 2:

- O que aprendi? Eu aprendi falar as palavras Espanhol, o que significa, falando os objetos.

³⁷ As escritas foram reproduzidas tal qual apareceram nos cadernos dos alunos.

- O que facilitou? Falar mais em Espanhol.
- O que atrapalhou? Para mim foi muito importante, porque foi interessante.

Na metade da intervenção:

- O que aprendi? As palavras escritas na música cantando.
- O que facilitou? Pronunciar cantando em Espanhol.
- O que atrapalhou? Cantar muito rápido.

No final da intervenção:

- O que aprendi? Eu consegui pronunciar e falar Espanhol, foi muito legal.
- O que facilitou? A professora ajudo a fala as palavras junto para gente conseguir fala Espanhol.
- O que atrapalhou? Fala muito rápido, tem que ser mais devagar.

Analisando a escrita de Cuba nos diferentes momentos, percebe-se que houve uma evolução tanto na compreensão da tarefa, quanto em relação ao exercício de consciência e controle. A escrita 1, no início da intervenção, não responde a todas as perguntas. A aluna realiza um ensaio tentando dar conta das três perguntas em uma mesma resposta. Acaba, entretanto, apenas respondendo à questão um, relatando o que aprendeu, sem fazer a análise dos fatores que auxiliaram ou prejudicaram sua aprendizagem. Essa foi a sua primeira tentativa de reflexão. Já na escrita 2, há uma tentativa diferente. Cuba resolveu responder às três questões individualmente, sendo que sua última resposta está em um nível menos elaborado. Ela escreve: “para mim foi muito importante, porque foi interessante”. Já no exemplo de reflexão que ocorreu na metade da intervenção, percebe-se uma nítida evolução da aluna. As três perguntas são respondidas por Cuba, que conseguiu avançar, pois reflete sobre a sua aprendizagem e avalia o que a

atrapalhou: a rapidez exigida na tarefa. O último exemplo, relacionado ao período final da intervenção, sugere mais avanços, já que a aluna percebe o que a ajudou e o que a atrapalhou e parece esforçar-se para expressar com detalhes o que aprendeu e o que a atrapalhou.

As escritas de todos os alunos, inicialmente, eram sucintas. Acredita-se que a falta de exercício seja o fator que mais contribuiu para que isso ocorresse. Entretanto, após os três anos de intervenção, percebeu-se progresso no que concerne a essa escrita, que se tornou mais detalhada e reflexiva.

Na sequência, mais um exemplo:

PARAGUAI

No início da intervenção:

- O que aprendi?
- O que facilitou?
- O que atrapalhou?

Hoje eu aprendi muitas coizas como a escutar, ler, e a prestar a temção e agora eu estou gostando muito do Espanhol. Vou ser bem sincero, antes eu não gostava porque eu não sabia nada mais agora eu estou aprendendo a falar Espanhol.

Na metade da intervenção:

- O que aprendi? Hoje eu aprendi a ler com mais calma.
- O que facilitou? A ajuda de Vênus, mais o gosto pela matéria.
- O que atrapalhou? A vergonha de perguntar aquilo que eu não sei.

No final da intervenção:

- O que aprendi? As perguntas que antes eu não sabia responder, agora eu respondo.

- O que facilitou? Esperar o colega jogar e prestar atenção nas respostas, isso me ajudou.

- O que atrapalhou? Eu tava muito agitado hoje, **mas eu consegui me controlar um tempo** (Grifos da pesquisadora).

Analisando os diferentes momentos da escrita de Paraguai percebe-se uma situação semelhante à de Cuba. Sua tentativa inicial de reflexão não deu conta de responder às três questões, talvez pela mesma dificuldade em compreender a tarefa; já no segundo exemplo, percebe-se evolução e, no terceiro, o mesmo esforço demonstrado por Cuba em descrever com mais detalhes os fatores intervenientes em seu processo de aprendizagem. É interessante notar que aparece um início de autorregulação na escrita do aluno, quando ele diz: “**mas eu consegui me controlar um tempo**”.

Dentre os fatores que podem ter contribuído para a dificuldade inicial em compreender a tarefa (exercício de consciência e controle), conforme ilustram os dois exemplos relatados, estão a complexidade dessa atividade e o fato de os aprendizes de professor também não estarem habituados a refletir sobre o próprio aprendizado, apresentando, então, dificuldades para explicar aos alunos como fazê-lo. Para auxiliar um aluno nessa tarefa, acredita-se ser necessário que o professor, em sua prática diária, exercite a auto-regulação. O ato de refletir sobre a própria aprendizagem envolve a tomada de consciência dos próprios processos mentais, podendo potencializar a aprendizagem, na medida em que permite ao sujeito elaborar estratégias que melhor se adaptem ao seu estilo cognitivo.

Estudos desenvolvidos por diversos pesquisadores têm apontado os benefícios de estratégias de consciência e controle. Valente, Salema Moraes & Cruz (1989), por exemplo, relatam que a metacognição exerce influência em áreas fundamentais da aprendizagem escolar, tais como a comunicação e a compreensão oral, além de auxiliar na escrita e na resolução de problemas, constituindo, assim, um elemento chave no processo de aprender a aprender. O exercício de consciência e controle proposto aos alunos parece confirmar a hipótese desses autores. Além disso, Moraes & Valente (1991) argumentam que o fato dos alunos poderem controlar

e gerir os próprios processos cognitivos fomenta a noção da responsabilidade pelo seu desempenho escolar e gera confiança nas suas próprias capacidades. A influência da metacognição sobre a motivação foi também apontada Jones (1988). O exercício de refletir sobre o próprio processo de aprendizagem fez com que Paraguai, por exemplo, se conscientizasse de que “antes eu não gostava porque eu não sabia nada mais agora eu estou aprendendo a falar Espanhol”. Fez também com que ele percebesse os avanços que teve e se tornasse mais confiante em suas próprias capacidades e motivado a aprender.

No decorrer das aulas, vários foram os episódios que pareceram se configurar em exercícios de consciência e controles. Em um determinado encontro, Paraguai revelou a estratégia que utiliza quando se depara com palavras desconhecidas em Língua Espanhola, dizendo: “Leio várias vezes as palavras, quando não sei, até descobrir. E quando ainda não sei, pergunto a alguém” (Instrumento VII – Observações semiestruturadas no diário de campo da pesquisadora). Em outra ocasião, disse: “Sabe o que eu faço em casa para estudar? Tipo um dicionário. Minha mãe deu a ideia. À noite eu escrevo no caderno o que aprendi (palavras novas) e isso me ajuda a estudar”. O aluno mostrou que autorregulava sua aprendizagem utilizando-se da escrita (registro das palavras), pois estava consciente de que essa atividade o ajudava a aprender melhor. Ainda Paraguai, quando questionado sobre as atividades de que mais gostava e acreditava que lhe ajudavam a aprender melhor, assim se manifestou:

Eu gosto mais quando vocês colocam o DVD, a música com a letra para a gente acompanhar e isso ajudou um monte. Eu tenho DVD lá em casa que ganhei de você e ouço sempre para aprender. Vou te falar: até a minha mãe fica assistindo comigo e eu ensino ela também. Até agora a professora 1, como coordenadora, até ela está ajudando a falar mais certinho (Instrumento X - Entrevista individual).

Em outra situação de aprendizagem, Espanha comenta que a música o auxilia a aprender melhor. Já Chile manifesta o seguinte:

Eu aprendi muita coisa contigo desde o início do trabalho. Aprendi a falar o Espanhol, a entender o Espanhol. E gosto de todas as atividades, mais ainda da música. Eu não gosto muito de escrever, cansa muito. Gosto de trabalhar em grupo e também um pouco sozinho.

Reflexões desse tipo auxiliam o professor a descobrir que dispositivos são capazes de auxiliar no aprendizado dos alunos, podendo garantir uma melhor intervenção pedagógica com vistas a obter êxito em sua tarefa de mediador do conhecimento. No caso dos dois exemplos apresentados, ambos os alunos revelam o gosto pela música e essa informação torna-se preciosa para o professor, que pode lançar mão desse recurso em suas aulas de língua estrangeira. No âmbito da Educação Especial, pode-se pensar que o exercício de consciência e controle se configura como uma importante ferramenta, capaz de impulsionar o desenvolvimento mental dos alunos, já que exige abstração de princípios a partir de atividades realizadas e comparação com diferentes situações de aprendizagem. O exercício sugere, também, a ocorrência e o desenvolvimento da capacidade de abstração, porque os alunos tinham que refletir sobre algo que não mais estava presente, pois já havia acontecido, e abstrair princípios gerais sobre o ocorrido: o que atrapalhou ou o que ajudou. Face às dificuldades apresentadas por um número considerável de educandos, torna-se necessário buscar estratégias que permitam maximizar suas aprendizagens, remetendo os docentes a criar momentos e atividades desafiadoras e de formar alunos capazes de analisar, tomar decisões sobre e controlar o próprio processo de aprendizagem (exercício voluntário e consciente).

Na categoria intitulada **avanços relativos à área da linguagem**, analisaram-se os benefícios trazidos à **interpretação de textos na Língua Espanhola e na língua materna** e à **qualidade da produção da escrita em língua materna**.

No decorrer dos três anos de intervenção, constatou-se uma sensível melhora na língua materna, evidenciada nas produções textuais dos alunos e, também, em suas expressões orais (Instrumento VII – Observações com roteiro semiestruturado). Vale lembrar que, para Vigotsky (1982), a linguagem é um signo mediador por excelência e, por esse motivo, o autor deu atenção especial a esse artefato.

No início da intervenção, em 2007, as atividades propostas pelos professores, na área da linguagem, estavam mais voltadas ao desenvolvimento da oralidade dos alunos. Pouco se conseguiu avançar em termos da linguagem escrita, já que os alunos não estavam habituados a escrever. Assim, optou-se por introduzi-la aos poucos, sem que eles perdessem o estímulo pelo aprendizado da Língua Espanhola. A estratégia de trabalhar basicamente com as destrezas auditiva e oral para, posteriormente, dar maior ênfase às destrezas de leitura e de escrita, foi utilizada para facilitar o processo de aprendizagem dos alunos. Em 2008 e 2009 conseguiu-se investir bastante em atividades que envolvessem a leitura e a escrita³⁸, com vistas a qualificar as funções mentais superiores (memória lógica, atenção voluntária, formação de conceitos, entre outras). É sabido que Vygotsky (1982), no contexto da discussão sobre a importância da linguagem para o pensamento, deu ênfase especial à escrita. Segundo esse autor, esta tem papel fundamental no desenvolvimento da linguagem oral, organizando o pensamento. Pelo fato de não contar com a presença do interlocutor, a ideia escrita precisa ser o mais explicitada possível, para se fazer inteligível. Por esses fatores, a escrita representa uma forma de linguagem mais desenvolvida e sintaticamente mais complexa, requerendo, para expressar uma ideia, um repertório maior de palavras que a linguagem oral. Compartilhando essas teses de Vygotsky, Wells (2001) afirma que “o principal fim para o qual se inventou a escrita foi conservar o significado para que se pudesse recuperar em outros momentos ou lugares, uma função para a qual, por sua própria natureza, a fala fosse bastante inadequada” (p. 272 – Tradução feita pela pesquisadora). Wells segue comentando que Vygotsky concebia a aprendizagem da escrita como um instrumento que demandava a adoção de uma postura consciente e deliberada, exigindo um pensamento sistemático e mediado por conceitos científicos. Daí a importância que a linguagem escrita assume para o desenvolvimento dos alunos e o motivo pelo qual se investiu consideravelmente em seu aprimoramento. Nesses dois anos subsequentes, percebeu-se, a partir das atividades realizadas em classe, que os alunos passaram a demonstrar preocupação

³⁸ Quando foram introduzidas atividades de escrita, percebeu-se certo desânimo dos alunos, que não estavam habituados com elas. Alguns faziam pequenos registros, muitas vezes às pressas, para logo concluir a atividade; outros levavam um tempo enorme para escrever apenas uma linha.

não só com a expressão oral, mas também com a expressão escrita, em Espanhol. Nas atividades de construção frasal, por exemplo, os alunos recordavam de vários detalhes relevantes, que serão relatados a seguir (dados extraídos dos instrumentos VII – Observações semiestruturadas no diário de campo da pesquisadora e VIII – Trabalhos produzidos pelos alunos durante as atividades realizadas em aula).

Episódio 1: Em uma aula realizada no ano de 2009, que envolvia produção textual, México demonstrou uma preocupação muito grande em escrever corretamente, aspecto não evidenciado em aulas anteriores. Em sua escrita, ele recordou de uma especificidade da Língua Espanhola, inserindo em seu texto os pontos de interrogação e exclamação invertidos, nos inícios de frases. Após concluir a tarefa, ele chamou a professora para mostrar a sua escrita, a fim de que ela corrigisse a tarefa. Esse episódio, associado a outros semelhantes, levou a equipe a perceber que, inicialmente, a preocupação dos alunos se voltava mais ao conteúdo e, a partir de 2009 (terceiro ano de intervenção), a atenção começou a se voltar, também, para a forma (escrita padrão, tanto em Português quanto em Espanhol). Essa preocupação foi notável na maioria dos alunos. Até mesmo os três alunos novatos, que ingressaram na pesquisa em 2009, por sugestão da Supervisora da Oficina Pedagógica, revelaram preocupação com a forma escrita. Espanha reitera essa ideia dizendo: *“no ano passado eu não gostava muito de escrever. Agora estou gostando mais de escrever, até no português”*.

Episódio 2: Em uma aula que versava sobre alimentos, os alunos foram convidados a elaborar frases com palavras embaralhadas em uma caixa de texto. Os exemplos das produções³⁹ apoiam o argumento anunciado no Episódio 1:

Escribe cuatro frases con las palabras que están desordenadas [Escreve quatro frases com as palavras que estão desordenadas.]

³⁹ Foi selecionada ao menos uma frase elaborada por aluno que esteve presente em aula.

quieres [quer]		Ananás [abacaxi]	
tres [três]	Yo [eu]	Dos [dois]	Una [uma]
ocho [oito]	Tú [Tu]	Papas [batatas]	Manzanas [maçãs]
quiero [quero]	Lechuga [alface]		Quiere [quer]
	María		Ella [ela]

CUBA

Ella quiere una manzana.

[Ela quer uma maçã].

a) María quiere tres ananás.

[Maria quer três abacaxis].

BOLÍVIA

a) María quiere una manzana.

[Maria quer uma maçã].

COSTA RICA

a) Yo quiero un ananás.

[Eu quero um abacaxi].

ESPAÑA

a) Yo quiero ocho manzanas.

[Eu quero oito maçãs].

PARAGUAI

a) ¿María, quieres manzanas?

[Maria, quer maçãs?]

b) Yo comi ocho manzanas.

[Eu comi oito maçãs].

EQUADOR

a) ¿Quieres una manzana?

MÉXICO

a) ¿Tú quiere doce manzanas?

[Tu queres doze maçãs?]

b) ¿Profe, quieres ocho melocotones?

[Profe, queres oito pêssegos?]

Cada aluno elaborou suas frases individualmente, solicitando o auxílio do professor quando necessário. Somente um aluno apresentou dificuldades para realizar a tarefa. Ao final da atividade, alguns voluntários leram suas produções para a turma.

Na sequência das tarefas, ainda na mesma aula, foi solicitado que os alunos preparassem uma lista com alimentos para o café da manhã e para o almoço. Os alimentos deveriam ser listados em Espanhol. Eis dois exemplos:

Prepara un menu para el desayuno con frutas y para la comida con legumbres y verduras. Pon en la línea en nombre de tu restaurante [Prepara um menu para o café da manhã com frutas e para o almoço com legumes e verduras].

Exemplo 1: MÉXICO

Restaurante 5 Estrelas	
<i>MENÚ</i> PÁN [pão] TARTA [bolo] QUESO [queijo] PAPAIA [mamão] MANTECA [manteiga] LECHE [leite] DULCE DE LECHE [doce de leite] CAFÉ [café]	ARROZ [arroz] POROTO [feijão] PAPAS FRITAS [batatas fritas] CHULETA [chuleta] CHURRASCO [churrasco] LEGUMBRES [legumes] LASAÑA [lasanha] ENSALADA DE PAPAS [salada de batatas] ENSALADA DE TOMATE [salada de tomate] GASOSA [refrigerante] HELADO [sorvete]

Exemplo 2: ESPANHA

Restaurante A Vila	
<i>MENÚ</i> PÁN [pão] MANTECA [manteiga]	ARROZ [arroz] ABA [feijão] PAPAS FRITAS [batatas fritas] LASAÑA [lasanha]

QUESO [queijo]	GALLINA [galinha]
CREMA DE QUESO [requeijão]	MASA [massa]
DULCE DE PLATANA [doce de banana]	CEBOLLA [cebola]
	NÚBIA [abóbora]

O fato de os alunos recordarem das especificidades da escrita de palavras como: cebolla e gallina, que possuem uma combinação de consoantes diferente da Língua Portuguesa; lasaña, que leva acento (til) em uma consoante; aba, poroto e núbia, que não apresentam nenhuma semelhança em termos formais, com as palavras de mesmo significado em sua língua materna, sugerem boa capacidade de memória e de realizar comparações, mostrando processos mentais superiores em ação.

Ainda em relação aos benefícios trazidos pela intervenção relativos à língua materna e ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, mais especificamente a abstração e a formação de conceitos, ressalta-se a evolução dos alunos em exercícios de interpretação de textos. No início das aulas, foi constatada a dificuldade que tinham em interpretar um enunciado, fosse ele escrito ou representado por uma figura. Então, a partir da intervenção, foi-se trabalhando essa dificuldade. A seguir, nos episódios 3, 4 e 5, são apresentadas descrições de atividades que reportam bem o avanço dos alunos nessas áreas.

Episódio 3: Em uma aula em 2007, foi realizado um “jogo da mímica”. A equipe confeccionou diferentes cartões, contendo imagens de algumas profissões. Os cartões foram dispostos em uma mesa e, individualmente, cada aluno deveria escolher aleatoriamente um deles, realizando a mímica para que os colegas adivinhassem qual era a profissão. Na primeira aula em que a técnica foi utilizada, observou-se, no geral, a dificuldade dos alunos em desprender-se do concreto. Eles simplesmente reproduziam a ação que estava representada na figura. Se era um professor escrevendo no quadro, os alunos imitavam a ação, sem conseguir encontrar outro meio para representar tal profissão.



Diante dessa dificuldade, lançou-se mão dos cartões, novamente, em outra aula, porém com uma modificação: ao invés de trabalharem individualmente, os alunos deveriam formar duplas, escolher uma figura, conversar sobre como iriam representá-la e então apresentar para os colegas a profissão correspondente. A dupla que soubesse a resposta deveria levantar a mão e, caso acertasse, marcaria um ponto. Se errasse, o ponto iria para a dupla que havia representado a ação. Nessa ocasião, percebeu-se um grande progresso, pois os alunos conseguiram se desprender da imagem e criar suas próprias maneiras de representar uma mesma ação. A atividade em duplas envolveu muito mais os alunos que, motivados, tentavam encontrar uma representação criativa para que os colegas adivinhassem. Em função da aceitabilidade em relação ao jogo da mímica e também dos resultados em termos de aprendizagem, foi-se complexificando a tarefa. Então, ao invés da utilização de cartões com imagens, foram confeccionados cartões com palavras e, posteriormente, com frases, ficando as representações a cargo dos alunos. A evolução destes foi simplesmente surpreendente, levando em consideração o nível de abstração da tarefa, aparentemente simples, mas extremamente complexa. Vygotsky (1982a), diz que a tarefa de descrever requer um entendimento conceitualmente mediado, revelando uma importante evolução dos alunos.

Episódio 4: Em uma aula proposta em 2009, lançou-se mão da música, grande paixão da turma, para trabalhar com interpretação de texto e revisar o conteúdo sobre o corpo humano. A música escolhida para a atividade foi “Mis ojos”

[Meus olhos], de uma banda chamada Maná. A letra da música foi entregue para que os alunos pudessem acompanhá-la. As partes do corpo humano que apareciam na música estavam sublinhadas, para chamar a atenção para o conteúdo que estava sendo revisado. Os alunos a escutaram várias vezes. Na primeira vez, eles apenas deveriam “curtir a melodia”; na segunda, deveriam destacar as palavras conhecidas; na terceira, marcar as palavras desconhecidas para esclarecer com os colegas e professora; na quarta, traduzir as palavras que estavam sublinhadas e, na quinta vez, tentar verbalizar qual era a temática da música (sobre o que ela versava). Em seguida, foi solicitado aos alunos que escrevessem o que haviam entendido sobre a música (o que ela lhes despertara). Seguem a letra da música e algumas das escritas (extraídas do Instrumento VIII – Atividades realizadas em sala de aula) que mostram capacidade de expressão de pensamentos e sentimentos dos alunos:

MIS OJOS – MANÁ

GRACIAS A DIOS [Graças a Deus]

QUE ME DIÓ MIS OJOS [Que me deu meus olhos]

QUE ME DIÓ MI BOCA [Que me deu minha boca]

QUE ME DIÓ TODA MI PIEL [Que me deu toda minha pele,]

TENGO DOS PIERNAS [Tenho duas pernas]

PARA RECORRER EL MUNDO [Para percorrer o mundo,]

POR LOS MARES MÁS PROFUNDOS [Pelos mares mais profundos]

PARA LLEGAR HASTA TI [Para chegar até ti]

GRACIAS AL CIELO [Graças ao céu]

NO OLVIDO PONERME NADA [Não esqueceu de me colocar nada]

TENGO PIES, TENGO MI ESPALDA [Tenho pés, tenho minhas costas]

Y TAMBIÉN MI CORAZÓN [E também meu coração]

TENGO DOS MANOS [Tenho duas mãos]

PARA RECORRER TUS MUSLOS [Para percorrer tuas coxas]

TUS COLINAS, TU CINTURA Tuas colinas, tua cintura []

PARA TOCARTE LA PIEL [Para tocar-te a pele]

SOLEDAD ME ESTAS MATANDO [Solidão está me matando]

ME DUELE LA PIEL POR NO TOCARTE [Me dói a pele por não te tocar]

REGRESA QUE ME ESTOY MURIENDO [Regresse que estou morrendo]

DE QUE ME SIERVEN MIS OJOS [De que me servem meus olhos]

SI NO TE PUEDEN VER [Se não podem te ver]

NO TE PUEDEN VER [Se não podem te ver]

NO TE PUEDEN VER [Se não podem te ver]

MIS OJOS, NO TE PUEDEN VER [Meus olhos, não podem te ver]

NO TE PUEDEN VER [Não podem te ver]

NO TE PUEDEN VER [Não podem te ver]

MIS OJOS, NO TE PUEDEN VER [Meus olhos, não podem te ver]

AY, MIS OJOS [Ay, meus olhos]

NO TE PUEDEN VER, NO, NO, NO, NO, NO, NO [Não podem te ver, não, não, não, não, não, não]

NO TE PUEDEN VER [Não podem te ver]

TENGO DOS OJOS [Tenho dois olhos]

LOS QUE VEN EL UNIVERSO [Os que vêem o universo,]

LOS QUE LLORAN POR TU AUSENCIA [Os que choram por sua ausência]

Y TE BUSCAN SIN PARAR [E te procuram sem parar]

SOLEDAD ME ESTAS MATANDO [Solidão está me matando]

ME DUELE LA PIEL POR NO TOCARTE [Me dói a pele por não te tocar]

REGRESA QUE ME ESTOY MURIENDO [Regresse que estou morrendo]

DE QUE ME SIERVEN MIS OJOS [De que me servem meus olhos]

SI NO TE PUEDEN VER [Se não podem te ver]

NO TE PUEDEN VER [Não podem te ver]

NO TE PUEDEN VER [Não podem te ver]

MIS OJOS, NO TE PUEDEN VER [Meus olhos, não podem te ver]

[...]

A mim mostrou que nos na correria do dia a dia não se demos de conta das coisas boa que acontese com nos. As vezes nos reclamamos da nossa vida (ESPANHA).

A Musica mi disse que a pessoa tem que se gostar de si mesmo é porque se a pessoa não se gostar quem vai gostar de ti. Ajente tem que ficar de bem com a vida (PARAGUAI).

Eu entendi que ele se sente sozinho Deus deu tudo mas ele se sente so. Eu intendi que ele sente so i a solidão istamatando. Ele sente falta de alge namorada amigos ou famílias, ele ta sozinho (PERU).

Aprendi com Deus nossa greadura humana, mostra como se fala em espanhol as parte do corpo humano, mostra na musica a nossa solidão (CUBA).

As escritas acima mostram a interpretação de cada aluno em relação ao conteúdo da música. Espanha, Paraguai e Peru falam de sentimentos que a música lhes despertou e Cuba, além disso, percebe a relação da letra com o conteúdo trabalhado em aula (corpo humano). Ademais, as escritas revelam capacidade de abstração, pois os alunos tiveram que capturar a ideia geral transmitida pela música.

É importante lembrar que a proximidade entre as duas línguas constitui-se em um elemento facilitador da aprendizagem. Esse aspecto foi apontado por Paraguai, que assim se manifestou, quando perguntado se acreditava ser importante aprender Espanhol:

Vou te falar que agora eu acho que é importante. Eu estou gostando, **porque a gente aprende outra língua e sabe falar até melhor**, pois às vezes eu erro em português, falando. Então é melhor aprender a falar outras línguas, porque tem umas palavras que são quase iguais ao português [...]. No ano passado eu não gostava muito de escrever. Agora

estou gostando mais de escrever, até no português (Instrumento IX - Entrevista semiestruturada individual - Grifos da pesquisadora).

A fala de Paraguai revela capacidade de consciência e reflexão, reforça o argumento acima mencionado, bem como o pressuposto central da pesquisa, de que a aprendizagem de uma segunda língua contribui para o aperfeiçoamento da própria língua materna. O episódio seguinte relata mais um exemplo de capacidade interpretativa dos alunos.

Episódio 5: Um recurso bastante utilizado para trabalhar a interpretação de texto com os alunos foi o projetor multimídia (data show). Aulas interativas e dinâmicas foram planejadas e muito auxiliaram nos processos de ensino e aprendizagem. Como exemplo pode-se citar foi uma aula, ocorrida em 2009: os aprendizes de professor apresentaram a dinâmica da lição, esclarecendo que seria realizada uma apresentação de slides, abordando o tema “paisagens e locais”. Inicialmente, os alunos apenas viram imagens de determinados locais e paisagens, várias vezes. Após, ouviram pequenas histórias, contadas pelos professores, contendo narrativas, em Espanhol, de situações ocorridas nos diferentes locais e paisagens antes vistos. A associação da história com a imagem foi o alvo da atividade. Abaixo, seguem dois exemplos de paisagens com os seus respectivos textos:

Imágene 1: Cielo [Imagem 1: Céu]

Cuándo yo tenia 9 años me quedaba acostada en el suelo mirando para arriba. Me gustaba muchísimo veer las nuvenes que más parecían algodón blanco entre aquél azul infinito. ¿De qué estoy hablando? [Quando eu tinha 9 anos ficava encostada no solo olhando para cima. Eu gostava muitíssimo de veras nuvens que mais pareciam algodão branco entre aquele azul infinito. De que estou falando?]



Figura 18 – Céu.

Imágene 2: Montaña [Imagem 2: Montanha]

Era una vez um Chico que se llamaba José. Su mayor sueño fuera conocer el cume más alto, del lugar más alto del mundo. Por cierto, un día José tuvo la oportunidad y se fue con su compañero Antonio. Cuándo volvió me dijo que es un lugar maravilloso y que había un rio que cortaba esas enormes esculturas hechas de tierra y piedras. [Era uma vez um menino que se chamava José. Seu maior sonho era conhecer o ponto mais alto, do lugar mais alto do mundo. Por certo, um dia José teve a oportunidade e se foi com seu companheiro Antonio. Quando voltou me disse que é um lugar maravilhoso e que havia um rio que cortava essas enormes esculturas feitas de terra e pedras].



Figura 19 – Montanha.

A atividade, bastante complexa, foi realizada de maneira satisfatória pelos alunos. Para facilitar a compreensão, os professores auxiliavam os alunos a interpretar os textos, sendo a atividade realizada em conjunto. As estratégias utilizadas pelos alunos foram de iniciar a compreensão pelas palavras ou frases conhecidas. Eles diziam, por exemplo: “eu entendi que o texto fala de alguém que gostava de ver as nuvens”. Identificando esses trechos, eles se arriscavam a tentar

compreender o todo e relacioná-lo à imagem. Com essa atividade, os alunos, novamente, revelaram capacidade de interpretação de texto.

Episódio 6: Outra situação de aprendizagem que merece ser relatada refere-se a uma aula na qual se utilizou como recurso o Orkut⁴⁰ (recurso comunicativo que os alunos adoram). Para o desenvolvimento da aula, os professores dividiram os alunos em duplas e alteraram a configuração do idioma da ferramenta, do Português para o Espanhol. Então, pediram aos alunos para verificarem as principais diferenças de vocabulário entre os dois idiomas e anotarem as palavras desconhecidas para perguntarem aos professores o seu significado. Depois, tiveram que enviar recados, em Espanhol, para os colegas ou outras pessoas que fizessem parte do rol de seus contatos⁴¹. A seguir, apresentam-se os ganhos dessa aula na visão dos professores (Instrumento IX – Fichas de acompanhamento pedagógico preenchidas pelos aprendizes de professor):

VERSÃO DE BACO

ESPANHA - Nesta aula o aluno mostrou-se muito interessado e empolgado, pois além de estar enxergando muito melhor devido ao fato de estar de óculos, ele estava utilizando uma das ferramentas de aprendizagem que mais lhe atrai, o computador. Disse que adorou aprender a escrever em espanhol através do Orkut, pois desta forma além de interagir com os amigos que estão longe ele pode mostrar que sabe escrever e cumprimentá-los em espanhol. Um fato engraçado foi que ele perguntou para a professora como se tira sarro de um amigo que torce pelo Boca Juniors recebendo o devido auxílio para fazê-lo.

PARAGUAI - Este estudante sempre muito participativo nas aulas adorou trabalhar com o Orkut, mostrou pontos que mais se diferencia do português na página em espanhol e destacou-se por isso, devido ao seu potencial perceptivo. Escreveu vários recados em espanhol sem precisar

⁴⁰ O Orkut é uma rede social filiada ao Google, criada em 2004, com o objetivo de ajudar seus membros a conhecer pessoas e manter relacionamentos. Seu nome é originado no projetista chefe, Orkut Büyükkökten, engenheiro turco do Google (Origem: Wikipédia, a enciclopédia livre).

⁴¹ Muitos recados foram salvos pela pesquisadora para mostrar as produções dos alunos, porém, devido a uma perda de dados, não foi possível contar com eles para essa ilustração.

de muitos auxílios da professora, até mesmo porque ele se identificou muito com o novo professor.

CUBA - A estudante desempenhou com êxito o que foi proposto em aula, destacou-se por permanecer adiantada com as atividades e responder corretamente quase todas, obteve mais dúvidas de vocabulário e pouquíssimas de interpretação. Faz sempre questão de repetir as palavras de modo a exercitar a pronúncia da Língua Espanhola.

MÉXICO - O estudante participou ativamente de todas as atividades, observou e explicitou as expressões mais diferentes da Língua Espanhola em relação a língua portuguesa, enviou recados em espanhol sem muitas dificuldades.

VERSÃO DE VÊNUS

ESPANHA - O estudante teve um desempenho bastante satisfatório nesta aula, demonstrou grande entusiasmo ao trabalhar com o Orkut. Observou as diferenças mais significativas de vocabulário entre português e espanhol e fez questão de enviar vários recados em espanhol não somente como forma de atividade da aula, mas também como uma forma de sentir-se valorizado ao mostrar a seus amigos que consegue comunicar-se em uma língua estrangeira ainda que com auxílio da professora.

PARAGUAI - O aluno impressionou nesta aula pela facilidade com que desempenhou as atividades mostrou-se familiarizado com o computador, executou todas as atividades propostas pela professora com êxito. Teve algumas dúvidas de vocabulário, o que é comum em classes de espanhol e respondeu a todas as expectativas da professora com relação ao rendimento desta aula.

CUBA - A aluna não apresentou dificuldade ao executar a atividade oferecida, as dificuldades que esta aluna teve foram totalmente compreensíveis e apenas de vocabulário, observou as diferenças, enviou recados em espanhol, sempre bem disposta a aprender e fazendo perguntas a professora sempre que necessário. Teve um rendimento muito bom nesta aula.

MÉXICO - O estudante desempenhou as atividades propostas com consideráveis dificuldades no que tange a escrita em espanhol. Porém mostrou que tem boa memória ao ditar pra a professora o que gostaria de escrever em seu recado, o disse todo em espanhol pedindo assim pra a professora auxiliar somente na forma de escrita das palavras. Ajudou sua colega no que foi preciso, porém não teve o rendimento que costuma ter nas aulas que participa.

A última categoria de análise refere-se às **mudanças em termos de comportamentos e atitudes** dos alunos.

Para que ocorra aprendizagem, sabe-se da importância de despertar o interesse dos alunos em relação àquilo que se pretende ensinar. Dentre os benefícios decorrentes do ensino da Língua Espanhola, percebeu-se, logo no primeiro ano de intervenção, um **maior interesse dos alunos em aprender**. O primeiro contato deles com a Língua pareceu assustá-los um pouco, talvez pelo fato de estarem distanciados de atividades didático-pedagógicas e, também, pela complexidade das tarefas que lhes eram propostas⁴². Contudo, no decorrer das aulas, os alunos foram se envolvendo com a proposta, mostrando interesse em aprender. O depoimento de Espanha ilustra essa subcategoria de análise:

No ano passado eu achei que não aprendi muito, mas esse ano estou aprendendo muito e me **interessando mais na aula**. Até em casa eu pego as coisas e leio, reviso sabe? (Instrumento IX - Entrevista semiestruturada individual - Grifos da pesquisadora).

No decorrer da intervenção, também os aprendizes de professor, em seus registros sobre os ganhos dos alunos referentes ao aprendizado da Língua Espanhola, deram ênfase ao interesse e à motivação dos alunos. Segue a opinião de Diana sobre o desempenho de Cuba e de Vênus sobre o desempenho de Espanha, ambas as aulas desenvolvidas em 2008 (Instrumento IX – Fichas de acompanhamento pedagógico):

⁴² Como mencionado anteriormente, foi difícil para os aprendizes de professores, juntamente com a pesquisadora, calibrar as atividades para o grupo.

A aluna se lembra de muitas palavras e estruturas da Língua Espanhola e, também, das atividades feitas no ano anterior. **Está muito motivada para a aprendizagem de uma língua estrangeira**, se sente orgulhosa de conseguir falar em espanhol. Presta muita atenção na pronúncia e arrisca a falar na língua meta, baseando-se nos diálogos levados pelas professoras ou na própria fala destas (DIANA – Grifos da pesquisadora).

É um aluno expansivo e alegre. **Demonstra interesse nas aulas** e se arrisca a fazer construções mentais ligando palavras a fatos ou lugares que não foram mencionados pelo professor. Tem grande habilidade para resolver os exercícios propostos. Finalmente, manifesta que gosta muito das aulas com música (VÊNUS – Grifos da pesquisadora).

Outra subcategoria de análise refere-se à **autonomia** e curiosidade em conhecer a língua meta, fatores que pareceram contribuir com o processo de aprendizado dos alunos e, conseqüentemente, com o seu desenvolvimento mental.

Um dos primeiros ganhos observados pelos aprendizes de professor em relação à aprendizagem dos alunos refere-se à confiança em sua própria capacidade de aprender e a conseqüente receptividade em relação às atividades propostas em aula. O depoimento de Vênus ilustra essa ideia:

O estudante desempenhou com sucesso seu trabalho nesta aula. Sem esperar que a professora iniciasse a explicação da atividade, ele já estava fazendo. Isso demonstra uma grande habilidade de interpretação na língua meta e uma **grande autonomia por parte do aluno**. Sua atividade surpreendeu pela criatividade e boa memória para recordar diversos nomes de alimentos em espanhol [...] (Instrumento IX – Fichas de acompanhamento pedagógico preenchidas pelos aprendizes de professor – Grifos da pesquisadora).

Ainda em relação às **mudanças em termos de comportamentos e atitudes** dos alunos, os aprendizes de professor e também a pesquisadora, destacaram o **desenvolvimento da autoestima** (confiança dos alunos em sua própria capacidade de aprendizagem). Comumente, no início, se ouvia os alunos dizerem: “Não sei fazer, professora!” “Não vou conseguir!”. Quando a atividade

envolvia a escrita, isso ficava ainda mais evidenciado. Por medo errar e por desacreditarem em seu potencial, os alunos se arriscavam pouco. Com a intervenção, essa realidade foi sendo alterada e apontada pelos aprendizes de professor como um dos ganhos produzidos nos alunos (Instrumento IV – Avaliação em forma de conversas informais):

Um dos maiores benefícios foi o desenvolvimento da autoconfiança, de saber que eles podem também. Apesar de ser difícil, podem aprender, eles têm capacidade. Apesar de estarem achando que está difícil, isso só prova que está aumentando o nível (MINERVA).

[...] É fato que eles não sabem falar Espanhol, mas também é fato que eles não são mais leigos no assunto, que eles levaram para casa muitos conhecimentos adquiridos em sala de aula, e que elevaram suas autoestimas, lhes deram maior autonomia, que adquiriram inúmeras outras habilidades e que fortaleceram seus conhecimentos na língua materna (VÊNUS).

Confiar em seu próprio potencial de aprendizagem é importante para é que o aluno adquira novos conhecimentos. A escrita de Cuba ilustra essa ideia:

Quando comesei aulas de espanhol eu achei que não ia conseguir aprender falar espanhol, nem palavras pronusiada em espanhol. Hoje em dia estou conseguido falar claramente espanhol. Quero melhora cada vez mais (Instrumento VIII - Atividades realizadas em sala de aula).

As fichas de acompanhamento pedagógico, preenchidas pelos aprendizes de professor, sempre enfatizaram o desenvolvimento da autoestima dos alunos. Segue, como exemplo, o registro de Vênus sobre Espanha e Bolívia, respectivamente, em 2009, ao final da intervenção (Instrumento IX – Fichas de acompanhamento pedagógico):

Nesta aula, o aluno obteve êxito em suas participações, manteve-se animado e integrado ao resto da turma. Fez questão de participar de todas as formas possíveis da dinâmica da aula, perguntou e respondeu várias perguntas. **Vejo nele um grande progresso no que diz respeito à sua autoestima, pois quando iniciamos os trabalhos relacionados à competitividade, jogos e disputas, sua baixa autoestima o tornava pouco participativo, devido ao grande medo que ele tinha de errar. Atualmente isso se tornou muito raro nas aulas e sua autoconfiança está me surpreendendo positivamente** (Grifos da pesquisadora).

O aluno surpreendeu positivamente nesta aula, manteve-se calado e bastante concentrado na explicação dos professores e, quando teve a oportunidade, respondeu as perguntas corretamente e com **muita confiança em si**, o que deixou claro o seu interesse e dedicação nas aulas de espanhol (Grifos da pesquisadora).

Por fim, foi observada a **receptividade dos alunos em relação ao trabalho colaborativo**. Logo que foi introduzida a proposta das aulas, toda calcada no trabalho colaborativo, ficou evidenciada a resistência dos alunos para atuar em parceria. Isso não só ficava implícito em suas ações, como era explicitado nas suas falas, que revelavam a preferência pelo trabalho individualizado. Espanha, por exemplo, em determinada ocasião, tendo dificuldade para auxiliar um colega, disse: “Professora, eu não sirvo para ser professor! Prefiro trabalhar sozinho” ⁴³. O episódio seguinte relata uma situação de colaboração:

Episódio 7: Em uma aula desenvolvida em 2008 (que contava com a presença de todos os alunos), em decorrência da presença de apenas dois alunos na semana anterior (ESPANHA e CHILE), sugeriu-se que a turma fosse dividida em dois grupos, para que eles auxiliassem os colegas, que haviam perdido aquela aula, na resolução de uma tarefa proposta para o dia. Os alunos concordaram. A preocupação da pesquisadora e dos aprendizes de professor era que os alunos não sentissem o trabalho em conjunto como uma imposição, mas que, aos poucos, pudessem compreender os benefícios decorrentes dessa prática. A tarefa da aula consistia na elaboração de um Portfólio, contando um pouco da história de cada um,

⁴³ Essa fala também demonstra um comportamento de consciência e controle do aluno.

a partir de sua descrição pessoal (características físicas e psicológicas, previamente sugeridas pelos professores):

Estrutura da história

Página 1 – Em branco, para que livremente os alunos criassem um título para a sua história.

Página 2 – Este (a) soy yo... (Dibujo de si) [Este (a) sou eu... (Desenho de si)]

Página 3 – Mi edad: [Minha idade]

 Mi descripción física: [Minha descrição física]

 Mi altura... [Minha altura]

 El color de mis ojos... [A cor dos meus olhos]

 El comprimento de mi pelo... [O comprimento do meu cabelo]

 De cuerpo soy... [De corpo eu sou]

Página 4 – Mi descripción psicológica: [Minha descrição psicológica]

 Mi cualidad principal es... [Minha qualidade principal é...]

 Mi mayor defecto es... [Meu maior defeito é...]

 Lo qué me pones contento es... [O que me deixa feliz é...]

 Lo qué me pones aburrido es... [O que me deixa aborrecido é...]

 ¿Se pudiera cambiar algo en mi personalidad, qué sería? [Se pudesse mudar algo em minha personalidade, o que seria?]

Página 5 – Dibujes tu grupo, pongas los nombres de cada uno y, en una palabra, describas lo que piensas de tus compañeros [Desenhe o teu grupo, ponha os nomes de cada um e, em uma palavra, descreve o que pensa de teus companheiros].

Espanha e Chile, que já haviam realizado a tarefa no encontro anterior, coordenaram dois grupos, compostos por três colegas cada, e desempenharam muito bem as suas funções. A tática de Chile foi auxiliar quem estava apresentando

maiores dificuldades. Ele acompanhou os três colegas e se deteve a ajudar Argentina na consecução da tarefa (atividade que envolvia a escrita), enquanto Cuba e Peru escreveram independentemente. Mesmo assim, Chile se dispôs a ajudá-los, dizendo: “Está tudo certo por aí? Vocês precisam de ajuda?” Espanha, por sua vez, deu mais apoio a Bolívia, que apresentou dificuldades em escrever. Sua ajuda foi feita de maneira a não fornecer as respostas diretamente, mas contextualizando-as para que o colega tivesse que raciocinar. Sua postura refletiu o trabalho desenvolvido pelos aprendizes de professor, parecendo que o aluno usou-os como modelos de referência. Ele se comportou de modo muito semelhante ao da postura de Apolo.

O episódio sugere que, após a intervenção, a resistência inicial dos alunos em relação ao trabalho colaborativo deu lugar a novas aprendizagens, decorrentes desse tipo de trabalho. Os alunos pareceram perceber as vantagens de atuar em parceria com um colega, seja auxiliando, seja recebendo ajuda. Os papéis eram constantemente invertidos: ora um era o professor e o outro aluno, ora um era aluno e outro professor. Cada um com os seus pontos fortes e fracos, tirando proveito da colaboração.

Outro exemplo que ilustra a receptividade dos alunos em relação ao trabalho colaborativo ocorreu em uma aula, também desenvolvida em 2008, versando sobre “família”. A atividade (semelhante àquela que foi descrita antes) consistia em um jogo de trilha, composto por diversas charadas relativas ao tema e os alunos, organizados em duplas, tinham que responder às perguntas, até chegar ao final. A dupla Espanha e Bolívia desenvolveu um ótimo trabalho em parceria, tendo ambos se beneficiado com a colaboração. Quando chegava a vez da dupla jogar, Espanha, percebendo a dificuldade do colega em chegar à resposta da charada, ao invés de responder sozinho, tentava fazê-lo participar da atividade, usando a seguinte estratégia. Ele dizia ao colega:

- “Vou te dar um exemplo: se eu sou casado com a tua irmã, o que eu sou teu?” Ele fazia a mesma pergunta proposta pela trilha, porém de maneira diferente, buscando auxiliar Bolívia [Resposta: cunhado].

Mais um exemplo:

- “Eu sou casado com a tua irmã e tenho dois filhos com ela. Meus filhos são o que teus?” [Resposta: sobrinhos].

Vale salientar que esse comportamento, ademais, mostra também processos de abstração e generalização, pois os alunos saíram do exemplo concreto e conseguiram abstrair um princípio ligado à resolução da tarefa, utilizado nas perguntas indiretas que foram fazendo.

Os aprendizes de professor também mencionaram a satisfação decorrente dos rumos da prática e do entrosamento entre eles e os alunos e desses entre si. Como já apontado no referencial teórico, diversos pesquisadores ocuparam-se em investigar os benefícios da relação entre pares, concebendo-a como um importante instrumento para qualificar o processo de aprendizagem dos alunos. Dentre eles, destacamos Moysés (1997), que examinou os benefícios do trabalho colaborativo na aprendizagem. Aqui, parte-se do pressuposto de que a atividade compartilhada seria capaz de ativar o desenvolvimento cognitivo, possibilitando a aquisição de conhecimentos. Outra pesquisa que merece ser mencionada é a de Candela (2002), que apontou as vantagens que as interações podem trazer para o desenvolvimento das funções mentais superiores dos alunos. A autora argumenta que o confronto de ideias estimularia a elaboração de novas hipóteses, podendo resultar em uma melhor aprendizagem. Segue o depoimento de Vênus, coletado mediante a aplicação do Instrumento II – Representação artística acerca da etapa pós-prática, a percepção atual em relação aos alunos:

E os alunos cada vez mais unidos, cúmplices uns dos outros, porque eles não têm o menor problema em auxiliar, eles não têm o menor problema em mostrar para o outro que é assim ou: vem aqui que eu vou te ajudar! [...] Por isso acredito que a nossa aula agora está rendendo muito mais, porque nós estamos abordando formas de se trabalhar em equipe em que um possa ajudar o outro sem perceber. [...] Eles dão valor meio que inconsciente aquilo e isso é importante, porque eles estão ficando extremamente contentes e valorizados com esse tipo de trabalho (Grifos da pesquisadora).

Antes de finalizar o exame dos efeitos da intervenção relacionados diretamente à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos com necessidades

educativas especiais, julga-se pertinente relatar o último episódio de aprendizagem, que, de certo modo, retoma todas as categorias de análise:

Episódio 7: No ano de 2008, a pedido dos alunos, foi programado um passeio de encerramento das atividades letivas em Rio Branco, uma cidade do Uruguai, limítrofe com a cidade brasileira de Jaguarão, que se localiza a 144 km da cidade de Pelotas. O passeio contou com a aprovação e o financiamento da escola, que enviou autorizações para serem assinadas pelos pais para que os alunos pudessem ir sozinhos com a equipe do projeto. A professora de Espanhol (VÊNUS), uma professora da escola e um convidado uruguaio acompanharam o passeio.

A ideia era possibilitar aos alunos uma experiência concreta de prática da Língua Espanhola, sendo combinado com eles o seguinte: na primeira parte do passeio, os alunos poderiam fazer compras nos *Free Shops* da cidade, porém deveriam se comunicar em Espanhol; na segunda parte, seria realizada uma visita a uma Escola Especial de Rio Branco, a fim de que os estudantes de ambos os países pudessem interagir.

A experiência não poderia ter sido mais gratificante. Os alunos se esforçaram para falar com os vendedores, uns auxiliando os outros, utilizando os conhecimentos adquiridos nas aulas. Quando tinham alguma dúvida, recorriam à Vênus ou ao convidado uruguaio para saná-la.

Ainda pela manhã, antes do almoço, o grupo foi conhecer a Escola Especial, sendo muito bem recebido por todos, que demonstraram surpresa com a vista. Infelizmente, as atividades da manhã já haviam sido encerradas na instituição, porém a direção da escola pediu que o grupo retornasse à tarde, para que os alunos pudessem se conhecer e trocar ideias e experiências.

No almoço, alunos divertiram-se lendo os menus, que apresentavam os pratos em Espanhol e também em Português. Assim, foi feita uma espécie de revisão dos conteúdos, de maneira divertida e descontraída. Já no turno da tarde, quando retornou à escola, o grupo teve uma grande surpresa: os uriguaio haviam preparado uma verdadeira festa para receber os convidados brasileiros e a escola estava lotada de alunos. Os alunos integraram-se facilmente e já saíram

conversando, iniciando com as apresentações. Para isso, os brasileiros usaram estruturas básicas aprendidas nas aulas, tais como:

- Yo me llamo Cuba. Y tú, ¿Cómo te llama? [Eu me chamo Cuba. E tu, como te chamas?]
- ¿Cuántos años tienes? [Quantos anos tens?]
- ¿Te gusta estudiar en esta escuela? [Gostas de estudar nesta escola?]
- ¿O que más te gusta hacer? [O que mais gostas de fazer?]

Eles foram formando pequenos grupos e se divertiram muito, conversando e procurando se conhecer. Um dos alunos brasileiros (ESPANHA) pediu licença e agradeceu, espontaneamente, em nome da equipe, a receptividade de todos e a possibilidade de estarem usufruindo daquele momento prazeroso. Imediatamente, um aluno uruguaio fez a mesma coisa, agradecendo a visita e falando da alegria por estarem recebendo o grupo em sua escola. Então o grupo brasileiro perguntou se poderia fazer uma pequena homenagem para eles e todos concordaram. Eles cantaram umas três músicas brasileiras⁴⁴ e se divertiram bastante. Todos tentaram acompanhar com palmas e até com dança. Foi muito emocionante! A seguir, os alunos da escola uruguaia também se apresentaram, cantando e dançando. Após os comes e bebes, o diretor fez um momento solene hasteando as duas bandeiras – uruguaia e brasileira – lado a lado, com os respectivos hinos, sendo entoados por todos. Por fim, o diretor entregou uma lembrança da escola uruguaia para a escola brasileira e se comprometeu, assim que possível, a retornar a visita.

O retorno ao Brasil foi muito animado. Todos disseram ter adorado o passeio e realizaram um balanço das atividades realizadas naquele dia, classificando-a como extremamente produtiva. Os alunos não perderam a oportunidade para solicitar outro passeio ao Uruguai no ano seguinte.

Encerra-se a análise dos benefícios da Língua Espanhola para o desenvolvimento dos processos superiores dos alunos com necessidades

⁴⁴ Grande parte dos alunos que participou da pesquisa integra o grupo musical da escola e se apresenta tanto em sua cidade quanto em outros municípios.

educativas especiais com a fala de Espanha e, também, com a avaliação conjunta dos alunos, feita pelos aprendizes de professor Vênus e Baco, ao término do projeto, no final de 2009:

Espanhol é muito bom para mim. Me féis eu amadore ser mais eu gostaria que continuase o ano que vem. O que eu mais gosto da aula é de cantar [Espanhol é muito bom para mim. Fez-me amadurecer mais e eu gostaria que continuasse no ano que vem] (Instrumento IX - Entrevista semiestruturada individual).

AVALIAÇÃO GLOBAL DOS ALUNOS NO ANO DE 2009 (TABELA 7)⁴⁵:

Desempenho do aluno:

	ESPANHA: O aluno possui facilidade para aprender, evidenciada em atividades que exigem raciocínio lógico. Além disso, demonstra ótima capacidade de abstração, destacando-se em classe. Realiza as tarefas com empenho, porém é bastante reservado. Em atividades de grupo, fica quieto em seu canto, trabalhando sozinho, sem iniciativa de auxiliar os colegas. Tem demonstrado muito interesse em realizar as atividades, apresentando uma ótima evolução que repercute positivamente em seu aprendizado (sexo masculino). Este aluno mais que especial em todos os aspectos, tem nos mostrado tamanha habilidade com a Língua Espanhola. A principio seu problema de visão o fazia sentir-se inferiorizado por às vezes não acompanhar seus colegas em atividade relacionadas a leituras, outras tantas ele destacou-se consideravelmente pelo fato de mostrar suas habilidades de outras formas, fazendo excelentes interpretações, na oralidade, no exercício da memória ao lembrar-se de palavras em espanhol não mencionadas há tempos. Enfim, Espanha tem inúmeras qualidades e nos mostra a cada aula nos surpreendendo, sempre positivamente (sexo masculino).
---	--

⁴⁵ As avaliações foram escritas em conjunto pelos aprendizes de professor que faziam parte do grupo em 2009, Vênus e Baco, por solicitação da escola e reproduzidas sem interferência da pesquisadora.

	BOLÍVIA: Aceita de forma positiva as atividades, mesmo oscilando entre momentos de ausência e participação. Devido a sua timidez, envolve-se pouco nas tarefas, quase sem interagir com os mediadores e com seu grupo. Em alguns instantes, quando incentivado, mostra-se interessado em atividades coletivas, porém logo retorna a um estado quase inerte dentro do grupo. BOLÍVIA revela certa concentração e entusiasmo, mesmo que às vezes não consiga realizar as atividades, sendo ajudado pelos mediadores. Seu raciocínio é lento e apresenta bastante resistência para adquirir novos conhecimentos. Tem um alto grau de dificuldade, principalmente nas atividades orais. Fica evidente a dificuldade que BOLÍVIA apresenta em se expressar e organizar suas ideias, mesmo que trabalhando em grupo, tenha conseguido desenvolver as atividades mediante incentivo dos demais colegas (sexo masculino). Apesar de sua dificuldade na Língua Espanhola é um aluno muito competente, mas infelizmente não tem a gana de aprender como os demais colegas, porém faz tudo que lhe é proposto com muita dedicação. Tem consideráveis dificuldades na fala, como também para lembrar-se de conteúdos já vistos em aula, demora mais que os colegas para completar as atividades e cremos que uma das principais causas desta dificuldade seja o medo que ele tem de errar. Este aluno tão querido por todos é bastante tímido e temos certeza que se ele procurasse sanar esses bloqueios suas aulas de espanhol seriam muito mais proveitosas (sexo masculino).
	PARAGUAI: O aluno vem para a aula mostrando-se muito participativo e envolvido nas atividades propostas. No decorrer das aulas, aceita de forma muito positiva as atividades propostas, dedicando-se em prol de seu aprendizado. Envolve-se bastante nas tarefas, interagindo satisfatoriamente com o grupo e os mediadores. Paraguai revela muita concentração e entusiasmo ao realizar as atividades e quase não precisa da interferência dos mediadores. Seu raciocínio é muito rápido e não apresenta nenhuma resistência para adquirir novos conhecimentos, demonstrando um nível baixo de dificuldade. A facilidade que

	PARAGUAI tem de trabalhar em grupo fica evidente nas atividades. Muito dinâmico e autônomo, apresenta, desde o início, satisfação ao conseguir desempenhar as atividades, fato esse que o deixa muito realizado e cada vez mais empolgado com a participação nas aulas de Espanhol. Este aluno é a alegria em pessoa em nossas aulas, muito dedicado e cuidadoso tornou-se um dos nossos grandes motivos de orgulho. Busca sempre estar em contato com a Língua Espanhola e a leva a sério, tentando falar em espanhol todas as palavras e frases que aprende. Em cada nova aula pede uma frase para que possa pronunciar em casa ou nas festinhas para agradar as meninas. É extremamente cuidadoso com suas coisas e está sempre muito disposto a ajudar sempre que preciso. Somente temos coisas boas para falar desse aluno, seu progresso nas aulas de espanhol foi muito relevante e temos certeza de que ele estará sempre em ascensão no que tange as aulas de espanhol (sexo masculino).
	CUBA: Tem uma memória muito boa, lembrando-se das palavras já trabalhadas em aula. Quando se arrisca a pronunciar as palavras, em Espanhol, percebe-se que tem facilidade na oralidade. CUBA aceita as atividades de forma muito positiva. Envolve-se muito nas tarefas, interagindo bastante com os mediadores e, mais ainda, com o grupo. Demonstra entusiasmo com atividades de caráter competitivo, mostrando-se preocupada em incentivar o grupo do qual faz parte para que ganhe o jogo. Adora o fato de ser chamada para auxiliar os professores nas tarefas, sentindo-se muito feliz. Possui uma autonomia impressionante, que termina por cativar a todos. É evidente a facilidade que CUBA apresenta para trabalhar em grupo e a satisfação em poder trabalhar mais interativamente com os mediadores, tendo a oportunidade de conduzir a atividade com muita perspicácia. Desde o início das aulas consegue desempenhar todas as atividades solicitadas, o que a deixa muito alegre e cada vez mais empolgada com a participação nas aulas de Espanhol. A aluna, ao longo do semestre, demonstrou grande facilidade e interesse no que diz respeito à Língua Espanhola e as classes de espanhol. Bastante dedicada e esforçada procura não

	somente exercitar de forma teórica a língua meta como também na prática, pois devido a sua grande vontade de falar espanhol, a aluna procura pronunciar algumas palavras nesta língua. É notável seu progresso, na escrita como também na oralidade e o exercício da memória, pois tem a destreza de lembrar muitas das palavras ditas em aula e sua tradução (sexo feminino).
	VENEZUELA: É um aluno extremamente carismático, estando sempre disposto a trabalhar conosco nas atividades propostas em aula. Está sempre animando e nos fazendo rir em classe, como também ajuda sempre que um colega precisa. É bastante dedicado em relação à aprendizagem da Língua Espanhola. Cremos que só precisaria de um pouco mais de vontade de falar, pois ele sabe, porém seu medo de errar o faz bloquear-se no que diz respeito a pronúncia. Uma forma de fazê-lo falar, em espanhol, é a música, algo que sabemos ser de extrema importância para ele, e desta forma estamos tornando este aluno mais a vontade para utilizar o que ele já aprendeu com as classes de espanhol (sexo masculino).
	MÉXICO: Menino muito inteligente, dedicado e extremamente competente em tudo que faz em classe. Ao longo desse semestre me encantei com o menino doce e carismático que ele é, tem uma facilidade muito grande para aprender espanhol, porém sua timidez atrapalha em muitas das vezes das quais utilizamos recursos mais dinâmicos para abordar algum conteúdo de aula. O que não significa que ele se saia mal, muito pelo contrario ele nos surpreende justamente pelo fato de sempre sair-se muito bem em todas as atividades propostas. Sempre se destaca dentre os demais pela rapidez que termina os exercícios e destacando que ele os faz quase sempre corretamente acertando grande maioria do que lhe é proposto nas atividades. Porém creio que se trabalhasse sua timidez ele seria um aluno ainda melhor do que já é (sexo masculino).
	EQUADOR: Este estudante mantém-se concentrado e extremamente participativo durante todas as aulas, apresentando facilidade na pronuncia e leitura da língua espanhola. Tem grande potencial com esta

	língua (sexo masculino).
	COSTA RICA: A aluna tem muita dificuldade no que diz respeito à leitura e pronúncia dos diálogos em espanhol. Costuma se destacar em atividades de observação e utilização da memória. cremos, portanto, que o ponto de mais dificuldade desta estudante seja a parte de leitura e interpretação (sexo feminino).
	PANAMÁ: O aluno é bastante participativo e comunicativo com os colegas, porém demonstra grande dificuldade ao receber instruções e correções por parte dos professores. Não aceita a possibilidade de estar errado em certos aspectos específicos da língua espanhola e apresenta baixa autoestima (sexo masculino).

Os dados apresentados levam a crer que o ensino da Língua Espanhola contribuiu com o processo de aprendizagem dos alunos, confirmando a hipótese da necessidade do investimento em atividades complexas, que ressaltam não o déficit dos alunos, mas as suas potencialidades. O depoimento da supervisora pedagógica vem ao encontro desses achados:

[...] Eu acho que foi muito, muito bom mesmo, foi gratificante para eles e eu penso assim: se foi gratificante para os alunos, foi para a escola também, pois o objetivo de qualquer escola é que os alunos possam estar felizes porque estão na escola, que eles tenham maior autonomia para lidar com as situações da vida e que tenham a autoestima também elevada. Isso tudo deixa com que eles se sintam capazes; deixa com que eles se sintam menos cheios de olhares preconceituosos, assim em cima deles. O projeto de espanhol contribui com tudo isso (Instrumento XI - Entrevista com a supervisão pedagógica da escola).

O trabalho realizado indica a importância e a necessidade de colocar as PNEE em situações de aprendizagem, de exercício de suas funções psicológicas

superiores, ao invés de limitar seu desenvolvimento, colocando-as em situações de pouca estimulação, de tarefas repetitivas e mecânicas. Vygotsky (1982b, p. 223) argumenta em prol dessa ideia, dizendo que “a instrução pode não limitar-se a ir atrás do desenvolvimento, a seguir o seu ritmo, senão que pode se adiantar a ele, fazendo avançar e provocando nele novas formações”. Assim, pode-se inferir que a intervenção foi dirigida à ZDP das PNEE, desenvolvendo atividades pedagógicas guiadas pelos aprendizes de professores. A intervenção foi capaz de revelar que na ZDP das PNEE há funções em broto, que podem ser desenvolvidas, a partir de atividades pedagógicas que estimulem a colaboração.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Esta pesquisa teve como objetivo planejar, implementar e avaliar duas intervenções simultâneas e aninhadas, uma voltada à formação docente de alunos do Curso de Letras - Espanhol (Intervenção 1) e outra voltada à análise dos reflexos do ensino de uma língua estrangeira no aprendizado de PNEE, mais especificamente de pessoas com Deficiência Intelectual (Intervenção 2).

A pesquisa foi desenvolvida ao longo de três anos. Por se tratar de uma nova proposta, levada a cabo em uma Escola Especial, o primeiro ano de intervenção, desenvolvido no decorrer de 2007, teve a função de projeto piloto. Esse piloto forneceu elementos para a realização de análises que foram contribuindo para avaliar o trabalho e realizar os ajustes considerados necessários ao seu prosseguimento.

No primeiro ano de atividade prática, foi necessário conquistar um espaço na escola, fazendo com que seus integrantes compreendessem a relevância da proposta para o desenvolvimento dos alunos. No início, sequer havia uma sala de aula à disposição do grupo. No entanto, do segundo semestre em diante, conseguiu-se uma sala para as aulas de Espanhol e esses obstáculos foram superados. Os ganhos começaram a aparecer e a escola passou a valorizar o projeto.

As maiores aprendizagens decorrentes da intervenção, percebidas nos aprendizes de professor, olhadas a partir da teoria histórico-cultural foram:

- a superação do medo e da insegurança decorrentes da nova experiência;
- a desmistificação de conceitos previamente estabelecidos, superando a visão de PNEE como sujeitos com muitas limitações e poucas condições de aprendizagem, levando os aprendizes de professor a

perceber a importância de não subestimá-las e planejar atividades complexas, capazes de impulsionar o seu desenvolvimento;

- a consciência sobre a importância de o professor conhecer as teorias que explicam os processos de ensino e aprendizagem;
- a compreensão da importância de trabalhar colaborativamente;
- o entendimento da importância de o professor atuar como guia no processo de aprendizagem dos alunos;
- a compreensão do planejamento (explicitação de diretrizes para o ensino guiado) como uma valiosa ferramenta, capaz de beneficiar tanto o trabalho docente quanto o aprendizado do aluno.

Cabe salientar que essa última aprendizagem citada parece ter sido marcante para os aprendizes de professor que, por estarem nos semestres iniciais do curso de Letras – Espanhol, ainda não haviam discutido a temática planejamento e, muito menos, elaborado um plano de aula. Além disso, eles tiveram esforço redobrado, pois grande parte do material usado nas aulas foi criado ou adaptado pela equipe, já que existem poucos recursos disponíveis para o ensino da língua espanhola dirigido ao nível e à faixa etária dos alunos participantes das aulas.

Resumindo, avalia-se que os efeitos da intervenção nos aprendizes de professor podem ser percebidos a partir de mudanças em termos de atitudes e aprendizagens relativas à prática da docência. Além de todos os dados apresentados, deve-se apontar o fato de que eles tiveram, a partir da participação na pesquisa, uma formação que os seus colegas não vivenciaram e que pode ser considerada de suma importância no contexto atual: a de trabalhar com PNEE. Ademais, acredita-se que essa formação contribuiu para a ampliação das possibilidades de atuação dos aprendizes de professor, já que a própria escola revelou o interesse de incluir a disciplina de Língua Espanhola em seu currículo, por acreditar nos benefícios trazidos aos seus alunos.

Em relação às aprendizagens dos alunos da escola especial, uma das maiores contribuições da intervenção foi mostrar que eles têm desenvolvidas as suas funções psicológicas superiores (memória lógica, atenção voluntária, formação de conceitos, abstração, comparação, entre outras) e as podem usar com

competência. O trabalho levado a cabo também mostrou a importância da instrução para o desenvolvimento dos alunos, levando em conta as funções ainda não consolidadas, mas que estão em vias de consolidação, em sua ZDP. Como argumenta Vigotski (1982b), a instrução pode intervir na marcha do desenvolvimento e influenciá-lo decisivamente, como indica a avaliação do efeito da intervenção sobre os alunos da escola especial onde a pesquisa foi realizada.

O fato de não se ter medidas prévias relativas às funções psicológicas superiores, que permitissem avaliar detalhadamente o grau de desenvolvimento cognitivo desses alunos, produzido pela intervenção, pode ser considerado como um limite da investigação. Assim, não se pode afirmar que tenha havido avanços relativos a esse desenvolvimento. As medidas prévias não foram realizadas porque não se encontrou um instrumento que fosse considerado capaz de avaliar, na perspectiva vigotskiana, o desenvolvimento mental dos alunos da escola especial. Apesar dessa impossibilidade de mostrar, por meio de dados empíricos comparativos, que tal desenvolvimento ocorreu, as afirmações de Vygotsky (1982b) sobre o potencial de avanço subjacente à aprendizagem de uma língua estrangeira permitem supor que tal avanço tenha ocorrido. Considera-se que esse avanço está implícito na evolução constatada em relação à capacidade de reflexão dos alunos sobre os próprios processos mentais, que lhes propiciaram voluntariedade e controle sobre determinados aspectos cognitivos.

Além disso, podem-se apontar outras aprendizagens, decorrentes da intervenção, relativas à área da linguagem: melhoras na interpretação de textos em Língua Espanhola e em língua materna e na qualidade da produção da escrita em língua materna. Houve, do mesmo modo, um despertar do interesse dos alunos relativos à aprendizagem do Espanhol, manifestando-se também como uma motivação para a aprendizagem em geral, um desenvolvimento da autonomia relativa ao processo de aprender e da autoestima por ele gerada. Por fim, pode-se citar o desenvolvimento de uma receptividade em relação ao trabalho colaborativo, instrumento precioso de desenvolvimento mental, na perspectiva da abordagem Histórico-Cultural.

A ausência de um profissional especializado na área de Língua Espanhola que pudesse participar das discussões e contribuir com o planejamento das aulas foi outra limitação da pesquisa. Foram feitas tentativas com dois especialistas da área,

porém eles não conseguiram conciliar as incumbências da proposta com suas tarefas profissionais e acabaram desistindo de participar. Acredita-se que essa limitação não tenha desqualificado o trabalho realizado. Ela apenas deu outro rumo à prática, fazendo com que se levasse mais tempo para acertar o compasso do planejamento em termos de conteúdo linguístico das aulas, já que os aprendizes de professor não contavam com um profissional capaz de orientar diretamente o ensino da LE.

Relacionado com esse aspecto, considera-se importante salientar que a implantação de uma proposta inovadora em um ambiente educativo requer tempo e dedicação integral. As dificuldades são muitas, pois é preciso delinear a proposta detalhadamente, testá-la e ir modificando-a, sempre mantendo o interesse de todos os envolvidos, como ocorreu nesta investigação. Dessa forma, pensa-se que o trabalho realizado é apenas um início. Há necessidade de outras investigações que contribuam para o enriquecimento do trabalho educativo na Educação Especial, como esta.

De maneira geral, pouco se tem investido em formação docente para a atuação com PNEE e, menos ainda, se tem visto trabalhos voltados à aprendizagem desses sujeitos a partir da implantação de propostas diferenciadas, que estimulem o seu desenvolvimento cognitivo. Lamentavelmente a discussão acerca da educação de PNEE continua reservada a cursos específicos (Pedagogia e Educação Especial), estando ausente de outros cursos de Licenciatura que poderiam se beneficiar dela. Considera-se extremamente necessário que diferentes áreas de conhecimento se interessem e contribuam com a educação das PNEE. O trabalho mostra que há espaço para tais contribuições e que elas são muito relevantes.

Acredita-se que a pesquisa realizada serviu para mostrar que todos podem aprender e que, para isso, não se devem medir esforços, já que o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento, aquele que se dirige ao avanço das funções psicológicas superiores. A escola desempenhará bem o seu papel, na medida em que, partindo daquilo que o aluno já sabe, for capaz de ampliar e desafiar a construção de novos conhecimentos.

Ao final da pesquisa, ao refletir sobre toda a sua trajetória na área da Educação Especial, a pesquisadora, que sempre acreditou no potencial cognitivo das PNEE, avalia que o trabalho realizado reiterou a sua crença no potencial de

aprendizagem desse grupo de pessoas e na necessidade de investimentos educativos a elas dirigidos. Essa constatação a impulsiona a prosseguir investindo em projetos que promovam a aprendizagem e que sejam capazes de revelar as suas reais potencialidades.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, Amelia.; DEL RIO, Pablo. **Educação e desenvolvimento: a teoria de Vygotsky e a zona de desenvolvimento próximo**. In: COLL SALVADOR, Cesar.; PALACIOS, Jesus.; MARCHESI A. (orgs.) *Desenvolvimento Psicológico e Educação*, vol. 2. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

ARAÚJO, E. S. **A aprendizagem e o desenvolvimento profissional docente sob as luzes da perspectiva histórico-cultural**. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 12., Curitiba, 2004. Anais... Curitiba, 2004. p. 3507-3518. CD-ROM.

ASSMANN, H. **Reencantar a Educação rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BAUER, Martin W. GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002, 516p.

BECK, F. L. **A Informática e a cognição da pessoa com deficiência mental: um estudo através das representações sociais**. Monografia (especialização). Santa Maria, 2002.

BECK, F. L. **A UTILIZAÇÃO DA TECNOLOGIA COMPUTACIONAL NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: uma proposta de intervenção na prática docente**. Dissertação (Mestrado). Pelotas, 2004.

BECKER, F. **O que é construtivismo?** Série Ideias n. 20. São Paulo: FDE, 1994. Páginas: 87 a 93

_____. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, RS, v. 19, n. 1, p. 89-96, 1999.

_____. *Educação e Construção do Conhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BOGDAN R, BIKLEN SK. **Qualitative research for education**. Boston, Allyn and Bacon, Inc., 1982.

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

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação Especial (PNEE).** Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica** / Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001. 79 p.

BRASIL. IBGE. Censo Demográfico, 2000 Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/default.shtm>>. Acesso em: 20 de jan. 2007.
BRASIL. INEP. Censo Escolar, 2006. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/default.asp>>. Acesso em: 20 de jan. 2007.

BRASIL. SECRETARIA ESPECIAL DOS DIREITOS HUMANOS. COORDENADORIA NACIONAL PARA INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE DEFICIÊNCIA. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília, 2007.

BRASIL. MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. 15 p.

BROWN, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. Em F. E. Weinert & R. Kluwe (Orgs.), **Metacognition, motivation, and understanding** (pp. 1-16). Hillsdale, N. J.: Erlbaum.

BURBULES, N. Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. In: **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios.** São Paulo: Cortez, 2003. 318p.

BURKE, P.; PORTER, R. **História social da linguagem.** São Paulo: UNESP, 1997. 263p.

CAIADO, Kátia Regina Moreno. **Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos**. Campinas/SP: autores associados e PUC/Campinas, 2003.

CANDELA, Antonia. Co-construcción de conocimiento en contextos escolares. **Anais da III Conferência de Pesquisa Sócio-cultural**, Campinas, 2002.

CASE, Robbie. **Mudanças nas Visões do Conhecimento e seu Impacto sobre as Pesquisas e a Prática Educacional**. In: OLSON, David R.; TORRANCE, Nancy (Orgs.). Educação e Desenvolvimento Humano. Porto Alegre: Artmed, 2000, p.73-91.

Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, 1994.

CORRÊA, Rosa Maria. **Dificuldades no aprender: um outro modo de olhar**. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

COSTA, Marisa Vorraber. **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

COSTA, Marisa (org.). **Caminhos investigativos II - Outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

COSTA, Marisa (org.). **Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a.

CREESE, A., NORWICH, B., DANIELS, H. The prevalence and usefulness of collaborative teacher groups for SEN: results of a national survey. **Support for Learning**, vol. 13, nº 3: 109-14, 1998.

CUNHA, Maria Isabel da e FERNANDES, Cleoni Maria. Formação continuada de professores universitários: uma experiência na perspectiva da produção do conhecimento. **Educação Brasileira**. 16 (32), p.189-213, 1º sem. 1994.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1995. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. **O professor universitário na transição paradigmática.** São Paulo: JM, 1998.

CANDELA, Antonia. Co-construcción de conocimiento en contextos escolares. **Anais da III Conferência de Pesquisa Sócio-cultural**, Campinas, 2002.

D'AMBRÓSIO, U. Novos paradigmas de atuação e formação de docente. In: PORTO, T. **Redes em construção: meios de comunicação e práticas educativas.** Araraquara: JM, 2003. p. 55-77.

DAMIANI, Magda F. As interações ensinantes de professoras de sucesso: aprendizagem guiada e imitação. In. **ANAIS DA 23ª. REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 2000, Caxambu, p.1-17.

DAMIANI, M. F., SALENGUE, M. C. S., SOUZA, M. da G. et al. Trabalho colaborativo em escolas (ou: das dificuldades de dançar em um ritmo enquanto a orquestra toca em um outro). **Anais do IV Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul (ANPEd-Sul)** – UFSC, UDESC, UNIVALI, FURB, Florianópolis, 2002.

DAMIANI, Magda F. **Trabalhando com textos no ensino superior.** Revista Portuguesa de Educação, vol 21,n.002. Universidade do Minho, Braga, Portugal, vol. 21, n.002, p 139-159, 2008.

DANIELS, H. **Vygotsky e a Pedagogia.** São Paulo: Loyola, 2003. 246p.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski.** São Paulo: Autores Associados, 2001. 115p.

_____. **Vigotski e o aprender a aprender.** São Paulo: Autores Associados, 2006. 316p.

_____. **Crítica ao fetichismo da individualidade.** São Paulo: Autores Associados, 2004. 256p.

_____. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** São Paulo: Autores Associados, 2008. 112p.

EDLER, R. **Enfoque sistêmico da Educação Especial.** In Educação Especial – atuais desafios. RJ, Interamericana, 1980.

ESTEBAN, Maria Tereza. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FLAVELL, J. H.; WELLMAN, H. M. Metamemory. In: KAIL JR., R. V. e HAGEN, J. W. (Ed.). *Perspectives on the Development of Memory and Cognition*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1977. p. 3-33.

FONSECA, V. **Educação Especial**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FONTANA, R. A. C. **A constituição social da subjetividade: notas sobre Central do Brasil**. Educação e Sociedade, ano XXI, n.71: 221-234, julho 2000.

FULLAN, M., HARGREAVES, A. **A Escola como Organização Aprendente: buscando uma educação de qualidade**. (2ª ed.). Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GARCIA, R. L., MOREIRA, A. F. B. **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2003. 318 p.

GIL, Antonio C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002. 175p.

GIUSTA, A. da S. **Concepções de Aprendizagem e Práticas Pedagógicas**. In: Educ.Rev. Belo Horizonte, v.1: 24-31, 1985.

HEDEGAARD, M. A., Zona de Desenvolvimento Proximal Como Base Para a Instrução. In: MOLL, L., **Vygotsky e a Educação: Implicações Pedagógicas da Psicologia Sócio-Histórica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 341-362.

IDE, S. M. Dificuldades de aprendizagem: uma indefinição? **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador: UNEB, v. 1, n. 1, p. 57-64, jan./jun., 1992.

HALLIDAY, M. A. K. **Quantitative studies and probabilities in grammar**. In M. Hoey. ed., *Data, description, discourse*. New York: Harper Collins, 1993.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. **A ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO POR PROJETOS DE TRABALHO**. Porto Alegre: Artmed, 2007. 200p.

JANUZZI, Gilberta de Martins. **A educação do deficiente no Brasil**. Dos primórdios ao início do século XXI. Campinas/SP: Autores Associados, 2004.

JAPIASSÚ, H; MARCONDES, D. **Dicionário Básico de Filosofia**. São Paulo: Zahar, 1934.

JONES, B. F. (1988). Text learning strategy instruction: Guidelines from theory and practice. Em C. E. Weinstein, E. T. Goetz & P. A. Alexander (Orgs.), **Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction, and evaluation** (pp. 233-260). N. Y.: Academic Press.

JORGE, Carolina da Cruz. **Discutindo sobre concepções de aprendizagem: avaliando uma experiência de formação em serviço**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, 2009.

KRAMER, S. **Histórias de Professores**. São Paulo: Ática, 1996.

LOIOLA, L. J. S. L. **Contribuições da pesquisa colaborativa e do saber prático contextualizado para uma proposta de formação continuada de professores de educação infantil**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28, Caxambu, 2005. *Anais...* Caxambu, 2005. p. 1-16. CD-ROM.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986. 99p.

LURIA, A. R.; YODOVICH, F. I. **Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985. 101p.

MARTINS, Lígia, M. **Implicações pedagógicas da escola de Vigostki: algumas considerações**. In MNDONÇA, Sueli, G, de L., MILLER, Stella (orgs.). *Vigostki e a Escola Atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. Ararquara, SP: Junqueira & Marins, 2006, p.49-61.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil História e Políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2001. 208p.

_____. **A Educação Escolar: comum ou especial?** São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1987.

MARQUES, Luciana Pacheco. **O professor de alunos com deficiência mental: concepções e prática pedagógica.** Juiz de Fora/MG: UFJF, 2001. 206p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 2.ed. São Paulo - Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1993. 269p.

MOLL, L. C. **Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. 432p.

MORAES, M. C. **O Paradigma educacional emergente.** Campinas: Papirus, 1997.

MOYSÉS, L. M. **O desafio de saber ensinar.** Campinas: Papirus, 2001.
 _____ **Aplicações de Vygotsky à Educação Matemática.** Campinas: Papirus, 1997.

MORAES, M. C. **O Paradigma educacional emergente.** Campinas: Papirus, 1997.

MORAIS, M. M. & Valente, M. O. (1991). **Pensar sobre o pensar: Ensino de estratégias metacognitivas para recuperação de alunos com dificuldades na compreensão da leitura na disciplina de língua portuguesa.** Revista de Educação, 2(1), 35-56.

MOYSÉS, Lúcia. **Aplicações de Vygotsky à Educação Matemática.** Campinas: Papirus, 1997.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação.** Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1992.

_____. (org.). **Profissão professor.** Porto, Portugal: Porto Editores, 1995. (Coleção Ciências da Educação)

_____. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, Ivani C. A. (org.). **A pesquisa em educação e a transformação do conhecimento.** Campinas: Papirus, 1995. (Coleção Práxis).

OLIVEIRA, M. K. **Piaget e Vygotsky: debate e polêmicas.** In: Piaget- Vygotsky: Novas contribuições para o debate. São Paulo: Ática, 1998.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Coleção Grandes Educadores Lev Vygotsky**. São Paulo: PAULUS, 2006 (DVD).

PADILHA, Anna Maria Lunardi. **A capacidade de significar o mundo e a inserção cultural de deficiente mental**. Campinas/SP: Autores Associados, 2001.

PIMENTA, S. **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PINO, A. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.303p.

_____. **A CORRENTE SÓCIO-HISTÓRICA DE PSICOLOGIA: FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS E PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS**. Brasília: v. 9, n. 48, p. 61-67, out./dez., 1990.

_____. O social e o cultural na obra de Lev. S. Vigotski. *Educação & Sociedade*, Campinas, S. P., v. 71, p. 45-78, 2000.

_____. Semiótica e Cognição na perspectiva histórico-cultural. *Temas de Psicologia*, S. Bernardo do Campo, v. 1, n. 2, p. 31-40, 1995.

POZO, Juan Ignacio. *Aprendizes e mestres*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RIBEIRO, C. **Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem**. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2003, 16(1), p. 109-116.

ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo de (org.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro, DP& A, 2002.

SALVADOR, César Coll. **Aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SANT'ANA, F. M. **Aplicabilidade da análise do conteúdo à pesquisa educacional**. In *Educação e realidade*. Porto Alegre, 1979.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. Porto (PT): Afrontamento, 1999.

_____ **Introdução a uma ciência pós-moderna.** Rio de Janeiro: Graal, 1989.

_____ A “Dialética da exclusão/inclusão” na história da educação de ‘alunos com deficiência’. **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador: UNEB, v. 1, n. 1, p. 27-44, jan./jun., 1992.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SCHIFF, M. **A inteligência desperdiçada: desigualdade social, injustiça escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SKLIAR, C. (org.). **Educação & Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial.** Cadernos de Autoria. Porto Alegre: Mediação, 1997.

_____ **Surdez: um olhar sobre as diferenças.** 2.ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2001.

SLOBIN, Isaac. **Psicolingüística.** São Paulo: Edição Nacional/Editora USP, 1980.

SOBRINHO, Francisco de Paula Nunes (org). **Inclusão educacional: pesquisa e interfaces.** Rio de Janeiro: Livre expressão, 2003.

SOUZA, Luciana Freire; SILVA, Verbena Moreira (orgs.). **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar.** São Paulo: DP&A, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TUDGE, J. Vygotsky, a zona de desenvolvimento proximal e a colaboração entre pares: implicações para a prática em sala de aula. *In*: MOLL, L. C. **Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

Valente, M. O., Salema, M. H., Moraes, M. M. & Cruz, M. N. (1989). A metacognição. **Revista de Educação**, 1(3), 47-51.

VEER, R.; van der; VALSINER, J. **Vygotsky - Uma síntese.** Tradução de: Cecília C. Bartalotti. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

VALSINER, Jaan; VEER, Rene Van der. **Vygotsky: uma síntese**. São Paulo: Unimarco; Loyola, 1996.

VYGOTSKI, Lev. S. **Obras Escogidas**, vol. I, Moscú: Editorial Pedagógica, 1982a. (Sobre los sistemas psicológicos, p. 71-93.)

VYGOTSKY, Lev. S. **Obras Escogidas**, vol. II, Moscú: Editorial Pedagógica, 1982b. (Pensamento y Language, p. 9-348)

VYGOTSKI, Lev. S. **Obras Escogidas**, vol. V, Moscú: Editorial Pedagógica, 1982c. (Fundamentos de Defectología).

VYGOTSKI, Lev. S. **Obras Escogidas**, vol. IV, Moscú: Editorial Pedagógica, 1984. (Dinámica y estructura de la personalidad del adolescente, p. 225-247).

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Madri: Visor, 1995. Obras escogidas III.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. **Fundamentos da defectologia**. Madri: Visor, 1997. Obras escogidas V.

VIGOTSKY, Lev. S. **The Collected Works of L.S. Vygotsky**. vol 4. New York: Plenun Press, 1997a. (Chapter 12: Self-control p.207-219).

VYGOTSKY L. S. **Mind in Society – The Development of Higher Psychological Processes**. Cambridge MA: Harvard University Press, 1978.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____ **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007. 182p.

WEINERT, F. E. (1987). **Metacognition and motivation as determinants of effective learning and understanding.** Em F. E. Weinert & R. Kluwe (Orgs.), *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 1-16), Hillsdale, N. J.: Erlbaum.

WEINERT, F. E. & Kluwe, R. H. (1987). **Metacognition, motivation, and understanding.** Hillsdale, N. J.: Erlbaum.

WELLS, Gordon. **Indagação dialógica.** Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 2001.

ZANATA, E. M. **Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa.** Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

Apêndices

APÊNDICE A – Questionário sobre as concepções prévias dos aprendizes de professores

QUESTIONÁRIO SOBRE AS CONCEPÇÕES PRÉVIAS:

Educação Especial, aprendizagem (ensino da Língua Espanhola) e o uso da Informática

NOME:

SEXO:

CURSO:

SEMESTRE:

DATA:



Educação Especial

1. O que entende por Educação Especial?
2. Você possui algum conhecimento teórico ou prático nessa área?
3. Durante a sua formação acadêmica, você teve alguma disciplina que abordasse essa área do conhecimento? Qual (is)?
4. Como educador em formação, você julga necessário esse conhecimento (relativo à Educação Especial)? Justifique.
5. Você já leu algum material a respeito ou conhece algum trabalho que vem sendo desenvolvido? Cite-os.



Aprendizagem e o ensino da Língua Espanhola

1. E a respeito da aprendizagem de PNEE, qual é a sua opinião? Você acredita no potencial cognitivo desses alunos?
2. Você julga possível o ensino de uma Língua Estrangeira para PNEE? Quais os princípios que devem nortear essa prática (concepção epistemológica, postura docente, estratégias de ensino)?

3. Por que ensinar a Língua Espanhola para alunos com necessidades educativas especiais (benefícios)?

4. Para que esta proposta obtenha êxito, quais são as ações necessárias (metodologia de ensino), segundo o seu ponto de vista?

5. Qual o seu papel, como futuro educador (a), dentro do processo de implantação de um ensino menos excludente, que oportunize a todos o acesso ao conhecimento?



Informática Educativa

1. O que você pensa a respeito da utilização da Informática na Educação?
2. E quanto a utilização da Informática na Educação Especial? Qual sua opinião?
3. Você já leu algum material a respeito ou conhece algum trabalho que vem sendo desenvolvido? Se sim, qual? Como entrou em contato?
4. Você acredita que a Informática possa auxiliar no aprendizado do aluno com necessidades educacionais especiais? Por quê?
5. Você se sente preparado(a) para trabalhar com os alunos mediante o intermédio do computador?



Quais foram os motivos que o levaram a querer participar deste Projeto de Pesquisa?

APÊNDICE B – Questionário aplicado aos aprendizes de professor

AVALIAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO NO PROJETO DE PESQUISA:
O ensino da Língua Espanhola na Educação Especial: formação docente e
aprendizagem de pessoas com Deficiência Mental

NOME:

SEMESTRE:

1. Avalie a sua participação no Projeto de Pesquisa (postura no decorrer das discussões teóricas e práticas).

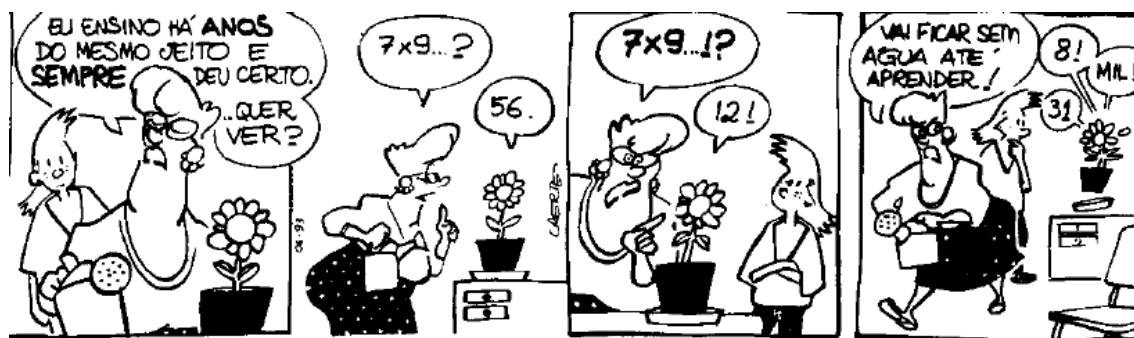
2. A proposta contribuiu para a melhoria da qualidade do ensino para você (formação acadêmica)? De que maneira?

3. Houve aprendizagens relevantes em relação à participação na pesquisa? Quais?

4. Quais eram as suas expectativas ao início do Projeto? Elas foram contempladas no decorrer do trabalho? Analise os aspectos positivos e negativos dessa experiência.

5. A metodologia utilizada pela pesquisadora no decorrer da proposta foi adequada? Justifique sua resposta.

6. Analise a tira abaixo e comente a situação, contextualizando com as discussões realizadas no decorrer da pesquisa (aspectos teóricos) e também com a atividade prática.



Fonte: BECKER, F. **O que é construtivismo?** Série Ideias n. 20. São Paulo: FDE, 1994. Páginas: 87 a 93.

7. Espaço para dúvidas, críticas e/ou sugestões.

APÊNDICE C – Exemplos de fichas de acompanhamento pedagógico

FICHA INDIVIDUAL DAS OBSERVAÇÕES NOS ATENDIMENTOS

NOME:



DATA: 29/08/2007

A ATIVIDADE PROPOSTA (revisão de conteúdo com a dinâmica: jogo de memória):

Trabalho utilizando as palavras do “mural de palavras novas”, em espanhol. Recordar as palavras escolhidas pelos próprios alunos, ao longo da unidade I, associando-as a suas respectivas imagens, na forma de um jogo de memória, desenvolvido e aplicado pelos professores.

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES REALIZADAS PELO ALUNO E QUAL A SUA REAÇÃO (sentimento/envolvimento; questionamentos e/ou curiosidades; questões mais freqüentes; produção/o que o aluno fez e como fez; qualidade do trabalho...):

Uruguai estava muito interessado, embora um pouco perdido no início da tarefa, apesar disso, envolveu-se bastante na atividade proposta. Interagiu pouco com os mediadores, porém, bastante com o grupo, do qual fazia parte. Os professores procuraram estimulá-lo através do diálogo e do afeto e Uruguai mostrou-se mais empolgado com o caráter competitivo da atividade.

QUAIS CAPACIDADES O ALUNO REVELOU NESTA ATIVIDADE (estratégias, raciocínios, conceitos envolvidos, desempenho do aluno...):

Apesar de pouca concentração, Uruguai revelou muito interesse ao realizar a atividade, interagindo bastante com o colega Chile. Seu raciocínio varia entre lento e médio, porém, mesmo com dificuldade, não apresenta resistência para adquirir novos conhecimentos.

QUAIS CONHECIMENTOS REVELARAM-SE FRÁGEIS AINDA:

Ficou evidente a dificuldade que Uruguai apresenta em organizar as instruções passadas pelos mediadores, mas com alguma ajuda do colega Chile, desempenhou satisfatoriamente a atividade. No início, demonstrava certa indiferença à tarefa, porém, depois de alguns minutos, conseguiu descontraír e participar melhor do jogo. Isso o deixou muito feliz e, provavelmente foi fator determinante para que ele optasse em continuar no projeto.

OPCIONAL:

PROPOSTA PARA UM PRÓXIMO ATENDIMENTO:

Dar continuidade as atividades desenvolvidas anteriormente, na unidade I do projeto, buscando torná-las mais atrativas, desafiando-o a construir novos conhecimentos explorando os recursos disponibilizados pelos professores.

OUTROS COMENTÁRIOS IMPORTANTES:

Ao final da atividade, Uruguai colocou sua vontade em continuar participando das aulas de espanhol, mesmo tendo assistido somente ao final da unidade I.

FICHA INDIVIDUAL DAS OBSERVAÇÕES NOS ATENDIMENTOS

NOME:



DATA: 29/08/2007

(A ATIVIDADE PROPOSTA (revisão de conteúdo com a dinâmica: jogo de memória):

Trabalho utilizando as palavras do “mural de palavras novas”, em espanhol. Recordar as palavras escolhidas pelos próprios alunos, ao longo da unidade I, associando-as a suas respectivas imagens, na forma de um jogo de memória, desenvolvido e aplicado pelos professores.

(DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES REALIZADAS PELO ALUNO E QUAL A SUA REAÇÃO (sentimento/envolvimento; questionamentos e/ou curiosidades; questões mais frequentes; produção/o que o aluno fez e como fez; qualidade do trabalho...):

Chile, como sempre, aceitou de forma positiva a atividade proposta. Envolveu-se muito na tarefa interagiu bastante com os mediadores e mais ainda com o grupo. Em alguns instantes, demonstrou algum descontentamento com o caráter competitivo da atividade, porém, logo mostrou-se preocupado em recuperar os pontos do jogo, procurando incentivar e levantar o ânimo do grupo.

(QUAIS CAPACIDADES O ALUNO REVELOU NESTA ATIVIDADE (estratégias, raciocínios, conceitos envolvidos, desempenho do aluno...):

Chile revelou muita concentração e entusiasmo ao realizar a atividade, mesmo que em certos momentos, tenha sido ajudado pelos mediadores. Seu raciocínio é rápido e não apresenta nenhuma resistência para adquirir novos conhecimentos, mesmo que com um nível baixo de dificuldade.

(QUAIS CONHECIMENTOS REVELARAM-SE FRÁGEIS AINDA:

Ficou evidente a facilidade que Chile apresenta para trabalhar em grupo, sempre direcionando a atividade, até com certa diplomacia. No início da tarefa apresentou irritabilidade com o fato de seu grupo estar perdendo no jogo, porém, conseguiu desempenhar a atividade muito satisfatoriamente. Isso o deixou muito alegre e cada vez mais empolgado com a participação nas aulas de espanhol.

OPCIONAL:**(PROPOSTA PARA UM PRÓXIMO ATENDIMENTO:**

Dar continuidade as atividades desenvolvidas anteriormente, na unidade I do projeto, buscando torná-las mais atrativas, desafiando-o a construir novos conhecimentos explorando os recursos disponibilizados pelos professores.

(OUTROS COMENTÁRIOS IMPORTANTES:

FICHA INDIVIDUAL DAS OBSERVAÇÕES NOS ATENDIMENTOS**NOME:****DATA:** 29/08/2007**(A ATIVIDADE PROPOSTA (revisão de conteúdo com a dinâmica: jogo de memória):**

Trabalho utilizando as palavras do “mural de palavras novas”, em espanhol. Recordar as palavras escolhidas pelos próprios alunos, ao longo da unidade I, associando-as a suas respectivas imagens, na forma de um jogo de memória, desenvolvido e aplicado pelos professores.

(DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES REALIZADAS PELO ALUNO E QUAL A SUA REAÇÃO (sentimento/envolvimento; questionamentos e/ou curiosidades; questões mais frequentes; produção/o que o aluno fez e como fez; qualidade do trabalho...):

Cuba aceitou a atividade de forma muito positiva, como sempre, aliás. Envolveu-se muito na tarefa interagindo bastante com os mediadores e mais ainda com o grupo. Demonstrou entusiasmo com o caráter competitivo da atividade proposta, mostrando-se preocupada em incentivar o grupo do qual fazia parte para que ganhasse o jogo. Adorou o fato de ser chamada para auxiliar os professores na tarefa, sentindo-se muito feliz e tendo sido tomada por uma autonomia impressionante, que terminou por cativar a todos.

(QUAIS CAPACIDADES O ALUNO REVELOU NESTA ATIVIDADE (estratégias, raciocínios, conceitos envolvidos, desempenho do aluno...):

Cuba revelou muita concentração e contentamento ao realizar a atividade. Apesar de ter sido ajudada em alguns momentos pelos mediadores, apresentou raciocínio rápido e nenhuma resistência para adquirir novos conhecimentos.

(QUAIS CONHECIMENTOS REVELARAM-SE FRÁGEIS AINDA:

Ficou evidente a facilidade que Cuba apresenta para trabalhar em grupo e mais ainda, a satisfação de poder trabalhar mais interativamente com os mediadores, tendo a oportunidade de conduzir a atividade com muita perspicácia. Desde o início da tarefa conseguiu desempenhar todas as atividades solicitadas o que a deixou muito alegre e cada vez mais empolgada com a participação nas aulas de espanhol.

OPCIONAL:**(PROPOSTA PARA UM PRÓXIMO ATENDIMENTO:**

Dar continuidade as atividades desenvolvidas anteriormente, na unidade I do projeto, buscando torná-las mais atrativas, desafiando-o a construir novos conhecimentos explorando os recursos disponibilizados pelos professores.

(OUTROS COMENTÁRIOS IMPORTANTES:

FICHA INDIVIDUAL DAS OBSERVAÇÕES NOS ATENDIMENTOS

NOME:



DATA: 29/08/2007

(A ATIVIDADE PROPOSTA (revisão de conteúdo com a dinâmica: jogo de memória):

Trabalho utilizando as palavras do “mural de palavras novas”, em espanhol. Recordar as palavras escolhidas pelos próprios alunos, ao longo da unidade I, associando-as a suas respectivas imagens, na forma de um jogo de memória, desenvolvido e aplicado pelos professores.

(DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES REALIZADAS PELO ALUNO E QUAL A SUA REAÇÃO (sentimento/envolvimento; questionamentos e/ou curiosidades; questões mais frequentes; produção/o que o aluno fez e como fez; qualidade do trabalho...):

Paraguai aceitou de forma muito positiva a atividade proposta. Envolveu-se bastante na tarefa interagindo satisfatoriamente com o grupo e os mediadores. Em alguns momentos, demonstrou certa euforia com o caráter competitivo da atividade, sempre mostrando-se interessado em incentivar o grupo à vitória.

(QUAIS CAPACIDADES O ALUNO REVELOU NESTA ATIVIDADE (estratégias, raciocínios, conceitos envolvidos, desempenho do aluno...):

Paraguai revelou muita concentração e entusiasmo ao realizar a atividade e quase não precisou da interferência dos mediadores. Seu raciocínio é muito rápido e não apresenta nenhuma resistência para adquirir novos conhecimentos, demonstrando um nível baixo de dificuldade.

(QUAIS CONHECIMENTOS REVELARAM-SE FRÁGEIS AINDA:

A facilidade que Paraguai tem de trabalhar em grupo ficou evidente nessa atividade. Muito dinâmico e autônomo, apresentou desde o início satisfação ao conseguir desempenhar a atividade, fato esse, que o deixou muito realizado e cada vez mais empolgado com a participação nas aulas de espanhol.

OPCIONAL:**(PROPOSTA PARA UM PRÓXIMO ATENDIMENTO:**

Dar continuidade as atividades desenvolvidas anteriormente, na unidade I do projeto, buscando torná-las mais atrativas, desafiando-o a construir novos conhecimentos explorando os recursos disponibilizados pelos professores.

(OUTROS COMENTÁRIOS IMPORTANTES:

FICHA INDIVIDUAL DAS OBSERVAÇÕES NOS ATENDIMENTOS

NOME:



DATA: 29/08/2007

(A ATIVIDADE PROPOSTA (revisão de conteúdo com a dinâmica: jogo de memória):

Trabalho utilizando as palavras do “mural de palavras novas”, em espanhol. Recordar as palavras escolhidas pelos próprios alunos, ao longo da unidade I, associando-as a suas respectivas imagens, na forma de um jogo de memória, desenvolvido e aplicado pelos professores.

(DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES REALIZADAS PELO ALUNO E QUAL A SUA REAÇÃO (sentimento/envolvimento; questionamentos e/ou curiosidades; questões mais frequentes; produção/o que o aluno fez e como fez; qualidade do trabalho...):

Bolívia, como sempre, aceitou de forma positiva a atividade, mesmo tendo oscilado entre momentos de ausência e participação. Devido a sua timidez, envolveu-se pouco na tarefa quase sem interagir com os mediadores e com seu grupo. Em alguns instantes, quando incentivado, mostrava-se interessado em recuperar os pontos do jogo, porém, logo retornava a um estado, pode-se dizer até inerte dentro do grupo.

(QUAIS CAPACIDADES O ALUNO REVELOU NESTA ATIVIDADE (estratégias, raciocínios, conceitos envolvidos, desempenho do aluno...):

Bolívia revela certa concentração e entusiasmo, mesmo que não consiga direcionar a realização da atividade, tendo sido ajudado muitas vezes pelos mediadores. Seu raciocínio é lento e apresenta bastante resistência para adquirir novos conhecimentos. Tem um alto grau de dificuldade, principalmente nas atividades orais.

(QUAIS CONHECIMENTOS REVELARAM-SE FRÁGEIS AINDA:

Ficou evidente a dificuldade que Bolívia apresenta em se expressar e organizar suas ideias, mesmo que trabalhando em grupo, tenha conseguido desenvolver a atividade mediante incentivo dos demais colegas. Desde o início da tarefa apresentou empolgação com o jogo, mesmo que não tenha conseguido desempenhar a atividade satisfatoriamente. Apesar disso continua interessado em participar das aulas de espanhol.

OPCIONAL:**(PROPOSTA PARA UM PRÓXIMO ATENDIMENTO:**

Dar continuidade as atividades desenvolvidas anteriormente, na unidade I do projeto, buscando torná-las mais atrativas, desafiando-o a construir novos conhecimentos explorando os recursos disponibilizados pelos professores.

(OUTROS COMENTÁRIOS IMPORTANTES:

FICHA INDIVIDUAL DAS OBSERVAÇÕES NOS ATENDIMENTOS

NOME:



DATA: 29/08/2007

(A ATIVIDADE PROPOSTA (revisão de conteúdo com a dinâmica: jogo de memória):

Trabalho utilizando as palavras do “mural de palavras novas”, em espanhol. Recordar as palavras escolhidas pelos próprios alunos, ao longo da unidade I, associando-as a suas respectivas imagens, na forma de um jogo de memória, desenvolvido e aplicado pelos professores.

(DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES REALIZADAS PELO ALUNO E QUAL A SUA REAÇÃO (sentimento/envolvimento; questionamentos e/ou curiosidades; questões mais frequentes; produção/o que o aluno fez e como fez; qualidade do trabalho...):

Colômbia aceitou de forma positiva a atividade proposta e interagiu muito com o grupo. Envolveu-se na tarefa dirigindo seus colegas para um melhor desempenho no jogo. Mostrou-se empolgado com o caráter competitivo da atividade e preocupado em incentivar e levantar o ânimo do grupo.

(QUAIS CAPACIDADES O ALUNO REVELOU NESTA ATIVIDADE (estratégias, raciocínios, conceitos envolvidos, desempenho do aluno...):

Apesar da pouca concentração, Colômbia revelou muito entusiasmo ao realizar a atividade proposta e quase não precisou da ajuda dos mediadores. Seu nível de dificuldade é baixo, tem raciocínio rápido e não apresenta nenhuma resistência para adquirir novos conhecimentos.

(QUAIS CONHECIMENTOS REVELARAM-SE FRÁGEIS AINDA:

Ficou evidente a facilidade que Colômbia apresenta para trabalhar em grupo, mesmo que em certos momentos tenha tido picos de egocentrismo ao dirigir a atividade. Porém, esse fator pode ser explicado também por um espírito de liderança, o que desempenha até com certa diplomacia. Conseguiu desempenhar a tarefa satisfatoriamente desde o início, o que o deixou muito feliz e cada vez mais comprometido em continuar participando das aulas de espanhol.

OPCIONAL:**(PROPOSTA PARA UM PRÓXIMO ATENDIMENTO:**

Dar continuidade as atividades desenvolvidas anteriormente, na unidade I do projeto, buscando torná-las mais atrativas, desafiando-o a construir novos conhecimentos explorando os recursos disponibilizados pelos professores.

(OUTROS COMENTÁRIOS IMPORTANTES:

FICHA INDIVIDUAL DAS OBSERVAÇÕES NOS ATENDIMENTOS

NOME:



DATA: 22/08/2007

(A ATIVIDADE PROPOSTA (intenção, dinâmica...):

Faz referência ao final do plano de aula quatro em que os alunos teriam que se descrever psicologicamente

(DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES REALIZADAS PELO ALUNO E QUAL A SUA REAÇÃO (sentimento/envolvimento; questionamentos e/ou curiosidades; questões mais frequentes; produção/o que o aluno fez e como fez; qualidade do trabalho...):

O aluno já havia realizado as atividades na aula anterior e então ficou encarregado de ajudar o outro grupo (a turma se dividiu em dois grupos), porém não tinha iniciativa para auxiliar os colegas e nesta aula estava muito disperso.

(QUAIS CAPACIDADES O ALUNO REVELOU NESTA ATIVIDADE (estratégias, raciocínios, conceitos envolvidos, desempenho do aluno...):

O aluno tem demonstrado muito interesse em realizar as atividades, mas devido ao plano estar se estendendo muito tempo, nesta aula houve pouca oportunidade para o aluno se expressar.

(QUAIS CONHECIMENTOS REVELARAM-SE FRÁGEIS AINDA:

Apresenta dificuldades na leitura de textos.

OPCIONAL:

(PROPOSTA PARA UM PRÓXIMO ATENDIMENTO:

(OUTROS COMENTÁRIOS IMPORTANTES:

FICHA INDIVIDUAL DAS OBSERVAÇÕES NOS ATENDIMENTOS

NOME:



DATA: 22/08/2001

A ATIVIDADE PROPOSTA (intenção, dinâmica...):
Faz referência ao final do plano de aula quatro em que os alunos teriam que se descrever psicologicamente

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES REALIZADAS PELO ALUNO E QUAL A SUA REAÇÃO (sentimento/envolvimento; questionamentos e/ou curiosidades; questões mais freqüentes; produção/o que o aluno fez e como fez; qualidade do trabalho...):

O aluno apresenta muitas dificuldades em fazer as atividades sem ajuda nenhuma e, nesta atividade foi ajudado pelo colega Chile e pelo professor que estava sempre auxiliando os dois alunos. Assim, conseguiu fazer a tarefa.

QUAIS CAPACIDADES O ALUNO REVELOU NESTA ATIVIDADE (estratégias, raciocínios, conceitos envolvidos, desempenho do aluno...):

Nesta aula ficou mais evidente que o aluno precisa sempre de uma ajuda para que possa realizar qualquer atividade, portanto o trabalho colaborativo para este aluno é positivo.

QUAIS CONHECIMENTOS REVELARAM-SE FRÁGEIS AINDA:

Percebe-se que o aluno apresenta dificuldades fora da escola e estes fatores influenciam no seu desempenho escolar. Apresenta dificuldades de expressão, de leitura e escrita.

OPCIONAL:

PROPOSTA PARA UM PRÓXIMO ATENDIMENTO:

OUTROS COMENTÁRIOS IMPORTANTES:

APÊNDICE D – Plano de Ensino desenvolvido no 1º Semestre de 2008

PLANO DE ENSINO**1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

1.1. Disciplina: Língua Espanhola

1.2. Escola:

1.3. Curso: EJA

1.4. Turno: Manhã

1.5. Semestre: 1/2008

1.6. Professores: Diana

Vênus

1.7. Orientadora: Fabiana Lasta Beck - Fae

1.8. Número de alunos: 8

1.9. Período: de 8 de maio de 2008 a 17 de julho de 2008.

1.10. Carga Horária: 22 horas-aula

1.11. Horários: quintas - feiras das 08h às 09h30min.

2. OBJETIVOS

2.1 Objetivos Gerais: Fortalecer os conhecimentos adquiridos na língua materna (língua portuguesa) e a partir disto, motivar para a aprendizagem de uma língua estrangeira (LE). Desenvolver atividades motivadoras com a finalidade de instigar o gosto e a apreciação pela língua espanhola. Assim, ampliar as suas habilidades comunicativas tanto na língua portuguesa como também na língua espanhola.

2.2 Objetivos Específicos: O aluno deverá ser capaz de:

- Interagir com os colegas de maneira a fortalecer sua língua materna;
- Perceber a importância do ensino de uma LE;
- Se apresentar, saudar e despedir na língua meta;
- Identificar os membros da família.
- Expressar características físicas e psicológicas na língua espanhola;

3. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

CONTEÚDO COMUNICATIVO	CONTEÚDO LINGÜÍSTICO E LEXICAL
• Apresentação pessoal (Saudações, apresentações e despedidas). • “Trabalho com a família” • Expressar características físicas e psicológicas;	• Verbos: ser y vivir no presente do indicativo. • Pronomes pessoais. • Adjetivos. • Localização no espaço. • Família. • Idade.

4. METODOLOGIA

- 4.1. Trabalhos em grupo
- 4.2. Trabalhos individuais
- 4.3. Atividades motivadoras
- 4.5. Diálogos.
- 4.6. Gincanas.
- 4.7. Jogos.

5. RECURSOS

Humanos: professor e alunos.

Materiais: quadro, giz, apagador, fotocópias, CD, DVD e reprodutores de CD e DVD.

6. AVALIAÇÃO

Os alunos serão avaliados mediante a participação e o envolvimento com as tarefas propostas.

7. CRONOGRAMA

08/05/2008: 08h às 09h30 - Gincana entre as duas turmas envolvidas no projeto.

UNIDADE I –

15/05/2008: 08h às 09h30 - Atividade com áudio de diálogos na língua espanhola para posterior simulação de um diálogo entre os alunos na língua meta.

22/05/2008: 08h às 09h30 - Feriado.

29/05/2008: 08h às 09h30 - Temas das apresentações, saudações e despedidas.

UNIDADE II –

05/06/2008: 08h às 09h30 - Tema da família.

12/06/2008: 08h às 09h30 - Tema da família.

19/06/2008: 08h às 09h30 - Tema da família.

UNIDADE III –

26/06/2008: 08h às 09h30 – Corpo humano.

03/07/2008: 08h às 09h30 – Corpo humano.

10/07/2008: 08h às 09h30 - Encerramento.

UNIDADE I

PLANO DE AULA DE APRESENTAÇÃO (08/05/08 - 02 hora/aula)

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Escola: Cerenepe
 Disciplina: Língua Espanhola
 Série: EJA
 Turno: Manhã
 N° de alunos:
 Duração de cada encontro: 1h30min.
 Professores: Diana e Vênus
 Orientadora: Fabiana Lasta Beck - FAE

2. OBJETIVOS:

- Promover a interação entre as duas turmas a partir de uma gincana.

3. CONTEÚDOS:

CONTEÚDO COMUNICATIVO	CONTEÚDO LINGÜÍSTICO E LEXICAL
• Apresentações. • Saludos.	• Verbos: “llamar”. • Família. • Roupas. • Animais. • Frutas.

4. DESTREZAS:

Estarão envolvidas no processo as quatro habilidades, com maior ênfase para a leitura.

5. PROCEDIMENTOS:

1º Momento: O início das atividades na escola será marcado pela realização de uma gincana que juntará as duas turmas, totalizando dezesseis alunos; posteriormente, divididos em duas equipes. Serão confeccionados, para este evento, cinco jogos, com dois exemplares de cada; sendo: (02) quebra-cabeças contendo frases em espanhol; (02) figuras de menino e (02) de menina com vestimentas para serem encaixadas; (02) jogos da memória com frutas, contendo imagens e nomes; (02) quebra-cabeças com animais, também, com imagens e nomes, e, ainda, (02) sopas de letras.

2º Momento: A sistemática será a seguinte:

- a) a sala será dividida em cinco espaços, cada um com uma mesa;
- b) de cada lado das mesas será colocado um exemplar de um jogo, de tal modo que, na primeira mesa ficaram dois jogos da memória, na segunda, dois quebra-cabeças e, assim, sucessivamente;
- c) os alunos, em grupos de dois ou três, serão posicionados em lados opostos de uma mesma mesa;
- d) o início da competição será balizado pela entrega de um objeto para cada um dos grupos de alunos que estavam posicionados na primeira mesa. Somente depois de concluírem sua tarefa, eles poderão alcançar o sinalizador à equipe seguinte, para que esta comece a trabalhar; e, assim, consecutivamente, até que o objeto passe pelas cinco mesas e retorne às mãos do professor, momento em que o jogo será declarado como encerrado.

Com o intuito de que todos participem de mais de uma tarefa, a gincana será realizada duas vezes.

6. RECURSOS:

7. AVALIAÇÃO:

Os alunos serão avaliados mediante a participação e o envolvimento com as tarefas propostas.

8. BIBLIOGRAFIA UTILIZADA:

9. OBSERVAÇÕES:

As atividades desenvolvidas deixaram evidente que a maioria dos alunos foi capaz de construir um bom conhecimento acerca da língua meta, como consequência do trabalho realizado, durante o ano letivo de 2007.

Isso pôde ser comprovado, dentre outras coisas, através da atitude de alguns estudantes, que tentaram se sobressair, no afã de demonstrarem aos demais que sabiam se expressar em espanhol.

Além disso, outro fator que chamou a atenção foi que a maioria dos alunos não teve receio de se arriscar, respondendo, com sucesso, às perguntas que foram feitas para a turma.

De todos os jogos propostos, a sopa de letras foi onde os participantes deixaram transparecer maior dificuldade na execução. Tal observação se tornou visível, em virtude do tempo que empregaram para concluir a atividade.

Em síntese, a dinâmica empregada foi muito bem aceita pelos alunos, que se mostraram motivados e participativos, e, por outro lado, foi de grande valia para os professores, que puderam constatar os frutos do trabalho que desenvolveram ao longo do ano letivo de 2007.

PLANO DE AULA 1 (15/05/08 - 02 hora/aula)

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Escola:

Disciplina: Língua Espanhola

Série: EJA

Turno: Manhã

Nº de alunos: 8

Duração de cada encontro: 1h e 30 min

Professores: Diana e Vênus

Orientadora: Fabiana Lasta Beck - FAE

2. OBJETIVOS:

- Se apresentar e saudar na língua meta.

3. CONTEÚDOS:

CONTEÚDO COMUNICATIVO	CONTEÚDO LINGÜÍSTICO E LEXICAL
• Apresentação pessoal (Saudações, apresentações e despedidas).	• Verbos: ser y vivir no presente do indicativo. • Pronomes pessoais. • Localização no espaço.

4. DESTREZAS:

Estarão envolvidas no processo as quatro habilidades, com maior ênfase nas destrezas auditiva e oral.

5. PROCEDIMENTOS:

1º Momento: Os professores apresentarão a nova unidade de ensino e a dinâmica da aula, enfatizando que será colocado um diálogo para os alunos ouvirem.

2º Momento: Os alunos serão convidados a escutar um diálogo que versa sobre a apresentação de pessoas dentro de um contexto. Será distribuída uma folha contendo a cópia da conversação (Anexo A), a fim de que eles possam acompanhar as falas e tirar eventuais dúvidas sobre aquelas palavras que não entendam. O texto apresentará lacunas a serem preenchidas. Ressalta-se que o diálogo será passado três vezes para melhor compreensão. A seguir, será realizada uma dinâmica na qual se entregarão fichas contendo a apresentação e um breve comentário sobre cinco personagens do seriado “Chaves” (ANEXO B). Essa atividade será feita em duplas e os alunos terão de lê-las e, depois, tentar explicar aos colegas quem é o seu personagem e onde ele vive. Por fim, os estudantes serão instados a se apresentarem de maneira livre, em forma de diálogos.

3º Momento: ¿De que forma hemos aprendido mejor?

Os alunos serão questionados sobre qual das dinâmicas aplicadas em aula foi capaz de fazê-los aprender de maneira mais fácil e quais as dificuldades que perceberam em seu processo de aprendizagem.

6. RECURSOS:

- Áudio com o diálogo.
- Diálogo escrito.
- Fichas com figuras e textos.

7. AVALIAÇÃO:

Os alunos serão avaliados mediante a participação e o envolvimento com as tarefas propostas.

8. BIBLIOGRAFIA UTILIZADA:

MARTIN, Ivan Rodrigues. **Saludos: curso de lengua española: livro do professor.** São Paulo: Ática, 2005.

9. OBSERVAÇÕES:

Anexo A – Diálogo

Verónica:

- ¡Hola! ¿Qué tal? Yo me llamo Verónica, soy alumna del curso de verano. Y tú, ¿quién eres?

Miguel:

- Mucho gusto. Me llamo Miguel. Te presento a Carlos.

Verónica:

- ¡Encantada!

Carlos:

- Es un placer. ¿De dónde eres?

Verónica:

- De Brasil. Soy brasileña. ¿Y tú?

Carlos:

- ¡Qué bien, de Brasil! Es un país muy hermoso y muy grande. Pues yo soy de Bolivia.

Miguel:

- Y yo soy español.

Carlos:

- Mira, el profesor está llegando.

Profesor:

- ¡Buenos días! Hoy es nuestro primer día de clases. Encantado de conocer a todos. Bienvenidos. Soy el profesor Benito y doy clases de dibujo. Me gustaría conocer a todos. Vamos a presentarnos.

Anexo B – Fichas com personagens do seriado “Chaves”

	¡HOLA! ¿CÓMO ESTÁS? ME LLAMO CHAVO DEL OCHO Y VIVO EN MÉXICO.
	¡HOLA! SOY DON RAMÓN Y VIVO CON MI HIJA CHILINDRINA.
	¡HOLA! ME LLAMO CHILINDRINA Y VIVO EN EL APARTAMENTO nº 72.

	¡HOLA! MI NOMBRE ES FLORINDA, SOY LA MADRE DE QUICO Y VIVO EN EL PISO 14.
	¡HOLA! ME LLAMAN DE QUICO, PERO MI NOMBRE ES FREDERICO.

PLANO DE AULA 2 (29/05/08 - 02 hora/aula)

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Escola:

Disciplina: Língua Espanhola

Série: EJA

Turno: Manhã

Nº de alunos: 8

Duração de cada encontro: 1h e 30 min.

Professores: Diana e Vênus

Orientadora: Fabiana Lasta Beck - FAE

2. OBJETIVOS:

- Se apresentar e saudar na língua meta.

3. CONTEÚDOS:

CONTEÚDO COMUNICATIVO	CONTEÚDO LINGÜÍSTICO E LEXICAL
• Apresentação pessoal (apresentações).	• Verbos: ser y vivir no presente do indicativo. • Pronomes pessoais. • Pronomes demonstrativos. • Localização no espaço.

4. DESTREZAS:

Estarão envolvidas no processo as quatro habilidades, com maior ênfase nas destrezas auditiva, oral e leitora.

5. PROCEDIMENTOS:

1º Momento: Os professores levarão duas atividades: fichas com biografias de artistas brasileiros (anexo A), sendo que os textos foram retirados de sites hispânicos e uma música intitulada “La casa disparatada” (anexo B), adaptado para o espanhol, de autoria de Vinicius de Moraes e Toquinho.

2º Momento: Primeiramente, as professoras organizarão a turma de forma a ficarem em duplas. Depois, os alunos receberão fichas com as fotos dos artistas e uma pequena biografia destes, sendo convidados a apresentá-los oralmente para os colegas. Logo, receberão fichas somente com as biografias, tendo que adivinhar qual o artista correspondente. Em seguida, as professoras levarão o áudio da música “La casa disparatada” com espaços para os alunos preencherem, sendo que será discutido o significado da letra da música. Por último, os alunos serão instigados a cantarem a letra da música.

3º Momento: ¿De qué forma hemos aprendido mejor?

Os alunos serão questionados sobre qual das dinâmicas aplicadas em aula foi capaz de fazê-los aprender de maneira mais fácil e quais as dificuldades que perceberam em seu processo de aprendizagem.

6. RECURSOS:

- Fichas com artistas brasileiros.
- Fotocopia da letra da música.
- CD de áudio.

7. AVALIAÇÃO:

Os alunos serão avaliados mediante a participação e o envolvimento com as tarefas propostas.

8. BIBLIOGRAFIA UTILIZADA:

Dalton Vigh. Disponível em: <<http://www.dealante.com/nodo.php?nodoid=5718>> acessado em 24 de maio. 2008.

Ivete Sangalo. Disponível em:
<<http://www.cmtv.com.ar/biografia/show.php?bnid=1605&banda>> acessado em 24 de maio. 2008.

Ronaldo. Disponível em: <<http://www.publispain.com/ronaldo/>> acessado em 24 de maio. 2008.

Xuxa. Disponível em: <<http://www.lacotelera.com/quefuede/post/2005/08/08/xuxa>> acessado em 24 de maio. 2008.

9. OBSERVAÇÕES:

Anexo A



¿QUIÉN ES?

ES UN JUGADOR DE TENIS BRASILEÑO. SU APODO ES MUY USADO EN BRASIL POR AQUELLOS LLAMADOS GUSTAVO.

HA SIDO NÚMERO 1 DEL RANKING MUNDIAL, Y TRIUNFÓ 3 VECES EN EL ABIERTO DE FRANCIA.

DEBIDO A SUS REITERADAS LESIONES EN LA ESPALDA SU RENDIMIENTO MERMÓ Y SUFRIÓ VARIAS



¿QUIÉN ES?

EL TINE 37 AÑOS. NACIÓ EN 03 DE SEPTIEMBRE DE 1971, EN LA CIUDAD DE SÃO PAULO.

SUS OJOS Y SU PELO SON CASTAÑOS Y SU NARIZ ES UN POQUITO GRANDE.

ES CASADO CON UNA PRESENTADORA DE TELEVISIÓN CON QUIEN TIENE DOS HIJOS: JOAQUIM Y BENÍCIO.



¿QUIÉN ES?

ES PERIODISTA Y PRESENTA LA VERSIÓN BRASILEÑA DEL PROGRAMA “GRAN HERMANO” QUE EN BRASIL SE LLAMA “BIG BROTHER”.

TAMBIÉN TRABAJA EN UN PROGRAMA DE DOMINGO CUYO NOMBRE ES “FANTÁSTICO”.

EN MARZO CUMPLIÓ 50 AÑOS. ES ALTO,



¿QUIÉN ES?

NACIÓ EN UBERLÂNDIA, EN 8 DE ENERO DE 1976.

ES CANTANTE Y COMPOSITOR BRASILEÑO, EX-VOCALISTA DEL GRUPO “SÓ PRA CONTRARIAR” (SPC), AGRUPACIÓN CON QUIEN SE HIZO CONOCER.

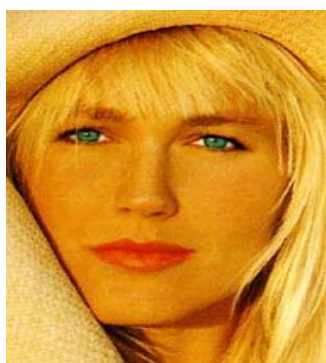
EN 1999 GANÓ LOS MEJORES PREMIOS A NIVEL LATINOAMERICANO COMO LOS GRAMMY, REALIZÓ DUETOS CON GLORIA ESTEFAN Y ALEJANDRO SANZ.



= = = = =
 || Ivete Maria Dias de Sangalo, nacida el ||
 " 27 de mayo de 1972, es una cantante " ||
 " brasileña. Nació en el interior de Bahía, en ||
 || una familia de músicos. Comenzó a cantar " ||
 " cuando todavía era una niña y, aún en el " ||
 " colegio, aprovechaba los recreos para tocar ||
 || la guitarra. En 2007 lanzó su primer single en " ||
 " español, "Si yo no te amase tanto así". ||
 || = = = = =



= = = = =
 || Este el futbolista del Real Madrid y ||
 " Brasil, Ronaldo Nazario de Sousa, "El ||
 || Fenómeno". Miembro de una familia humilde, " ||
 || dio sus primeros golpes a una pelota en las " ||
 " calles de su barrio, Bento Ribeiro, uno de los ||
 || más pobres de Río de Janeiro. " ||
 || = = = = =



= = = = =
 || Xuxa Meneghel nació el 27 marzo de " ||
 " 1963 en Santa Rosa, Rio Grande do Sul " ||
 " (Brazil). Inició su trayectoria profesional como ||
 || modelo y posteriormente participó como " ||
 " actriz en algunas películas. Entre sus ||
 || sucesos figuraron canciones como "Ilarilarie". " ||
 || = = = = =



= = = = =
 || El actor Dalton Vigh nació en ||
 " Río de Janeiro, pero su familia se ||
 || mudó a Santos, São Paulo, " ||
 " cuando tenía sólo tres años de ||
 || = = = = =

Anexo B (As palavras sublinhadas são as que devem ser preenchidas pelos alunos)

La casa disparatada

Tengo una casa disparata,
no tiene techo, no tiene nada.
Nadie se puede en ella quedar,
no tiene suelo para pisar.

No tiene puertas, ni una pared,
¡Qué disparate! Fíjese Usted,
que no hay manera de hacer pipí
pues bacinica no tengo allí.

La tengo hecha con mucho esmero
calle los locos, número cero.
Mi casa está en un barrio precioso
donde vivimos los mentirosos

(Vinicius de Moraes y Toquinho)

UNIDADE II

PLANO DE AULA 3 (05/06/08 - 02 hora/aula)

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Escola:

Disciplina: Língua Espanhola

Série: EJA

Turno: Manhã

Nº de alunos: 8

Duração de cada encontro: 1h e 30 min.

Professores: Diana e Vênus

Orientadora: Fabiana Lasta Beck - FAE

2. OBJETIVOS:

- Interagir com os colegas e com as professoras.
- Identificar os membros de uma família.
- Realizar as atividades propostas, reconhecendo a existência de diferentes modelos de famílias na sociedade atual.

3. CONTEÚDOS:

CONTEÚDO COMUNICATIVO	CONTEÚDO LINGÜÍSTICO E LEXICAL
• Identificação dos membros familiares.	• Verbos: ser y vivir no presente do indicativo. • Pronomes pessoais. • Pronomes possessivos. • Pronomes interrogativos.

4. DESTREZAS:

Estarão envolvidas no processo as quatro habilidades, com maior ênfase nas destrezas de leitura e de escrita.

5. PROCEDIMENTOS:

1º Momento: Os professores apresentarão a nova unidade de ensino e a dinâmica da aula, esclarecendo que, a partir desta data, serão realizados jogos esporádicos, em que os ganhadores receberão um CD contendo as músicas utilizadas em classe, como forma de incentivá-los a participar de todas as atividades.

2º Momento: Inicialmente, os alunos serão convidados a pensar sobre o que seria uma árvore genealógica, o que significa essa estrutura e qual a sua utilidade. Na sequência, as professoras apresentarão a eles diversos modelos de famílias – tradicionais e modernas. A continuação, será proposto outro exercício individual, em que deverão ser respondidas algumas perguntas atinentes à árvore genealógica de “Sara” - integrante de uma família fictícia (Anexo A). Ato contínuo, os estudantes serão estimulados a confeccionar individualmente sua árvore genealógica, dentro de um modelo que lhes será oferecido pelas docentes (Anexo B). Por fim, será realizado um jogo de adivinhações, cujo tema também será a família. Esta atividade, que visa a estimular os estudantes a desenvolver um raciocínio lógico, será feita em duplas e, conforme a necessidade, poderá ser repetida.

3º Momento: ¿De que forma hemos aprendido mejor?

Os alunos serão questionados sobre qual das dinâmicas aplicadas em aula foi capaz de fazê-los aprender de maneira mais fácil e quais as dificuldades que perceberam em seu processo de aprendizagem.

6. RECURSOS:

- Árvore genealógica dos alunos.
- Árvore genealógica fictícia;
- Organograma contendo charadas;

- 01 (um) dado.

7. AVALIAÇÃO:

Os alunos serão avaliados mediante a participação e o envolvimento com as tarefas propostas.

8. BIBLIOGRAFIA UTILIZADA:

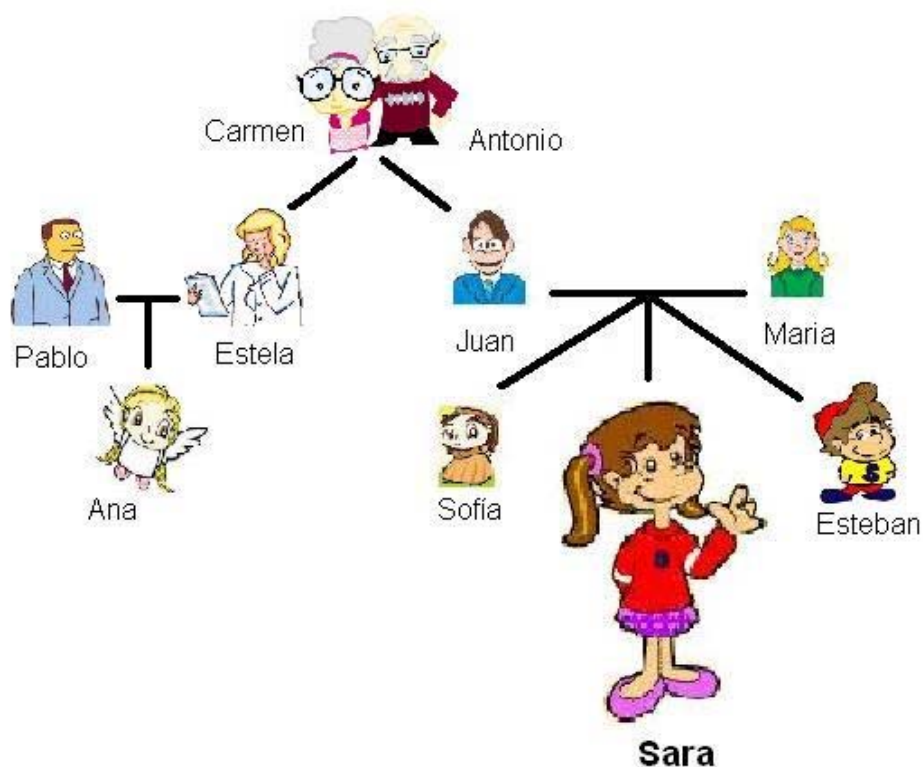
ARTUÑEDO, Belén. Curso de español para extranjeros. Madrid: Ele SM.
www.cervantes.es

9. OBSERVAÇÕES:

O jogo de adivinhações não pôde ser realizado, em razão do fator tempo.

Anexo A

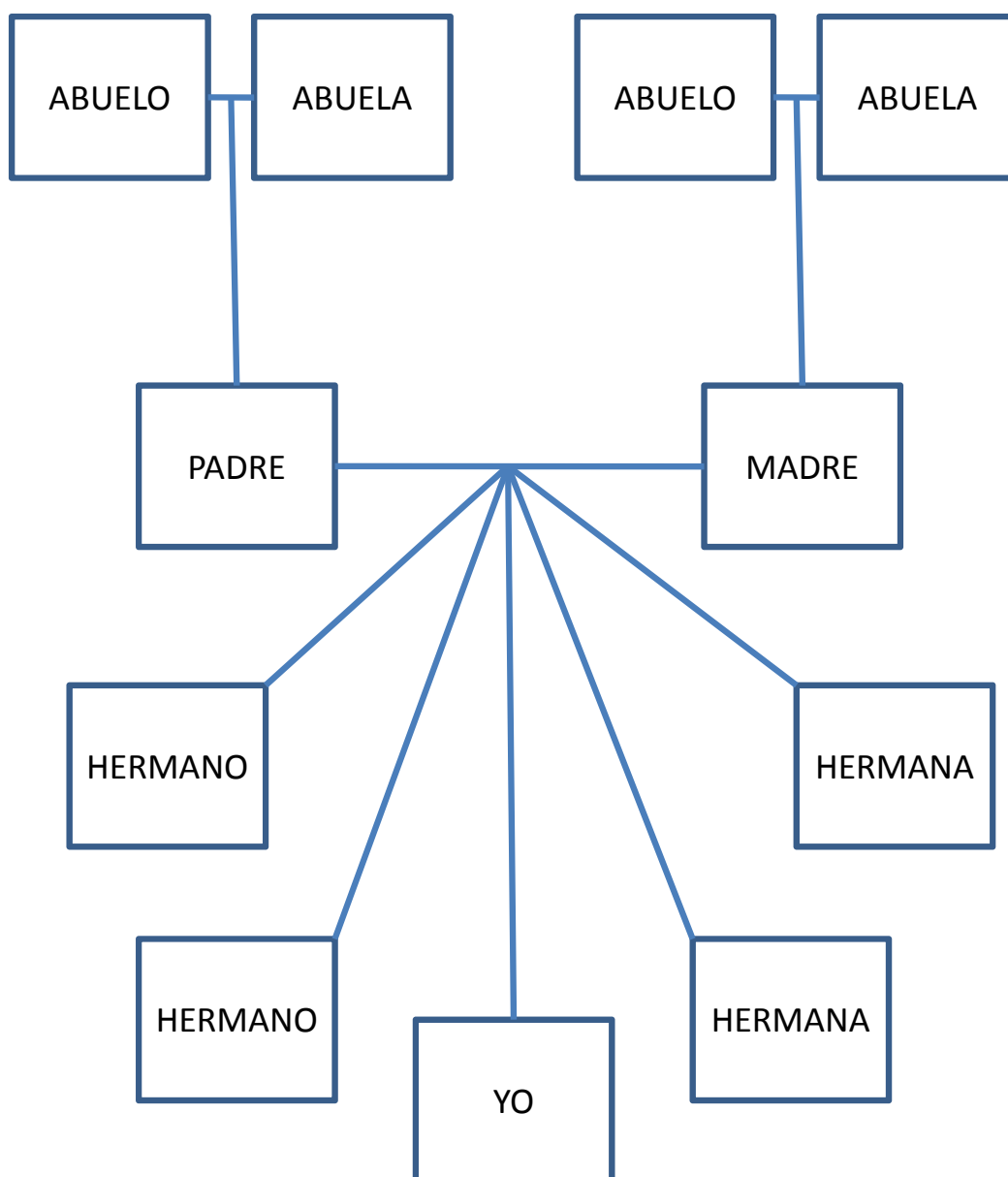
MIRA LA ILUSTRACIÓN ABAJO Y COMPLETA LOS HUECOS CON LOS MIEMBROS DE LA FAMILIA CORRECTAMENTE:



- F) CARMEN Y ANTONIO SON LOS _____ DE SARA.
- G) SARA, SOFÍA Y ESTEBAN SON LOS _____ DE JUAN Y MARÍA.
- H) MARIA ES LA _____ DE CARMEN Y ANTONIO.
- I) PABLO ES EL _____ DE CARMEN Y ANTONIO.
- J) PABLO Y JUAN SON _____.
- K) SARA, SOFÍA Y ESTEBAN SON _____ DE PABLO Y ESTELA.
- L) JUAN Y MARIA SON _____ DE ANA.
- M) ANA ES _____ DE SARA, SOFÍA Y ESTEBAN.
- N) ANA, SARA, SOFÍA Y ESTEBAN SON _____ DE CARMEN Y ANTONIO.
- O) SARA ES _____ DE SOFÍA Y ESTEBAN.

Anexo B

ÁRVORE GENEALÓGICA



PLANO DE AULA 4 (12/06/08 - 02 hora/aula)

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Escola:

Disciplina: Língua Espanhola

Série: EJA

Turno: Manhã

Nº de alunos: 8

Duração de cada encontro: 1h e 30 min.

Professores: Diana e Vênus

Orientadora: Fabiana Lasta Beck - FAE

2. OBJETIVOS:

- Produzir um pequeno texto a partir de outro já existente.
- Identificar e compreender as perguntas relativas aos membros da família.
- Desenvolver o raciocínio lógico.

3. CONTEÚDOS:

CONTEÚDO COMUNICATIVO	CONTEÚDO LINGÜÍSTICO E LEXICAL
• Informações sobre os membros de uma família.	• Verbos: ser e estar no presente do indicativo. • Pronomes pessoais. • Pronomes possessivos. • Pronomes interrogativos. • Família.

4. DESTREZAS:

Estarão envolvidas no processo as quatro habilidades, com maior ênfase na expressão escrita, compreensão leitora e expressão oral.

5. PROCEDIMENTOS:

1º Momento: A aula será composta por duas atividades. Primeiro, a apresentação de uma história sem final, para que os alunos a completem. Em seguida, terá o jogo da trilha, na qual os alunos serão premiados com Cds de músicas em espanhol (já trabalhadas com o grupo), sendo esta uma postura motivadora para o ensino da língua espanhola.

2º Momento: Primeiramente, as professoras organizarão a turma em duplas ou trios. Depois, os alunos receberão uma pequena história (Anexo A), em espanhol, com o tema da família, sendo que essa história não terá fim. Os alunos terão que continuar a história e escrever, em português, um final para esta. Logo, apresentarão sua história para os companheiros. Em seguida, as professoras irão propor o jogo da trilha. A trilha é composta por diversas charadas relativas ao tema da família e os alunos, organizados em duplas, terão que responder as perguntas até chegar ao final da trilha. Os alunos que forem os primeiros a chegar ao final da trilha serão premiados com Cds de músicas, em espanhol, e será esclarecido aos alunos que, a partir daquela aula, terá atividades em que os outros alunos também poderão ganhar Cds.

3º Momento: ¿De qué forma hemos aprendido mejor?

Os alunos serão questionados sobre qual das dinâmicas aplicadas em aula foi capaz de fazê-los aprender de maneira mais fácil e quais as dificuldades que perceberam em seu processo de aprendizagem.

6. RECURSOS:

- Fotocópias com histórias em espanhol.
- 01 (um) dado.
- 4 peões coloridos.
- Organograma contendo charadas;

- Cds de músicas em espanhol.

7. AVALIAÇÃO:

Os alunos serão avaliados mediante a participação e o envolvimento com as tarefas propostas.

8. BIBLIOGRAFIA UTILIZADA:

9. OBSERVAÇÕES:

Novamente o jogo não pôde ser realizado, em função do tempo. Vale salientar a preferência que muitos alunos apresentam em trabalhar sozinhos, vindo a se recusar a realizar tarefas de maneira colaborativa. Esse aspecto ficou evidenciado na aula de hoje.

Anexo A

MI FAMILIA GUARDA MUCHOS SECRETOS. CADA UNO TIENE SECRETOS QUE NO QUIERE CONTAR. PERO CREO QUE MI FAMILIA TIENE SECRETOS TAN GRAVES O IMPRESIONANTES, QUE NUESTROS PADRES NOS OCULTARON.

COMO SOY ESCRITOR, ME TOCÓ A MÍ HACER ESTA HISTORIA QUE HABLA DE MI PROPIA FAMILIA. PERO PARA CONOCERLOS MEJOR, TE LOS VOY A PRESENTAR. MI MAMÁ ES OCULISTA Y SE LLAMA ESTER. MI PAPÁ ES ARQUITECTO Y SE LLAMA ALBERTO. TENGO UNA HERMANA MAYOR, QUE SE LLAMA CRISTINA Y ES ESTUDIANTE DE MEDICINA. MI HERMANO SE LLAMA TOMÁS Y ES EL MENOR. YO ME LLAMO ARMANDO Y SOY EL HIJO DEL MEDIO.

BUENO, AHORA SABEN POR QUÉ SOY YO EL QUE ESCRIBO ESTA HISTORIA, YA QUE VOY A HABLAR SOBRE ALGUNOS SECRETOS QUE OCULTA MI FAMILIA. MUCHAS PERSONAS ME DIRÁN QUE NO DEBO HACER ESTO, QUE SOY UN MAL HIJO Y COSAS ASÍ. PERO YO HAGO LO QUE ME PARECE CORRECTO.

TODO ESTO COMENZÓ CUANDO ÉRAMOS PEQUEÑOS...

UNIDADE II

PLANO DE AULA 5 (19/06/08 - 02 hora/aula)

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Escola:

Disciplina: Língua Espanhola

Série: EJA

Turno: Manhã

Nº de alunos: 8

Duração de cada encontro: 1h e 30 min.

Professores: Diana e Vênus

Orientadora: Fabiana Lasta Beck - FAE

2. OBJETIVOS:

- Identificar os membros de uma família.

3. CONTEÚDOS:

CONTEÚDO COMUNICATIVO	CONTEÚDO LINGÜÍSTICO E LEXICAL
• Identificação dos membros familiares.	• Verbos: ser y vivir no presente do indicativo. • Pronomes pessoais. • Pronomes possessivos. • Pronomes interrogativos. • Substantivos: madre, padre, hermano, tios, abuelos, sobrinos, primos, etc.

4. DESTREZAS:

Estarão envolvidas no processo as quatro habilidades, com maior ênfase nas destrezas de leitura e oralidade.

5. PROCEDIMENTOS:

1º Momento: Os professores explicarão que a aula será destinada a fixar os conhecimentos sobre a Unidade da Família, o que será feito através de um jogo, cujos vencedores ganharão o tão esperado prêmio (CD com músicas em espanhol).

2º Momento: Será realizado um jogo de adivinhação com dados. Os alunos, divididos em duplas, jogarão o dado e deverão avançar em um organograma que lhes será apresentado pelas professoras. Em cada espaço haverá uma charada para que eles descubram qual o membro da família é mencionado. Esta atividade servirá para fixar e avaliar os conhecimentos dos estudantes. Ao final da tarefa a classe será inquirida sobre quais palavras novas aprenderam, e os estudantes serão motivados a tentar escrevê-las.

3º Momento: ¿De que forma hemos aprendido mejor?

Os alunos serão questionados sobre qual das dinâmicas aplicadas em aula foi capaz de fazê-los aprender de maneira mais fácil e quais as dificuldades que perceberam em seu processo de aprendizagem.

6. RECURSOS:

- Vídeo.
- Organograma.
- Dado.

7. AVALIAÇÃO:

Os alunos serão avaliados mediante a participação e o envolvimento com as tarefas propostas.

8. BIBLIOGRAFIA UTILIZADA:

ARTUÑEDO, Belén. Curso de español para extranjeros. Madrid: Ele SM.

UNIDADE III

PLANO DE AULA 6 (26/06/08 - 02 hora/aula)

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Escola:

Disciplina: Língua Espanhola

Série: EJA

Turno: Manhã

Nº de alunos: 8

Duração de cada encontro: 1h e 30 min.

Professores: Diana e Vênus

Orientadora: Fabiana Lasta Beck - FAE

2. OBJETIVOS:

- Identificar as partes do corpo humano.

3. CONTEÚDOS:

CONTEÚDO COMUNICATIVO	CONTEÚDO LINGÜÍSTICO E LEXICAL
• Expressar características físicas.	• O corpo humano. • Uso do verbo <i>ser</i> no presente indicativo. • Uso dos pronomes interrogativos.

4. DESTREZAS:

Estarão envolvidas no processo as quatro habilidades, com maior ênfase nas destrezas de leitura e escrita.

5. PROCEDIMENTOS:

1º Momento: Os professores explicarão que a aula será destinada a identificar as partes do corpo humano, o que será feito através de duas atividades distintas.

2º Momento: Inicialmente se conversará com os alunos sobre a nomenclatura das partes do corpo. Em um segundo momento, será realizado um jogo de sopa de letras (Anexo A), para que eles identifiquem algumas palavras que lhes serão indicadas na folha de exercício. Por fim, será realizado um bingo do corpo humano (Anexo B). Aqui os alunos receberão uma cartela contendo desenhos de diferentes partes do corpo humano. Em uma sacola estarão depositados os papéis com a nomenclatura correspondente aos desenhos. A professora, então, irá tirar da sacola um papel com a denominação do corpo humano e “cantará a pedra” para os estudantes, que deverão ir preenchendo a sua cartela com grãos de feijão. O jogo terminará quando a cartela for completada.

3º Momento: ¿De que forma hemos aprendido mejor?

Os alunos serão questionados sobre qual das dinâmicas aplicadas em aula foi capaz de fazê-los aprender de maneira mais fácil e quais as dificuldades que perceberam em seu processo de aprendizagem.

6. RECURSOS:

- Sopa de letras
- Cartela com o corpo humano
- Papéis com a nomenclatura correspondente

7. AVALIAÇÃO:

Os alunos serão avaliados mediante a participação e o envolvimento com as tarefas propostas.

8. BIBLIOGRAFIA UTILIZADA:

9. OBSERVAÇÕES:

Não foi possível realizar a atividade do bingo, em razão do tempo.

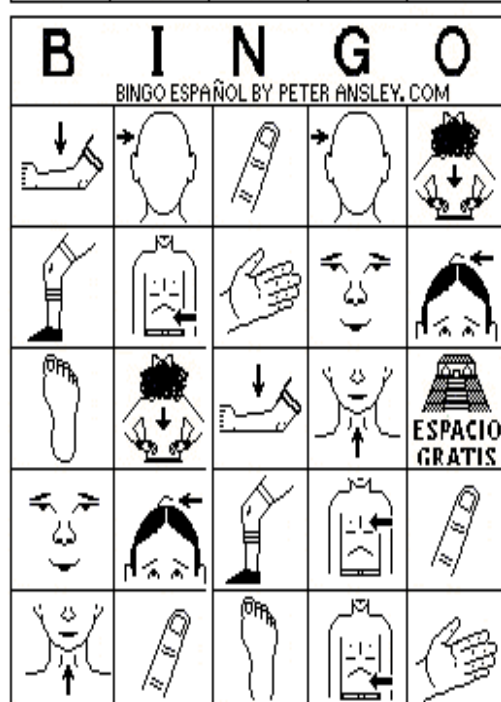
Anexo A

SOPA DE LETRAS DO CORPO HUMANO

M	T	L	P	E	C	H	O	D	S	B	R	N	W	I
W	F	H	U	T	I	J	J	Z	O	O	Y	Y	X	C
C	G	B	R	W	N	J	O	X	D	C	I	S	D	U
O	N	N	V	G	T	L	S	I	E	A	E	B	D	E
W	C	R	G	Z	U	O	L	Z	D	D	V	U	A	L
F	K	R	X	M	R	L	I	P	B	L	E	C	S	L
K	H	X	O	B	A	R	R	I	G	A	J	E	R	O
U	I	G	M	S	A	N	R	E	I	P	R	J	Z	G
T	Q	O	B	N	B	X	O	S	Q	S	X	A	Y	A
I	H	D	Y	N	R	Q	Y	S	E	E	R	S	C	T
K	V	B	S	B	P	S	E	R	Y	B	P	B	T	Z
W	E	S	J	H	Q	J	J	K	C	V	Q	A	M	M
S	W	S	K	G	S	D	V	E	H	O	F	F	Z	G
A	R	M	N	E	K	Q	B	T	G	T	H	Q	F	B
X	S	R	G	W	A	Z	S	P	Q	Y	N	F	F	K

**CARA, OJOS, NARIZ, BOCA, LABIOS, CINTURA, BARRIGA,
 OREJA, ESPALDA, BRAZO, MANOS, PIERNA, PIES,
 HOMBROS, RODILLAS, PECHO, DEDOS, CEJAS, CUELLO**

Anexo B



UNIDADE III

PLANO DE AULA 1 (03/07/08 - 02 hora/aula)

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Escola:

Disciplina: Língua Espanhola

Série: EJA

Turno: Manhã

Nº de alunos: 8

Duração de cada encontro: 1h e 30 min.

Professores: Diana e Vênus

Orientadora: Fabiana Lasta Beck - FAE

2. OBJETIVOS:

- Interagir entre si e com a professora, formulando perguntas para uma entrevista.

3. CONTEÚDOS:

CONTEÚDO COMUNICATIVO	CONTEÚDO LINGÜÍSTICO E LEXICAL
• Formular questões socioculturais sobre o Uruguai e a Espanha.	• Verbos: ser no presente do indicativo. • Pronomes pessoais. • Pronomes possessivos. • Pronomes interrogativos.

4. DESTREZAS:

Estarão envolvidas no processo as quatro habilidades, com maior ênfase na destreza oral e escrita.

5. PROCEDIMENTOS:

1º Momento: Os professores dirão que, na próxima aula, levarão um convidado especial, de origem uruguaia, para que os alunos possam fazer perguntas sobre sua terra natal e outras curiosidades (entrevista).

2º Momento: Em um segundo momento, será apresentado um vídeo contendo imagens do Uruguai e da Espanha. A partir disso, os estudantes, com o auxílio da professora, formularão as perguntas que serão feitas na aula do dia 10/07/2008. Todas as questões serão anotadas pelos estudantes, a fim de que estes possam utilizar o adendo como ferramenta de suporte na hora de falarem.

3º Momento: ¿De que forma hemos aprendido mejor?

Os alunos serão questionados sobre qual das dinâmicas aplicadas em aula foi capaz de fazê-los aprender de maneira mais fácil e quais as dificuldades que perceberam em seu processo de aprendizagem.

6. RECURSOS:

- Quadro negro.
- Papel e lápis

7. AVALIAÇÃO:

Os alunos serão avaliados mediante a participação e o envolvimento com as tarefas propostas.

8. BIBLIOGRAFIA UTILIZADA:

9. OBSERVAÇÕES:

UNIDADE III**PLANO DE AULA 8 (10/07/08 - 02 hora/aula)****1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:**

Escola:

Disciplina: Língua Espanhola

Série: EJA

Turno: Manhã

Nº de alunos: 8

Duração de cada encontro: 1h e 30 min.

Professores: Diana e Vênus

Orientadora: Fabiana Lasta Beck - FAE

2. OBJETIVOS:

- Falar com o visitante uruguaio, fazendo perguntas na língua meta.

3. CONTEÚDOS:

CONTEÚDO COMUNICATIVO	CONTEÚDO LINGÜÍSTICO E LEXICAL
• Entrevistar o convidado especial para o evento.	• Verbos: ser, llamar, estar no presente do indicativo. • Pronomes pessoais. • Pronomes possessivos. • Pronomes interrogativos.

4. DESTREZAS:

Estarão envolvidas no processo as quatro habilidades, com maior ênfase na destreza oral.

5. PROCEDIMENTOS:

1º Momento: Os professores apresentarão o convidado uruguaio que será entrevistado pelos alunos.

2º Momento: A partir disso, os estudantes farão as perguntas que foram preparadas na aula anterior e que versam, principalmente, sobre questões sociais e culturais do país de origem de nosso visitante. Isso oportunizará aos alunos o contato direto com um falante nativo do idioma espanhol, bem como lhes permitirá utilizar os conhecimentos adquiridos ao longo do ano.

3º Momento: ¿De que forma hemos aprendido mejor?

Os alunos serão questionados sobre qual das dinâmicas aplicadas em aula foi capaz de fazê-los aprender de maneira mais fácil e quais as dificuldades que perceberam em seu processo de aprendizagem.

6. RECURSOS:

- Visitante nativo.

7. AVALIAÇÃO:

Os alunos serão avaliados mediante a participação e o envolvimento com as tarefas propostas.

8. BIBLIOGRAFIA UTILIZADA:

9. OBSERVAÇÕES:

UNIDADE III**PLANO DE AULA 9 (17/07/08 - 02 hora/aula)****1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:**

Escola:

Disciplina: Língua Espanhola

Série: EJA

Turno: Manhã

Nº de alunos: 8

Duração de cada encontro: 1h e 30 min.

Professores: Diana e Vênus

Orientadora: Fabiana Lasta Beck - FAE

2. OBJETIVOS:

- Reforçar os conhecimentos referentes ao corpo humano.
- Fazer o encerramento das atividades do semestre.

3. CONTEÚDOS:

CONTEÚDO COMUNICATIVO	CONTEÚDO LINGÜÍSTICO E LEXICAL
• Identificar as partes do corpo humano.	Membros do corpo.

4. DESTREZAS:

Estarão envolvidas no processo as quatro habilidades, com maior ênfase na destreza visual.

5. PROCEDIMENTOS:

1º Momento: Os professores apresentarão o “bingo sobre o corpo humano” que será aplicado durante a primeira parte da aula, explicando suas regras.

2º Momento: A parte final do encontro será destinada a uma pequena confraternização entre alunos e professores, como símbolo do encerramento do semestre letivo.

3º Momento: ¿De que forma hemos aprendido mejor?

Os alunos serão questionados sobre qual das dinâmicas aplicadas em aula foi capaz de fazê-los aprender de maneira mais fácil e quais as dificuldades que perceberam em seu processo de aprendizagem.

6. RECURSOS:

- cartelas de bingo.

7. AVALIAÇÃO:

Os alunos serão avaliados mediante a participação e o envolvimento com as tarefas propostas.

8. BIBLIOGRAFIA UTILIZADA:

9. OBSERVAÇÕES: