



UnB

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

**Virtuosidade em Professores de Inclusão Escolar de Crianças com Deficiência
Intelectual**

Gabriela Sousa de Melo Mieto

Brasília, agosto de 2010



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

**Virtuosidade em Professores de Inclusão Escolar de Crianças com Deficiência
Intelectual**

Gabriela Sousa de Melo Mieto

**Tese apresentada ao Instituto de
Psicologia da Universidade de Brasília,
como requisito parcial à obtenção do título
de Doutor em Processos de
Desenvolvimento Humano e Saúde, área
de concentração Psicologia Escolar.**

ORIENTADORA: Prof.^a Dr.^a Silviane Bonaccorsi Barbato

Brasília, agosto de 2010

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de
Brasília. Acervo 982574.

M632v Mieto, Gabriela Sousa de Melo.
Virtuosidade em professores de inclusão escolar de
crianças com deficiência intelectual / Gabriela Sousa
de Melo Mieto. -- 2010.
xiii, 160 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) - Universidade de Brasília, Instituto
de Psicologia, 2010.
Inclui bibliografia.
Orientação: Silviane Bonaccorsi Barbato.

1. Inclusão escolar. 2. Psicologia do desenvolvimento.
3. Professores - Formação. 4. Crianças mentalmente
deficientes. I. Barbato, Silviane Bonaccorsi. II.
Título.

CDU 159.922.76

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

TESE DE DOUTORADO

APROVADA PELA SEGUINTE BANCA EXAMINADORA:

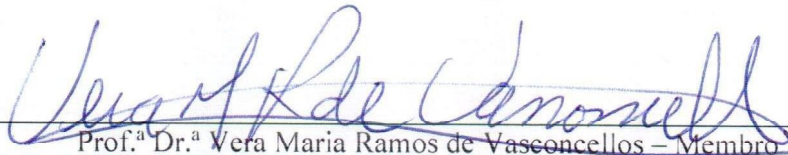
Prof.^a Dr.^a Silviane Bonaccorsi Barbato – Presidente

Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia



Prof. Dr. Pedro Demo – Membro

Universidade de Brasília – Instituto de Ciências Sociais



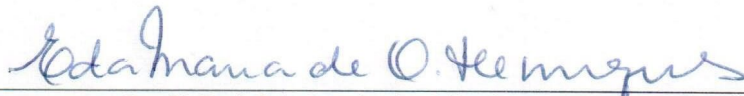
Prof.^a Dr.^a Vera Maria Ramos de Vasconcellos – Membro

Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Faculdade de Educação



Prof.^a Dr.^a Celeste Azulay Kelman – Membro

Universidade Federal do Rio de Janeiro – Faculdade de Educação



Prof.^a Dr.^a Eda Maria de Oliveira Henriques – Membro

Universidade Federal Fluminense - Centro de Estudos Sociais Aplicados

Universidade de Brasília – Faculdade de Educação

Prof. Dr. Asdrúbal Borges Formiga Sobrinho – Suplente

Universidade de Brasília – Faculdade de Comunicação

Brasília, agosto de 2010

Esta pesquisa recebeu auxílio financeiro das seguintes agências:

- CNPq, edital Ciências Humanas nº 51/2005;
- FUNPE/UnB;
- CAPES/DGU – Cooperação Internacional Brasil/Espanha, processo nº 154/08;
- CAPES edital PROCAD nº 01/ 2007;
- SEDF (SUBEB/EAPE), afastamento remunerado para estudos (DODF 23/7/2008);
- Edital de Apoio à Reprodução de Dissertação/Tese 01/2010 (DPP/UnB).

Para Fioravante Mieto Neto

Dedico este trabalho, todo o meu amor

e o que conseguirmos construir com a combinação de tudo isto.

Para Ada, minha mãe,

por demonstrar que é possível tornar-se mais jovem à medida que o tempo passa.

À memória do meu pai, Ribamar,

primeira pessoa que me falou sobre doutores que não eram médicos - os tais PhDs!

Por sua admiração a todo tipo de doutor.

Para Patrícia, Paula, Luísa, Henrique, Saulo, Izabel, Sofia, Caio e Clara,

Que me dão o privilégio de ser a sua tia Gabi.

Para Dalete, Alexandre e Trajano,

Que já estavam neste mundo quando eu cheguei e eu não imagino o que seria de mim se assim não
tivesse sido.

Aos generosos participantes desta pesquisa por tornarem possível a sua realização.

Agradecimentos

O ingresso no doutorado trouxe surpresas em forma de pessoas. Algumas já estavam na minha vida, outras entraram nela por causa deste estudo ou no momento dele. A essas pessoas surpreendentes, meus sinceros agradecimentos.

À querida Prof^a Silviane Barbato, minha orientadora, agradeço sua generosidade e a incrível habilidade em me ajudar a ter asas nos pés para voltar a colocá-los no chão. Caminhamos, sobretudo nos últimos quatro anos, transformando idéias, graças às suas preciosas indicações de trajetos novos, em busca da minha autonomia como pesquisadora. Agradecimentos extensivos aos seus caríssimos Bruno, Matias, Leide e Rosalba, que também acompanharam esta caminhada, no que tivemos de bom e de difícil no percurso.

Uma das primeiras surpresas foi conhecer Fernanda Cavaton, companheira de aulas, trabalhos, discussões, leituras e cafés. Obrigada por me ensinar tanto e por me escutar sempre! A caminhada foi menos árdua porque pude contar com você.

Agradeço às múltiplas vozes encontradas e reencontradas na UnB: Ana Paula, Angélica, Stela, Nathalie, Juliana, Júlia, Paulo, Fabrícia, Ingrid, Cristina. Agradecimentos especiais à Amparo, porque suportou meus vários momentos de mau humor nos nossos estágios sanduíche, sempre com palavras, olhares e atitudes acolhedoras.

Agradeço os professores do Departamento de Psicologia Escolar e Desenvolvimento do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, por todas as aprendizagens possíveis, bem como aos membros das Bancas de Qualificação e Defesa desta tese.

Agradeço os colegas que fiz no doutorado, especialmente ao trio com quem tive a alegria de dividir a representação discente no início do curso – Simone, Patrícia e Cláudio – e também às queridas Sylvia, Alessandra, Alba, Patrícia Villa, Vanessa, Anai e Ália, com quem pude compartilhar momentos importantes de nossa formação.

O intercâmbio Brasil-Espanha, foi um marco na minha vida pessoal e acadêmica e por isso agradeço à Prof^a Ângela Branco (UnB), coordenadora brasileira desta iniciativa, por ter aceitado o meu ingresso nesse projeto. Ao Prof. Alberto Rosa (UAM), agradeço a orientação acadêmica precisa, que trouxe contribuições teórico-metodológicas essenciais a este trabalho, sobretudo no que diz respeito à aproximação das práticas virtuosas com a Psicologia Cultural. Agradeço por ter me colocado em contato com tantas pessoas que foram importantes para mim e por possibilitar a continuidade de nossas interlocuções, como diz ele, separados e unidos pelo Atlântico.

Agradeço à Prof. Cintia Rodriguez por ter me acolhido em seu grupo de seminário e pela relação que fomos construindo nos almoços e corredores da UAM, sempre com pessoas bacanas que me faziam me sentir um tanto madrilenha.

Nacho Brescó me ajudou com dicas sobre Madri, ânimo para o meu trabalho e incentivo constante para que eu participasse de congressos. *Moltes gràcies* por tudo o que fez por mim, pelo Mieto e acima de tudo, por ter me apresentado sua encantadora Marta.

À Marta eu agradeço a amizade, carinho, sinceridade, seus préstimos de advogada e tradutora, por ter sido minha confidente. Agradeço também por ter trazido outras surpresas para a minha vida, sendo as principais delas Esther, Olivia e Rocío. *Muchas gracias, guapas*: vocês foram verdadeiros anjos da guarda pra mim! Sinto muitas saudades de vocês!

Agradeço todo o cuidado e carinho de Fernanda González e Amauri e Jorge Castro e Elena, em momentos importantes e memoráveis, em Madri e Brasília e a certeza de que temos aí amizade e coleguismo para a vida inteira.

Ainda em Madri, fiz amigas fantásticas: Meggi, com quem compartilhei a ilusão do baile flamenco e o sonho de conhecer Salamanca; Eliane Manhães e Juliana, com quem dividi a alegria de uma experiência no exterior e o reencontro em nossa Brasília; Cristina Leton-Rojo, companheira de seminários e de cafés em manhãs friorentas na universidade.

Outra surpresa formidável foi poder participar do projeto Procad/Capes e quero agradecer ao Prof. Walter Kohan, coordenador geral, pelo incentivo à minha participação. Nesta experiência fui orientada e acolhida pela Prof. Vera Vasconcellos e seu grupo de pesquisa, na UERJ, a quem agradeço todas as oportunidades e cuidados dispensados enquanto compartilhávamos várias experiências em um intenso mês de convivência teórico-prático-social.

Meu marido, o belo Mietinho, abraçou a possibilidade do doutorado comigo: segurou minha mão, enxugou lágrimas, provocou sorrisos; ouviu meus lamentos; compartilhou alegrias; arrumou malas, viagens, mudanças, instrumentos tecnológicos; cuidou de mim, da casa, do cachorro e de nossas famílias. Desfrutou do que foi possível em troca de suas próprias ambições profissionais - e na sociedade machista em que vivemos, foi alvo de piadas sem a menor graça. Muito obrigada por tudo, meu amor!

Agradeço à minha mãe pelo incentivo, emocional e financeiro, que me ajudou a ir um pouco mais longe. Muito obrigada à Dalete, minha irmã amiga, que me ajudou a fechar a mala mais difícil da minha vida; ao Alexandre e sua Flávia, por cuidarem de pessoas e coisas importantes pra mim, por mais tempo do que o esperado; ao Trajano e sua Lílian, por me confiarem a Luísa por algumas semanas e pelo apoio financeiro quando estive em Madri.

Aos meus sogros, Marina e Mietão, agradeço o apoio afetivo e financeiro a todas as decisões que eu e seu filho tomamos nos últimos quatro anos e que estavam diretamente relacionados ao meu projeto de doutoramento. À Tatiana e Paulo, Marianna e Vinícius, agradeço toda a preocupação e cuidados dispensados. Agradecimentos extensivos à grande família March, que acompanhou tudo à distância e com muita proximidade.

Minha eterna gratidão à tia Check e Tio Hidê, Tia Cheru e Tio Ferreira, e minhas primas e primos, Fumiko, Mayume, Cely e Alessandro, Pedro e Célia, Cícero e Marlene, que se fazem presentes e importantes.

Agradecimentos às amigas adoráveis que me ensinam que não há tempo ou espaço capazes de nos separar: Claudia Helena, Rosângela e Liliane, dos bons e saudosos tempos da graduação; Alethea, Flávia, Gabi, Juliana, Patricia e Yara, laços estreitos desde a adolescência; Silvana Peres, incentivadora constante nessa caminhada, escuta imprescindível em todos os momentos; Margaret, Marília, Luciana, Daniele, Mônica, Vanessa, Ana Paula – pelo incentivo constante, apesar dos encontros e desencontros de nossas vidas. Às namoradas dos amigos – Ana Clara, Aninha, Carol, Claudia, Débora, Jéssica, Valentina, e às namoradas dos Estatísticos – Fabienne, Aline e Ana Paula – e seus respectivos companheiros – pela torcida e amizade fortalecida.

Na cidade maravilhosa fui hospedada por Mieko, Nino e Juca, fazendo-me sentir em família. Não poderia ser diferente, porque a família Kanegae é minha também por adoção. *Arigatô*, queridos!

Agradeço à Secretaria de Educação do Distrito Federal, instituição da qual fui aluna e hoje sou profissional, abrindo possibilidades ímpares de trabalho e pesquisa. É motivo de orgulho poder dizer que fiz metade do doutorado em regime de dedicação exclusiva à pesquisa. Meus sinceros agradecimentos aos colegas da época da DEE: Prof^a Giselda Jordão, Lênia Gonçalves, Didi, Márcia, Valéria, Divaneth, Ellen, Claudinha, Janda, Denise, Júlio, Dora e Júnior; a todos os demais colegas com os quais tenho construído minha prática e que de uma forma ou de outra, estiveram presentes neste trabalho, especialmente à Jaci, Núbia, Alice, Beth, Luzia, Iomara e, recentemente, à Karina e Prof^a Ângela, do NPM da DRE PP/C. Aos profissionais da comunidade escolar em que realizei a pesquisa, que não mediram esforços para me ajudar.

Por fim, meus agradecimentos ao Ziggy, que não é gente, mas me aproximou de muitas pessoas. Apesar de não compreender uma só palavra escrita, faz por merecer esse registro.

Lembranças Autobiográficas em um Trem

Gabriela Mieto

Atravessou o oceano levando poucas certezas e muitas expectativas: marido, cachorro, universidade, novas pessoas e lugares. Uma vida tão parecida e tão distinta daquela que deixara guardada em outra capital, também sem mar, com um céu semelhante, mas sem aquele trem. O trem que a levava à universidade, que lhe fazia sentir-se livre, onde viajava, lia, aprofundava o novo idioma, encontrava novos amigos e admirava a paisagem. Naquele tempo ela previa, diariamente, que as lembranças futuras que teria dessa época seriam recheadas, sobretudo, pelas viagens de trem que fazia. E ela estava absolutamente certa.

Recuerdos Autobiográficos en el Tren

Gabriela Mieto

Traducción: Marta Rey

Atravesó el Océano llevando pocas certezas y muchas expectativas: marido, perro, universidad, nuevas personas y lugares. Una vida tan parecida y tan distinta de aquella que dejara guardada en otra capital, también sin mar, con un cielo similar... pero sin aquel tren. El tren que le llevaba a la universidad, que le hacía sentirse libre, donde viajaba, leía, aprendía un nuevo idioma, encontraba nuevos amigos y admiraba el paisaje. Ya entonces preveía, diariamente, que sus recuerdos futuros de esa época estarían marcados, sobre todo, por los viajes de tren que hacía. Estaba absolutamente segura.

Texto escrito em Madri, em maio de 2009, para o concurso da RENFE – Red Nacional de Ferrocarriles Españoles – com o tema: “Escreva-nos tua história sobre ‘O Trem e a Viagem’ em menos de 99 palavras”. Marta Rey elaborou gentilmente a versão do texto em castelhano para que a autora pudesse se inscrever no concurso.

Sumário

Agradecimentos	vi
Resumo.....	xi
Abstract	xii
Resumen.....	xiii
1. APRESENTAÇÃO.....	1
2. INTRODUÇÃO	4
2.1. Apresentando o Contexto Pesquisado.....	13
3. PERCORRENDO NOSSAS ESCOLHAS TEÓRICAS	16
3.1. Cidadania, Práticas Democráticas e Virtuosidade na Escola.....	20
3.2. Relações entre Cultura e Desenvolvimento Humano	23
3.3. Mediação Semiótica e Processos de Imaginação.....	32
4. METODOLOGIA.....	39
4.1. Método.....	39
4.2. Contexto de Construção das Informações Empíricas.....	40
4.3. Análise Documental	42
5. ESTUDO EXPLORATÓRIO	44
5.1. Participantes.....	45
5.2. Instrumentos e Materiais.....	45
5.3. Procedimentos	45
6. ESTUDO EMPÍRICO	48
6.1. Participantes.....	49
6.2. Instrumentos e Materiais.....	49
6.3. Procedimentos	50
6.4. Procedimento de análise.....	52
7. RESULTADOS	54
8. DISCUSSÃO	70
8.1. Mapa Semântico de Alexandrina	70
8.2. Mapa Semântico de Querubina	88
8.3. Sobre Alexandrina, Querubina e o Contexto Pesquisado	103
9. CONCLUSÕES.....	107
10. Referências Bibliográficas	110
ANEXOS	125
ANEXO 1 - Orientações curriculares de Arte, Língua Portuguesa e Matemática, para as Etapas I e II do BIA	126
ANEXO 2 – DECLARAÇÃO PESQUISADORA.....	140
ANEXO 3 – TERMO DE CIÊNCIA DA INSTITUIÇÃO.....	141
ANEXO 4 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	142
ANEXO 4A – PROFESSOR	142
ANEXO 4B – AUTORIZAÇÃO ALUNO	143
ANEXO 4C – AUTORIZAÇÃO DE ENTREVISTA COM PAIS	144
ANEXO 5 – ROTEIROS DAS ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS.....	145
ANEXO 5A – ESTUDO EXPLORATÓRIO.....	145
ANEXO 5B – ROTEIRO DA 1ª ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM PROFESSORES	146
ANEXO 5C – ROTEIRO DA 2ª ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM PROFESSORES	148

ANEXO 5D – ROTEIRO DA 3ª ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM PROFESSORES	150
ANEXO 5E – ROTEIRO DA 4ª ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM PROFESSORES.....	152
ANEXO 5F – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM PROFISSIONAIS DA REDE DE APOIO E EQUIPE GESTORA DA ESCOLA.....	153
ANEXO 5G – ROTEIRO DA 1ª ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM PAIS.....	156
ANEXO 5H – ROTEIRO DA SESSÃO DE GRUPO FOCAL COM OS ALUNOS	159

Tabelas

Tabela 1 - Ensino Fundamental de 9 anos – SEDF	13
Tabela 2 - Procedimentos do Estudo Exploratório.....	47
Tabela 3 - Quadro de participantes do estudo empírico	49
Tabela 4 - Procedimentos do estudo empírico	52

Figuras

Figura 1 – Mapa Semântico de Alexandrina	54
Figura 2 – Mapa Semântico de Querubina	55

Mieto, G.S.M. (2010). *Virtuosidade em Professores de Inclusão Escolar de Crianças com Deficiência Intelectual*. Brasília: Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília.

Resumo

Neste trabalho, nosso objetivo foi analisar os significados construídos pelos professores sobre *o ser professor na inclusão*, a reflexividade sobre sua própria ação e a relevância da atividade da brincadeira no processo de inclusão educacional, analisando os valores e estratégias pedagógicas indicadores do fazer pedagógico virtuoso de professoras dos primeiros anos da educação básica. Seguindo o referencial teórico da Psicologia Cultural, com ênfase nas relações entre Desenvolvimento Humano e Dialogismo, elaboramos duas suposições: os significados construídos pelos professores sobre o ser professor na inclusão indicam valores que direcionam o desenvolvimento de práticas virtuosas no contexto da educação inclusiva; os significados direcionados para a virtuosidade vinculam-se à concepção que professores têm de si mesmos e à reflexividade para a própria ação em diferentes níveis. Defendemos a tese de que na construção e reflexividade dos significados dos professores, as práticas virtuosas na inclusão de alunos com deficiência intelectual, nos primeiros anos do ensino fundamental, são direcionadas por valores e estratégias pedagógicas que indicam fruição da imaginação, representação de papéis sociais e a função pedagógica da atividade da brincadeira. Utilizamos metodologia de pesquisa qualitativa, a partir da *Grounded Theory* (Teoria com Chão), relacionada aos pressupostos do dialogismo quanto à atenção às negociações e embates existentes entre as múltiplas vozes do contexto, revelando tensões dialéticas. Priorizamos as entrevistas semi-estruturadas realizadas com duas professoras, com questões autobiográficas e narrativas, gravadas em áudio. As entrevistas foram submetidas à análise da conversação adaptada à Psicologia e à análise dialógica temática, que possibilitou a construção de Mapas Semânticos compostos por enunciados indicativos dos posicionamentos destas participantes em relação aos temas identificados (Formação do Professor, Práticas Pedagógicas Anteriores, Práticas Pedagógicas Atuais, Papel do Professor, Tensão e Expectativas) e a forma como, singularmente, constroem sentidos a respeito destas temáticas. A observação, o grupo-focal e a elaboração do diário da pesquisadora, ampliaram a compreensão do contexto investigado. Os principais indicadores de virtuosidade encontrados foram: concepção de desenvolvimento humano, relacionado aos significados de interação social/determinismo biológico; concepção da criança com deficiência intelectual, composta por significados como mediação cultural/medidas de inteligência; crença na agencialidade dos alunos, cujos significados enunciados relacionam-se à responsividade/ação restrita a atos sem intencionalidade; níveis de reflexividade do professor; concepções sobre os usos e funções da atividade da brincadeira no contexto educacional, que demonstram o surgimento de funções indutoras de condições diferenciadas de socialização, permitindo mudanças na qualidade da inclusão, tendendo a práticas virtuosas/continuidade de práticas restritas à função pedagógica, com reprodução de atividades centradas em aplicação de técnicas. Estes indicadores relacionam-se mutuamente na construção de práticas pedagógicas virtuosas. Resultados sugerem que a maneira como o professor utiliza e medeia as atividades de brincadeira como estratégia pedagógica nos contextos escolares de inclusão é indicativa de sua virtuosidade. Observamos que os níveis de reflexividade do professor influenciarão a sua forma de ousar no uso inovador das ferramentas ao seu dispor com ênfase no desencadeamento de novas funções do/a brinquedo/brincadeira mais do que na preocupação com a modificação somente do uso técnico dessa atividade mediadora, mas, sobretudo como signo mediador transformador favorecedor de interações entre as crianças incluídas e seus pares e portanto dos processos de desenvolvimento em questão.

Palavras-chave: Inclusão Escolar; Psicologia do Desenvolvimento; Dialogismo; Virtudes; Deficiência Intelectual; Formação de Professores; Funções do Brincar.

Mieto, G.S.M. (2010). *Teachers' virtues in the educational inclusion process of children with intellectual deficiency*. Brasília: Doctoral Thesis, Universidad de Brasília, Brasília-DF, Brazil.

Abstract

In this study we aimed at analyzing teachers' meanings construction about being a inclusive classroom teacher, their reflexivity about their own actions and on the relevance of playing activities to the educational inclusion process. We analyzed values and pedagogical strategies as indicators of teachers' virtuous pedagogical practice in the first elementary school year. Our work is based in the Cultural Psychology perspective and focused in the relations between human development and dialogism two suppositions were elaborated: a) subjects built meanings on being an inclusive classroom teacher may indicate values that direct the development of virtuous practices in those contexts and b) meanings directed towards virtuous practices bind to teachers' conceptions about themselves and to their reflexivity about their own actions in different levels. We claim that the construction of meanings and reflexivity, virtuous practices with students with intellectual deficiency in the first years of elementary school are directed by values and pedagogical strategies that indicate a fruition of imagination, social roles play and playing with pedagogical function. We delineated a qualitative method based on grounded theory and related it to the principles of dialogism as we focused in negotiation and impacts built through multivoicedness denoting dialectic tensions. Four tape-recorded semi-structured interviews with two teachers were prioritized in the analyses as autobiographical information and other narratives in order to obtain information on their positions were focused. Interviews were submitted to conversation analysis adapted to Psychology and to a thematic dialogical analysis from which semantic maps were draw and the main themes were identified – teacher training, previous pedagogical practices, present pedagogical practices, teacher's roles, tensions, expectations and the unique way how participants built senses about those themes. Information obtained through observation, focal group sessions and the research diary expanded comprehension on the inclusion context being study. Results indicated the following themes related to virtue in those contexts: conceptions on development, related to meanings to social/ biological determinism; conceptions about children with intellectual deficiency regulated by meanings of cultural mediation/intelligence measures; believes on student's agency focused on meanings of responsivity/restricted actions to acts without intentionality; levels of teachers reflexivity; conceptions about playing activities uses and functions in educational contexts that prompt differentiated conditions of socialization supporting change in the quality of inclusive process prone to virtuous practices/ continuity of restricted practices concerned only with the application of techniques. Those indicators are mutually related in the construction of virtuous pedagogical practices. In addition, results suggest that the direction teachers shape and apply pedagogical strategies to playing activities in school inclusive contexts is an indicator of virtuous agency. It was observed that different levels of reflexivity influence their ways if experimenting with the use of the available tools prompting new functions to playing activities. Those observed tendencies of teachers' actions added to an emphasis on transforming the mediator signs support innovation on interactions between included children and their pairs prompting development.

Key words: Educational Inclusion; Developmental Psychology; Dialogism; Virtues; Intellectual deficiency; Teacher Training; Functions of Playing.

Mieto, G.S.M. (2010). *Virtuosidad en Profesores de Inclusión Escolar de Niños con Discapacidad Intelectual*. Brasilia: Tesis de Doctorado, Universidad de Brasilia, Brasilia.

Resumen

El objetivo de nuestro trabajo consistió en analizar los significados construidos por profesores sobre *el ser profesor en la inclusión*, la reflexividad sobre su propia acción y la relevancia que tiene el jugar en el proceso de inclusión educativa, analizando los valores y estrategias pedagógicas que son indicadores de lo que se ha llamado en este documento el hacer pedagógico virtuoso de profesores que imparten en los primeros años de educación básica. Siguiendo el marco teórico de la Psicología Cultural, en especial aquellos que hacen énfasis en las relaciones entre Desarrollo Humano y Dialogicidad, elaboramos dos suposiciones: los significados construidos por profesores sobre el ser profesor en contextos de inclusión, indican valores que se dirigen al desarrollo de prácticas virtuosas en contextos de educación inclusiva, los significados encaminados hacia la virtuosidad se vinculan a la concepción que tienen los profesores de sí mismos y la reflexividad sobre su propia acción en diferentes niveles. Defendemos la tesis de que en la construcción y reflexión de los significados de los profesores, las prácticas virtuosas son direccionadas por valores y estrategias pedagógicas que indican la utilización de la imaginación, la representación de roles sociales y la utilización pedagógica de la actividad del juego en la inclusión de alumnos con discapacidad intelectual durante los primeros años de la educación básica. Se utilizó como metodología de investigación, una perspectiva cualitativa, basada en la *Grounded Theory*, relacionada con los supuestos dialógicos en cuanto a la atención a las negociaciones y conflictos existentes entre las múltiples voces del contexto, revelando tensiones dialécticas. Se dio prioridad a las entrevistas semi-estructuradas realizadas con dos profesores, con preguntas y relatos autobiográficos, grabadas en audio. Las entrevistas fueron sometidas a análisis conversacionales adaptados a la Psicología y al análisis dialógico, que permitió la construcción de Mapas Semánticos compuestos por enunciados que indican los posicionamientos de estos participantes en relación a los temas identificados (Formación del Profesor, Prácticas Pedagógicas Anteriores, Prácticas Pedagógicas Actuales, Rol del Profesor, Estrés y Expectativas) y la forma singular como construyen sentidos al respecto de estas temáticas. La observación, el grupo-focal y la elaboración del diario del investigador, ampliaron la comprensión del contexto investigado. Los principales indicadores de virtuosidad encontrados fueron: concepción de desarrollo humano cuyos significados se relacionan con los significados de interacción social/determinismo biológico; concepción sobre los niños con discapacidad intelectual, compuesta por significados como mediación cultural/medidas de inteligencia; creencia en la agencialidad de los estudiantes, cuyos significados enunciados se relacionan a la responsabilidad/acción limitada a los actos sin intencionalidad; niveles de reflexividad del profesor; concepciones sobre usos y funciones de la actividad de juego en el contexto educativo, que demuestran el surgimiento de funciones de inducción de las condiciones diferenciadas de socialización, permitiendo cambios en la calidad de la inclusión, que tienden a prácticas virtuosas/continuidad de prácticas restrictas a la utilización pedagógica, con reproducción de actividades centradas en la aplicación de técnicas. Estos indicadores se relacionan mutuamente en la construcción de prácticas pedagógicas virtuosas. Los resultados sugieren que la manera como el profesor utiliza y media las actividades de juego como estrategia pedagógica en los contextos escolares de inclusión, se constituye en indicador de su virtuosidad. Observamos que los niveles de reflexividad del profesor influyeron en la forma de atreverse a usar las herramientas innovadoras a su disposición, con énfasis en el desencadenamiento de nuevas funciones del juguete y del juego, más que la preocupación por la modificación del uso técnico de esta actividad mediadora, pero sobre todo como signo mediador, transformador y favorecedor de interacciones entre los niños incluidos y sus pares, y por lo tanto de los procesos de desarrollo en cuestión.

Palabras claves: Inclusión Escolar; Psicología del Desarrollo; Dialogicidad; Virtudes; Discapacidad Intelectual; Formación de Profesores; Funciones del Jugar.

1. APRESENTAÇÃO

O trabalho que ora apresentamos resulta do entrelaçamento da minha experiência profissional com o meu percurso individual de pesquisadora, vinculado ao percurso do grupo de pesquisa do qual faço parte, somando-se às iniciativas que têm por objetivo avançar teórica e metodologicamente em questões que englobam o desenvolvimento humano na perspectiva da psicologia cultural, com destaque para a virtuosidade e práticas democráticas escolares, a inclusão escolar da criança com deficiência intelectual e a formação do professor.

Desde o início de minha prática profissional como psicóloga, incluindo-se também as experiências como estagiária, as questões relacionadas à infância e seus transtornos ocuparam um lugar importante nas indagações sobre as possibilidades de atuação da psicologia, sobre a formação – a minha em particular e a do especialista em geral, sobre o desenvolvimento infantil e a inserção da criança na sociedade, especialmente em relação aos aspectos de sua escolarização e saúde, na interação com os adultos com os quais convivem e que se responsabilizam por elas.

As minhas primeiras experiências profissionais estão completando uma década e meia e, nesse período, venho me dedicando ao atendimento de crianças e adolescentes, intercalando os âmbitos hospitalar, consultório clínico e, sobretudo, escolar, acumulando um conhecimento prático que traz à tona a necessidade e o desejo de realizar pesquisas que possam ajudar a responder questões que contribuam para o desenvolvimento dessas pessoas e para os que as cercam e que também se desenvolvem nesse processo interativo.

O trabalho de cerca de dois anos como psicóloga em uma escola especial, que atendia exclusivamente alunos com transtornos do desenvolvimento, me impulsionou a realizar nossa primeira pesquisa (Melo, 2003). O maior desafio que eu tinha à época em que trabalhava nessa instituição não eram os atendimentos individuais ou em grupo que eu realizava com os alunos, em idades que variavam da primeira infância a adultos, e nem tampouco os atendimentos de apoio às suas famílias. O maior desafio consistia em trabalhar com os demais colegas, profissionais de áreas diversas, na tentativa de dar-lhes um suporte da minha área de formação, sobretudo a respeito dos enlaces entre o desenvolvimento humano e a aprendizagem, que possibilitasse o exercício de uma prática interdisciplinar capaz de contribuir para o trabalho de toda a equipe de tal forma que o objetivo geral culminasse nos saltos de desenvolvimento dos nossos alunos.

O nosso estudo mencionado (Melo, 2003) iniciou com o processo oficial de inclusão no Distrito Federal, quando o papel e o futuro das escolas especiais começaram a ser discutidos. Havia mais dúvidas do que certezas no interior das escolas e, ao que parecia, o mesmo ocorria para os especialistas que decidiam os rumos desse processo. Naquela ocasião, resolvemos convidar quinze profissionais de ensino especial do Distrito Federal, para investigarmos aspectos que permeavam as suas práticas de ensino, que envolviam a elaboração de políticas públicas na área e atuação docente. Observamos, naquela pesquisa, que especialistas formuladores das políticas públicas de inclusão e professores de centros de ensino especial constroem diferentes significações sobre os temas abordados, de acordo, provavelmente, com a forma com que entram em contato e experienciam situações relacionadas à inclusão. Tais diferenças constatadas naquele estudo são decorrentes do jogo entre os avanços teóricos, as políticas públicas, a formação, a prática e as crenças arraigadas na cultura, sobre a clientela que atendiam e as possibilidades de prática pedagógica em situações especiais. Nossos resultados (Melo, 2003) indicaram que a prática dos professores da educação especial é calcada em crenças culturais que não coincidem com os enunciados defendidos nos últimos anos acerca da escolarização de alunos com deficiência, tais como Barbato-Bloch (1997), Glat (1998), Marques (2001), Mazzota (1996), Ribeiro (2006), Rosa e Ochaíta (1993), Torres González (2002), Vigotski (1995), dentre outros.

Estas constatações foram motivadoras para nosso atual projeto de investigação. Ao mesmo tempo em que percebíamos que o poder público investia na inclusão educacional, por exemplo, reavaliando o papel dos centros de ensino especial e a formação docente, novas políticas educacionais eram colocadas em prática. Com isso, as práticas pedagógicas também eram questionadas. Observamos, assim, a necessidade de voltar nossa atenção às escolas inclusivas do Distrito Federal, unidade da federação considerada modelo nacional no processo de educação inclusiva, uma vez que o Brasil, em consonância com as políticas públicas internacionais, advoga a favor da democratização do acesso de todas as pessoas às instituições escolares.

Um dos principais pilares do processo de democratização educacional, que tem se consolidado no Brasil nas últimas décadas, corresponde ao processo de inclusão escolar (UNESCO, 1994; Sasaki, 2005; Fletcher, Dejud, Klinger & Mariscal, 2004). Temos acompanhado a consolidação desses processos e as resistências encontradas pelas instituições educacionais, firmando-nos como grupo de pesquisa a partir das investigações nesse campo (Ribeiro, 2006; Ribeiro & Barbato, 2004; Santos & Barbato, 2006; França,

Gil & Barbato, no prelo; Ribeiro, Mieto & Silva, no prelo; Silva, Ribeiro & Mieto, no prelo; Gil, 2009). O nosso grupo de pesquisa também se interessa pelo processo de implementação da política pública nacional que amplia o ensino fundamental da escola brasileira para nove anos de duração (Barbato, 2008; Cavaton, no prelo; Dantas, 2009; Dantas & Maciel, 2010). Esta política incorpora o último ano da educação infantil ao ensino fundamental, decretando a obrigatoriedade de ensino para as crianças a partir dos seis anos de idade. O nosso atual estudo pretende observar o contexto inclusivo do aluno com deficiência intelectual nesta nova configuração do ensino fundamental brasileiro. Isto porque pesquisas indicam este período como sendo de forte transição para a criança e para os membros das redes de apoio, por envolver o processo de alfabetização e o início de processos educacionais mais autônomos (Barbato, 2006; Carvalho, 2007).

A escola ocupa um lugar de reconhecida importância para a cultura ocidental da qual fazemos parte, com uma organização que prevê muitos anos de nossas vidas nesta instituição. A preocupação inicial da escola corresponde ao domínio da leitura, escrita e cálculos matemáticos, expandindo-se no curso dos anos para a dinâmica de ensinar às novas gerações os demais conhecimentos acumulados pela humanidade. Ao contrário das constantes transformações vividas pelas sociedades, as instituições escolares têm resistido às mudanças e isso pode ser observado no cotidiano das relações estabelecidas entre alunos, professores, gestores educacionais e famílias. Aumenta-se o tempo de permanência dos alunos dentro das escolas, tanto em dias letivos anuais como na quantidade de horas-aula diárias, ampliam-se as vagas para a escolarização da população, mas pouco se modifica a maneira de lidar com o público atendido, para que o ensino seja mais efetivo e, porque não dizer, mais atrativo. As discussões sobre o entrelaçamento do papel da escola, da aprendizagem e da relevância que o domínio da leitura e escrita ocupa na construção da cidadania das pessoas de nossa sociedade tornam-se foco não apenas do meio acadêmico, mas de obras culturais da literatura e do cinema, retratando esta realidade científica e artisticamente.

Como resultado da consolidação dos percursos que construímos e nos constroem, percorridos ora em pistas paralelas, ora em perpendiculares, apresentamos o que trilhamos até o momento sobre a construção de significados e inclusão escolar da criança com deficiência intelectual, enfatizando a virtuosidade e a formação do professor, com a expectativa de que possamos contribuir para a ampliação de práticas inovadoras neste campo interdisciplinar no cronotopo circunscrito, ao considerarmos os sentidos atribuídos à relação entre tempo e espaço, como proposto por Bakhtin (2003).

2. INTRODUÇÃO

Na atual pesquisa, queremos saber como os significados que os professores constroem sobre a inclusão escolar relacionam-se à sua atuação docente e de que maneira tais significados promovem práticas virtuosas no cotidiano educacional estabelecido com crianças dos primeiros anos da educação básica. Estas práticas relacionam-se aos valores, que são atribuições abstratas, formadas por um sistema cultural (Geertz, 1983) que é composto pelo conhecimento do senso comum e pelas crenças populares, articuladas ou não pelo saber formal, científico, mas raramente restrito a este segundo tipo de conhecimento. Ao se concretizarem em hábitos e habilidades a serviço de uma moral (Camps, 2005), em que o sujeito é agente, responsável por suas atuações, circunscritas em conseqüências para o presente e o futuro, os valores transformam-se em virtudes (Rosa & Gonzalez, no prelo).

Não há virtude sem atividade concreta, que integre aspectos cognitivos e afetivos em direção ao que é esperado eticamente, ao que é considerado bom no contexto social em questão (Fowers, 2005). Um importante elemento da virtude é a reflexividade, como possibilidade de o agente estabelecer diferenciados níveis de auto-reflexão sobre a sua experiência, responsabilizando-se por ela, o que caracteriza a sua agencialidade (Castro & Rosa, 2007). A pessoa age virtuosamente quando se transforma e transforma seu entorno cultural, no sentido de fazer-se melhor, para fazer melhor e voltar a fazer-se melhor, construindo um processo cíclico de agencialidade.

Privilegiamos uma escuta reflexiva da construção de significados dos professores envolvidos nos contextos inclusivistas, enfocando a formação do docente que atua em escolas regulares do Distrito Federal, com alunos que apresentem deficiência intelectual. A Secretaria de Educação do Distrito Federal baseia-se, extra-oficialmente, no sistema de classificação CID-10 (Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde), para definir a deficiência intelectual, uma vez que o atendimento especializado para alunos com essa deficiência é condicionado a laudo médico. O CID-10, de acordo com análise de Pletsch e Braun (2008), é diretamente influenciado pelo Sistema 2002 da AAMR (Associação Americana de Retardo Mental). O Sistema 2002 da AAMR considera a deficiência intelectual como uma “incapacidade caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo e está expresso nas habilidades práticas, sociais e conceituais,

originando-se antes dos dezoito anos de idade” (AAMR, 2006, p.30). Esta concepção sobre deficiência intelectual será discutida em sessões posteriores deste texto.

Nossa suposição é que os significados construídos pelo professor sobre a inclusão escolar das crianças com deficiência intelectual direcionam a sua prática pedagógica. A construção de tais significados ocorre a partir do entrelaçamento das suas experiências de história pessoal, de suas crenças e valores a respeito do magistério e das pessoas com deficiência, da sua formação profissional e das suas expectativas futuras, em relação à sua atuação docente e também em relação à formação dos seus alunos e o que se espera deles. Partimos do pressuposto de que há um embate histórico entre a construção de significados das forças que segregam, reconhecido por nós como parte do discurso hegemônico, e a construção de significados das forças das práticas inclusivas, inovadoras.

Reportamos ao discurso hegemônico a partir de Gramsci (1966), que engloba as relações entre as práticas políticas, ideológicas e culturais que organizam e direcionam a sociedade. Os sujeitos, pertencentes a determinado ambiente cultural, interagem entre seus pares através de sua atividade – trabalho e técnicas, manuais e intelectuais – de maneira ativa e consciente, transformando a si mesmos, aos outros e ao seu ambiente na medida em que são capazes de modificar as relações que estabelecem. Compondo as interações dos sujeitos, encontra-se o pensamento de uma época, construído historicamente, em que a classe dominante incorpora as classes dominadas e que estas se expressam na dinâmica da construção das enunciações deste discurso dominante, desta ideologia que procura unir todo o grupo social em questão.

O embate entre as idéias dominantes – hegemônicas - com as novas concepções de mundo encontra lugar no sujeito individual e no coletivo, no percurso histórico das sociedades que substituem o velho pelo novo, frequentemente combinando elementos de ambos (Gramsci, 1966), em uma constante e dialética negociação. Na análise de Gruppi (1978), renomado estudioso da obra de Gramsci, o processo de formação crítica resulta de um processo social, a partir de uma formação político-pedagógica, que considere o saber do senso comum, para que esse tipo de conhecimento possa transformar-se no que ele denomina de bom senso: a visão crítica do mundo.

O discurso histórico preponderante sobre os cuidados educacionais às pessoas com qualquer tipo de deficiência é caracterizado comumente pela valorização do tom caridoso, denotando a piedade que se deveria ter com essas pessoas, associado à difusão do cristianismo na Europa, época em que essas pessoas começaram a ser consideradas como seres humanos e não mais como objetos (Pessotti, 1981), nas sociedades com tradição

ocidental. Nossa prática reconhece que este discurso ainda se faz presente no cotidiano das escolas especiais e também das escolas inclusivas, resultado de crenças populares, configurando muitas práticas educacionais que consideramos como falaciosamente virtuosas. Assumimos essa posição por compreendermos que tais práticas educacionais costumam ser embasadas pela obrigatoriedade de matrícula e de convivência social, decorrentes de acordos internacionais como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), mas que nem sempre geram condições adequadas para o desenvolvimento pleno dessas pessoas, tolhendo inclusive a possibilidade de que sejam agentes da sociedade democrática na qual vivem.

Nesta trama da construção e negociação de significados dos professores de escolas inclusivas, estaremos atentos às relações estabelecidas no cotidiano escolar, ao pensamento criador (Gramsci, 1966) que é capaz de modificar a maneira de sentir da maioria das pessoas do contexto, propiciando a modificação da realidade, ensinando que esta realidade é construída historicamente através das relações estabelecidas.

Nesta investigação, priorizamos a construção de significados dos professores, mas também convidamos familiares, profissionais de apoio à inclusão escolar e alunos das turmas observadas a participarem do estudo, para ampliarmos a compreensão do contexto em que os fenômenos foram pesquisados. Também utilizamos a observação de práticas pedagógicas cotidianas para enriquecer o que foi construído no discurso dessas pessoas, sobretudo dos professores participantes. Para nós, o embate e a negociação de significados entre os discursos hegemônico e não-hegemônico, existentes nas relações interpessoais dos sujeitos que constroem as relações nos ambientes escolares, direcionam as possibilidades de socialização. Compreendemos a socialização como um conjunto de processos dinâmicos, presente nos âmbitos de interação social das pessoas, mediados pela cultura. As pessoas se desenvolvem no contexto das práticas cotidianas de interação social (Branco, 2006), em processos não-lineares e pelas relações assimétricas, que estabelecem com os seus interlocutores, constituindo-se como sujeito e transformando o seu entorno.

No que toca à formação de professores, enfatizando a educação inclusiva, constantemente ouvimos a queixa desses profissionais de que não há coerência entre a teoria estudada e a demanda apresentada na prática. Sabemos que à classe de professores tem sido imposta, com o passar dos anos, um processo de desvalorização social, refletido em salários baixos e más condições de trabalho (Demo, 2009), indicando as considerações que Gruppi (1978) faz a respeito do pensamento de Gramsci sobre estas questões: na medida em que não houver a unificação entre teoria e prática, neste caso, entre a filosofia e

a política, as classes subalternas assim permanecerão. Guardamos a expectativa de que este trabalho possa contribuir para que os professores alterem essa situação da qual se queixam no cotidiano de trabalho e, conseqüentemente, como classe profissional, possam construir um novo destino para a sua condição diante da sociedade.

A educação inclusiva muitas vezes é tratada de maneira abrangente e genérica, considerando a diferença como traço comum às pessoas que devem ser incluídas, sem especificá-la. Trata-se de um discurso ideológico (Gramsci, 1966) onde a inclusão aparentemente é homogênea, independentemente do tipo de diferença que está sendo considerada – deficiência intelectual, física, visual, auditiva ou múltiplas deficiências. Tal discurso ideológico foi reelaborado historicamente na perspectiva de que cada deficiência passou a ser vista como um caso específico de inclusão, sendo possível observar que a diferença passou a ser considerada em detrimento da pessoa em questão. Este discurso é presenciado em situações como as em que um profissional chama seu aluno não pelo nome próprio, mas por “Downzinho”, referindo-se a um aluno com Síndrome de Down, ou, por exemplo, “você é mãe do (aluno) D. A. do turno matutino?” (D.A. como abreviação de deficiência auditiva).

É preciso sublinhar que a inclusão de pessoas com deficiência intelectual reserva aspectos específicos e diferenciados da inclusão de pessoas com outro tipo de deficiência. A princípio, uma deficiência sensorial, como a deficiência visual ou auditiva, não está associada ao comprometimento intelectual do sujeito e, na atualidade, após diversos movimentos sociais liderados por pessoas com deficiências sensoriais, seus direitos de cidadão têm sido conquistados (Diniz, 2007), ganhando maior visibilidade, expandindo-se também às pessoas com deficiência intelectual. Defendemos que é necessário conciliar a generalização e a especificidade das diferenças, o que procuramos fazer nesta pesquisa, sem perder o foco para as pessoas que estão sendo incluídas, que devem estar acima destas características peculiares que lhes acompanham.

Por força de discursos ideológicos e hegemônicos da ordem dos que ora apresentamos, as sociedades ergueram realidades culturais em que as pessoas com deficiência intelectual detinham o *status* de não-educabilidade e, nas dinâmicas encontradas e construídas para superar esta condição, tornaram-se vítimas de nova armadilha ideológica: a educabilidade conquistada e permitida a elas não lhes possibilitava a realização de atividades produtivas por meio das quais pudessem arcar com sua independência financeira.

A mescla destes discursos ideológicos se reflete, atualmente, nas dificuldades relacionadas à inclusão da pessoa com deficiência intelectual. Tais dificuldades costumam iniciar no próprio diagnóstico dessa deficiência – que tem merecido outras investigações específicas a respeito – permeado por testes psicológicos de inteligência, e pelas técnicas a serem utilizadas no processo de escolarização das pessoas assim diagnosticadas. Os testes psicométricos surgiram para definir, através da classificação de um quociente intelectual (QI), quais eram as pessoas educáveis. Por muitas décadas, estas medidas foram consideradas estáveis e imutáveis, desvinculadas, portanto, da possibilidade de que estas pessoas pudessem desenvolver-se ou, até mesmo, que tal avaliação pudesse ser resultado de procedimentos manuseados equivocadamente. Esta concepção estanque do QI continua central no discurso hegemônico sobre a inclusão de pessoas com deficiência intelectual na atualidade. Embora sejam adotadas pela Organização Mundial de Saúde e pelo manual psiquiátrico DSM-IV, resultam pouco eficientes para a prática pedagógica (Carvalho, 2007; Fierro, 2009).

Paradoxalmente, outro fator associado à dificuldade da inclusão da pessoa com deficiência intelectual corresponde aos diversos programas de aprendizagem. Desenvolvidos com propostas avaliativas dos níveis de aprendizagem, que procuram respeitar a evolução do aluno de acordo com o seu ritmo de desenvolvimento (Martín, 2009), compreendemos que esses programas já cumpriram o seu papel histórico-social de mostrar a todos que o comprometimento intelectual não deve ser visto *a priori* como impeditivo de aprendizagem. Por se tratarem de programas pré-estabelecidos, nossa crítica se dirige à posição que o aluno ocupa nessa relação de aprendizagem: normalmente ele não é reconhecido como agente da construção de seu próprio conhecimento e poucas situações favorecem que ele traga as experiências mais espontâneas, sejam estas um saber informal ou não, que já estejam sendo construídos antes daquele programa. Apresentamos no nosso estudo anterior (Melo, 2003) crítica direcionada ao método Doman-Delacato (Delacato, 1966; Doman, 1975; Doman & Doman, 1994), que foi amplamente divulgado no país na época da criação dos centros de ensino especial, com influências nas práticas pedagógicas à população com deficiência ainda nos dias atuais. As pessoas com deficiência intelectual possuem um histórico de isolamento social (Pessotti, 1984) ao largo do desenvolvimento cultural da humanidade e não reconhecemos que sejam esses programas os instrumentos mediadores dessa mudança de paradigma que vem se construindo nas últimas décadas.

As pessoas com deficiência intelectual, para nós, podem tornar-se agentes de sua própria história individual e coletiva, exercendo sua cidadania e contribuindo ativamente

para o desenvolvimento de práticas cidadãs nos contextos em que se encontram. Para tanto, é preciso que os grupos sociais dos quais façam parte, assim os considerem, desde a infância, e que atribuam, nas relações interpessoais construídas, uma mediação conectada a esta concepção de sujeito – o sujeito agente. Na atualidade, pesquisadores reconhecem as peculiaridades da deficiência intelectual, que perpassam as habilidades sociais dessas pessoas. Algumas propostas de investigações e programas de treinamento diferenciados preparam jovens com síndrome de Down, por exemplo, para enfrentar de forma autônoma, em termos laborais, sociais e emocionais, a inserção e a permanência no mercado de trabalho (Izuzquiza, 2002; Izuzquiza, 2003; Izuzquiza & Ruiz, 2005). Defendemos que essa autonomia deve ser alvo dos processos de escolarização das crianças com deficiência intelectual desde a primeira infância.

Na nossa sociedade, assim como o ingresso no mercado profissional representa um importante marco no desenvolvimento das pessoas, observamos que o momento da alfabetização, independente do período de vida em que ocorra, também é considerado como uma espécie de rito de passagem que marca a entrada da pessoa em práticas culturais valorizadas, que compartilham o saber formal, organizado, construído pela humanidade. Nossa investigação lida com professores que dão aula a crianças pequenas, até há pouco tempo, crianças consideradas público da educação infantil brasileira e agora, público do ensino fundamental. Além disso, dentre essas crianças pequenas, encontram-se algumas que, por muito tempo, não eram consideradas sequer educáveis – as crianças com deficiência intelectual. A política pública federal que amplia o ensino fundamental de oito para nove anos considera as singularidades destas crianças (Kramer, 2006), destacando a importância da brincadeira neste contexto (Borba, 2006), aspectos para os quais direcionamos nosso olhar nesta pesquisa, ao enfocarmos nesta nova política educacional, a inclusão de alunos com deficiência intelectual.

O avanço nos segmentos escolares costuma reduzir os espaços e os tempos do brincar (Borba, 2006), quase sempre restritos à brincadeira como instrumento pedagógico, nem sempre atingindo a função pedagógica desta atividade, tal como a descrevemos acima, limitando-se ao treino, ao entretenimento de preferência individual e sem verbalizações, geralmente apenas para manter as crianças quietas e silenciosas e não direcionadas para criar e produzir conhecimento e autonomia na resolução de problemas. A brincadeira, em contextos da educação infantil, ocupa um lugar de maior relevância do que nos contextos do ensino fundamental (Dantas, 2009), mesmo quando considerados os primeiros anos deste segmento.

À criança com deficiência intelectual normalmente são negadas as situações de brincar livre, como se estas atividades representassem perda de tempo. A tendência em ambiente escolar, clínico e familiar das crianças com deficiência intelectual é apresentá-los a brinquedos pedagógicos por meio das quais possam se familiarizar com cores, formas, letras, números, tamanhos e alguns hábitos de vida cotidiana como amarrar um cadarço ou abotoar as roupas de um boneco, tudo isso em exercícios repetitivos camuflados de brincadeiras, em nome de uma bem-intencionada aprendizagem. Em contraponto, nestes mesmos contextos que zelam pela aprendizagem e desenvolvimento das crianças com deficiência intelectual, são raras as oportunidades em que elas podem brincar espontaneamente, simbolicamente, sem que isso seja encarado pelos adultos como algo que não contribui nem para seu desenvolvimento cognitivo e nem para o seu futuro fazer produtivo no campo profissional, sendo desvalorizadas pela sociedade capitalista.

Neste trabalho, assumimos a brincadeira como atividade da dinâmica de construção dos processos psicológicos superiores de imaginação, função genuinamente humana, considerando que em contextos escolares é uma atividade que está comumente associada às estratégias pedagógicas. Estaremos atentos a três funções distintas desta atividade, que costumam coexistir na realidade observada: fruição da imaginação, representação de papéis sociais, função pedagógica.

A função da fruição é observada na brincadeira quando, nessa atividade, a criança tem a oportunidade de criar mundos possíveis e gerar novos posicionamentos do *self* (Valsiner, 2002; Rosa & González, no prelo) pelas narrativas desencadeadas, seja quando brinca sozinha, seja quando brinca interagindo com outras crianças ou adultos, em ambas as situações, armando cenas simbólicas com enredo. A brincadeira que serve à representação dos papéis sociais possibilita que a criança imite uma realidade que conhece, acrescentando a sua novidade, exercitando papéis em um contexto imaginário quando ainda não podem ser exercidos no dia-a-dia, muitas vezes, pela sua condição infantil. Com a função pedagógica, a brincadeira é utilizada como recurso para que uma criança, ao tomar contato com um problema, possa ter acesso a procedimentos de resolução deste problema, por intermédio de processos imaginativos, voltando depois à situação concreta com novas possibilidades de compreensão, construindo a sua resolução e resolvendo seu conflito cognitivo.

Na metodologia de nosso trabalho, detalhada em seção específica, constam informações do estudo exploratório realizado a partir da *Grounded Theory* (Teoria com Chão), que nos levaram ao interesse por estas três funções da brincadeira. As observações

de livre brincar dos alunos no pátio da escola nos indicaram que os processos de socialização que se constroem nas cenas lúdicas espontâneas entre as crianças, abrangem formas diferenciadas de se incluírem os alunos com deficiência, cuja tendência é seguir certos padrões de repetição de atividades. Estudos recentes endossam nosso interesse, ao indicarem que a intervenção do professor em situações de livre interação das crianças pode canalizar ou não estratégias sociais positivas entre os alunos incluídos e os seus pares (Carvalho, 2007).

Somado a isso, estamos interessados em acompanhar como a atividade do brincar é considerada pelos professores de escolas inclusivas de alunos com deficiência intelectual, no momento em que essa criança, por força de lei, é promovida à educação básica, mas continua sendo a mesma criança cuja singularidade, durante décadas em nosso país, lhe permitiu ser considerada público específico da educação infantil.

Nosso objetivo, neste trabalho, foi analisar os significados construídos pelos professores sobre *o ser professor na inclusão*, a reflexividade sobre sua própria ação e a relevância da atividade da brincadeira no processo de inclusão educacional, analisando os valores e estratégias pedagógicas indicadores do fazer pedagógico virtuoso de professoras dos primeiros anos da educação básica.

Como mencionamos anteriormente, não há virtude sem atividade concreta, e esta atividade integra aspectos cognitivos e afetivos em direção ao que é esperado eticamente por determinado contexto social (Fowers, 2005). Estamos nos ocupando das estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores em sua prática, como indicadores dos valores e virtudes que embasam seu trabalho e as práticas democráticas na escola pública brasileira. Consideramos que a escolha destes instrumentos e a maneira como são utilizados motivam-se pela combinação de três aspectos: a emoção do professor (Scherer, 2004), a sua posição diante do discurso ideológico vigente e o conhecimento que ele tem sobre o manejo destes recursos pedagógicos. Partimos do pressuposto que as estratégias pedagógicas utilizadas nestes contextos inclusivos relacionam-se dialeticamente às práticas, sugerindo, por um lado, a manutenção do discurso ideológico, hegemônico e por outro, lacunas que possibilitam a construção de novas práticas, com características inovadoras, provenientes do discurso não hegemônico, desde que confrontadas com as práticas consolidadas em antigos valores, construídas historicamente pela cultura.

A prática pedagógica pode ser compreendida como um conjunto de atitudes que, a depender da função, pode se configurar em três possibilidades de ato (González, 1997): a ação, a atuação e a atividade. A título de uma breve apresentação, compreendemos estas

possibilidades de ato da seguinte maneira: a ação é um sistema de atos, de caráter social e moral e quando relacionada ao ato intencional, de origem social, transforma-se em atuação, orientada por um sentido. A atuação tem caráter linguístico e social, com base em uma história cultural construída anteriormente, pré-estabelecida, na qual o agente limita-se à atuação prevista por um roteiro já existente. Quando o roteiro que o agente tem em mãos torna-se insuficiente para tratar dos conflitos que a realidade lhe oferece, é necessário que sejam abertos espaços para novas formas de atuação: a atividade. Nesta concepção, a atividade é uma atitude complexa que integra ações e atuações, incluindo atos perceptivos, emotivos e intencionais, com diversas características (racional, criativa, histórica, científica e ética).

Pautados na argumentação que apresentamos até o momento, formulamos as seguintes perguntas para esta pesquisa:

- Quais são os significados construídos pelos professores relacionados ao processo de inclusão e desenvolvimento de práticas virtuosas?

- Como os significados construídos pelos professores vinculam-se aos diferentes níveis de reflexividade sobre a própria ação?

- Quais os tipos de brincadeira e direcionamentos presentes na construção de significados dos professores?

Para responder a estas questões, partimos de algumas suposições:

- 1) Os significados construídos pelos professores sobre o ser professor na inclusão indicam valores que direcionam o desenvolvimento de práticas virtuosas no contexto da educação inclusiva;
- 2) Os significados direcionados para a virtuosidade vinculam-se à concepção que professores têm de si mesmos e à reflexividade para a própria ação em diferentes níveis;

Considerando as argumentações, questões e suposições apresentadas, enunciamos a tese que pretendemos defender:

Na construção e reflexividade dos significados dos professores, as práticas virtuosas na inclusão de alunos com deficiência intelectual, nos primeiros anos do ensino fundamental, são direcionadas por valores e estratégias pedagógicas que indicam fruição da imaginação, representação de papéis sociais e a função pedagógica da atividade da brincadeira.

As políticas públicas de inclusão escolar do Governo Federal e do Governo do Distrito Federal, no Brasil, encontram-se, oficialmente, há uma década, em processo contínuo de elaboração teórica e vivência prática, trilhando um percurso repleto de sucessos e dificuldades, avanços e recuos, na tentativa de sistematização adequada dessa perspectiva educacional (Neves, 2001; Marinho-Araújo, 2003; Melo, 2003; Santos & Barbato, 2006; Lima & Cupolillo, 2006). Por isso, antes de apresentarmos os referenciais teóricos que embasam nosso trabalho, vamos descrever brevemente o contexto pesquisado, no que diz respeito às estratégias da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF) para a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, uma vez que os nossos objetivos de pesquisa estão intrinsecamente relacionados a estas políticas públicas.

2.1. Apresentando o Contexto Pesquisado

A fim de atender o previsto pelo Governo Federal quanto à implantação do Ensino Fundamental de nove anos, a SEDF elaborou o Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), cujo objetivo geral é “reestruturar o Ensino Fundamental de 9 anos, garantindo à criança, a partir dos 6 anos de idade, a aquisição da *alfabetização/letramento* na perspectiva da *ludicidade* e do seu desenvolvimento global” (GDF, 2006a, p. 11, grifo no original).

São princípios metodológicos do BIA: organização de turmas por idade dos alunos; formação continuada dos professores; trabalho coletivo com reagrupamento; trabalho com Projeto Interventivo; as Quatro Práticas de Alfabetização (Klein, 2002, citado por GDF, 2006a); a avaliação formativa no processo de ensino e aprendizagem.

No que se refere à organização de turmas por idade, o período de alfabetização foi dividido em Etapas (GDF, 2006a, p.14), como demonstrado a seguir:

Ensino Fundamental de 9 anos					
ANOS INICIAIS			ANOS FINAIS		
BIA	ETAPA I - 6 anos	1º ANO	5ª SÉRIE	6º ANO	
	ETAPA II - 7 anos	2º ANO	6ª SÉRIE	7º ANO	
	ETAPA III - 8 anos	3º ANO	7ª SÉRIE	8º ANO	
		3ª SÉRIE	4º ANO	8ª SÉRIE	9º ANO
		4ª SÉRIE	5º ANO		

Tabela 1 - Ensino Fundamental de 9 anos – SEDF

A Proposta Pedagógica do BIA prevê para a matrícula dos alunos com deficiência, considerados com necessidades educacionais especiais – ANEE, que sejam seguidos três documentos da SEDF: o Regimento Interno das Instituições de Ensino da Rede Pública do

Distrito Federal, a modulação da estratégia de matrícula do ano letivo corrente e as orientações do Bloco Inicial de Alfabetização-BIA, respeitando suas habilidades e potencialidades. Sempre que necessário, para as crianças com deficiência matriculadas no BIA, são realizadas adaptações curriculares para adequar os conteúdos, os objetivos, as metodologias, a avaliação, a temporalidade e a organização dos materiais e do ambiente escolar, assim como estudos de caso com análise e orientação das equipes da Diretoria de Educação Especial e Diretoria de Apoio Pedagógico.

A prioridade do Governo do Distrito Federal para tentar garantir os direitos do aluno às necessidades básicas de aprendizagem, equalizar as disparidades de ensino entre as diversas regionais de ensino do DF e alcançar uma nova postura ética na aplicação dos recursos públicos destinados à educação, desde a gestão de pessoas à administração dos investimentos, foi programar a proposta de Gestão Compartilhada (GDF, 2007), calcada em três pilares:

- Seleção dos profissionais da educação que exercem os cargos de direção e vice-direção das unidades escolares em três etapas (avaliação do conhecimento de gestão escolar e análise de títulos; elaboração e apresentação do plano de trabalho e escolha pela comunidade escolar mediante votação);
- Contratações temporárias para substituição de professores licenciados, feitas em regime de hora/aula;
- Descentralização dos recursos necessários à administração das instituições educacionais.

A SEDF utilizava o termo deficiência mental em seus documentos, e a avaliação e o diagnóstico desses alunos eram realizados, à época, pela Equipe de Apoio à Aprendizagem, composta por 01 Professor com formação em Pedagogia, 01 Professor licenciado em Psicologia e 01 Orientador Educacional (Araújo, 2006; GDF, 2006b). O encaminhamento educacional do aluno com deficiência é definido pela mesma Equipe e segue o documento de Estratégia de Matrícula da referida instituição, atualizado anualmente. Posteriormente o termo deficiência mental foi substituído por deficiência intelectual (GDF, 2010a) e as referidas equipes passaram a ser denominadas como Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (GDF, 2010b), compostas apenas por Pedagogos e Psicólogos.

Para concluir a apresentação deste trabalho, gostaríamos de mencionar que os objetivos e o delineamento desta pesquisa possibilitaram que ela estivesse afiliada a três projetos abrangentes, a saber:

1) *O processo de ensino-aprendizado da leitura e da escrita de crianças de seis anos incluídas no ensino fundamental de nove anos* (Barbato, 2006), cujo objetivo geral era analisar os elementos que contribuem para a mudança pedagógica no processo de aprendizagem da leitura e da escrita de crianças de seis anos em salas de alfabetização das redes públicas de ensino do DF e Entorno (Barbato, 2006);

2) *Memória, identidade e cultura cívica* (Rosa & Branco, 2008). O objetivo geral deste projeto se orienta para o estudo das relações entre memória, identidade e cultura cívica, consideradas a partir de uma perspectiva teórico-metodológica sociocultural, que destaca as recentes contribuições da teoria do self dialógico (Hermans, 2001) e os processos identitários. Para isso as investigações relacionadas a este projeto utilizam-se das histórias de vida, história oral e entrevistas para compreender a produção de significação, quais significados culturais e históricos estão mediando a regulação do *self*, em narrativas em que as pessoas contam suas histórias pessoais: ao se descreverem, se explicam e explicam o mundo em que vivem, quando estão em situações de incerteza ou as recordando;

3) *Biopolítica, escola e resistência: infâncias para a formação de professores* (Kohan, 2007), que visa consolidar novas linhas de pesquisa interdisciplinares que unem a educação, a psicologia, a filosofia e as ciências sociais, contribuindo para os fundamentos da educação brasileira.

Ao tratarmos de aspectos da construção de significados na dinâmica dialógica de ensino-aprendizagem (Alexander, 2005) visamos, a partir de avanços teórico-metodológicos, propor alternativas para subsidiar o trabalho oferecido nas escolas e na relação estabelecida entre escola-aluno-família. Esperamos que nosso trabalho possa colaborar com a formação de professores, não apenas do Distrito Federal, promovendo interlocuções com colegas inseridos em outras realidades próximas, nacionais ou estrangeiras, já que esse é um movimento observado em outros países da América Latina, como discutem Bueno, Ferreira, Baptista e cols. (2005), de Los Ríos (2007), Fletcher (2005) e Fletcher, Dejud, Klinger e Mariscal (2004).

3. PERCORRENDO NOSSAS ESCOLHAS TEÓRICAS

Nossos interesses de estudo estão centrados em contextos de escolarização que incluem crianças com deficiência intelectual, nos quais uma série de processos e conceitos psicológicos faz parte do cotidiano das pessoas neles inseridas. Enfocamos as relações entre história, cultura, memória e processos de identificação (Borges, 2008; Caixeta, 2006; Caixeta & Barbato, 2004; Delamora, 2003; Ribeiro, 2006; Valsiner & Rosa, 2007), considerando que os significados se entrelaçam a partir de pontos e traços de significações comuns, construídos nas interações históricas e sociais.

Estudos sobre a produção e interpretação de significados têm contribuído para a compreensão dos processos de desenvolvimento que são observados nos sujeitos, em relação a si mesmos e ao seu ambiente, em dado período de tempo, como consequência da sua interação com o entorno em que se encontram. O sujeito se constitui pela cultura e na cultura, construindo experiências em uma cadeia ininterrupta de atos comunicativos que integram significados construídos historicamente, coletiva e individualmente, atualizando-se na interação estabelecida (Rosa, 2007a). O dialogismo, compreendido como um sistema de construção de significados e sentidos que enfatiza o papel do outro – abrangendo as múltiplas vozes dos discursos - as interações e os contextos (Linell, 2009; Voloshinov, 1992), possibilita interpretações que interconectam as várias interfaces do desenvolvimento humano diante de experiências conflituosas em contextos diversos.

Pensamos que seja possível a investigação das condições de socialização que propiciem as construções de significados, a partir do discurso das pessoas que fazem parte de um dado grupo em um tema comum. Para nós, as condições dinâmicas de socialização e os significados construídos sobre a inclusão de crianças com deficiência intelectual por professores e outros profissionais componentes da rede de apoio à inclusão, favorecem novas formas de identificação, novos posicionamentos, capazes de construir atitudes virtuosas, em busca da cidadania e das práticas de democratização na escola.

A escola corresponde a um sistema complexo e organizado de significados, resultado do uso de signos ao longo do desenvolvimento cultural da humanidade, promotora de desenvolvimento de seus alunos e de seus professores e, conseqüentemente, dos contextos sociais dos quais participa, uma vez que os conhecimentos aí tratados e desenvolvidos, não se restringem ao seu ambiente físico e nem tampouco estão isentos do que se produz fora de seus muros. Os estudos de Vigotski (1989,1995, 2001) e de seus colaboradores (Luria, 1990; Leontiev, Vigotski & Luria, 1991) são marcos importantes

para a análise dos fenômenos escolares e de aprendizagem relacionados ao desenvolvimento humano.

A questão da diferença é tratada por Hall (1997) como um aspecto ambivalente, uma vez que pode ser tanto positiva, ao contribuir na essência da produção de significados, formação da linguagem e cultura; quanto negativa, ao representar uma categoria de estigmatização. Historicamente encontramos um conjunto de significantes para conceituarmos espectros da diferença, como as diferenças atribuídas às pessoas com deficiência, conforme a representação que esses sujeitos têm em dado momento, na sociedade em que vivem (Sasaki, 2005).

Nos estudos sobre Defectologia, Vigotski (1997) mudou o foco para o que até então era destinado às deficiências: redimensionou a importância a ser dada aos fatores biológicos – sem negligenciá-los – trazendo ao debate e às investigações, a relevância das implicações sociais e culturais envolvidas nesses casos (Kozulin & Gindis, 2007). O autor reconhece que as crianças com deficiência intelectual costumam apresentar dificuldades quanto ao desenvolvimento do pensamento abstrato, não por causa da deficiência intelectual em si, mas devido à falta de domínio da palavra como instrumento do pensamento. Critica a pedagogia utilizada pelas escolas especiais, com tendência à utilização dos métodos baseados essencialmente em atividades e materiais concretos, por eliminar muitas estratégias que podem ser utilizadas para o desenvolvimento do pensamento verbal.

O avanço da nomenclatura utilizada socialmente para se referir às pessoas com deficiências é representativo da maneira como têm sido tratadas pela sociedade (Pessotti, 1981, 1984), demonstrando que os significados e concepções a esse respeito surgem em decorrência de interesses sociais, culturais e políticos. Isso acontece quase sempre em meio a uma dinâmica que ao mesmo tempo em que apresenta novos contextos e novas definições, não consegue suprimir imediatamente nomenclaturas advindas de paradigmas aparentemente superados, uma vez que os significados a respeito não foram reconstruídos.

Historicamente, essa dinâmica parece ser repleta de contradições, avanços e recuos. Nesse transcurso não-linear da construção cultural dos significados, observa-se, por exemplo, que uma denominação marca o lugar social já ocupado por essas pessoas ou tenta antecipar uma nova maneira de nomeá-los. Sobretudo nas últimas décadas, observamos indícios da intenção em modificar a forma pela qual esses sujeitos são tratados por sua comunidade e, conseqüentemente, em ajudá-los a exercer uma nova função social, como protagonistas e agentes de suas histórias.

O termo defectologia, por exemplo, corresponde ao estudo da psicologia e educação das pessoas com deficiência, na sua época, consideradas pessoas com defeitos, incompletas (Rosa, 1993). Outras denominações como deficiência, incapacidade e menos valia, relacionam-se, respectivamente, a dificuldades de âmbito físico, funcional e social, implicando um rótulo que leva à estigmatização do sujeito. Embora estes termos estejam arraigados a significados excludentes, consideramos que a defectologia, por exemplo, esteve relacionada a um contexto que, de alguma forma, conferia o sentido de educabilidade ao sujeito com deficiência.

O sentido de não-educabilidade foi atribuído, durante um longo período histórico, à pessoa com deficiência (Pessotti, 1984). A possibilidade de que essas pessoas sejam consideradas como educáveis na atualidade, ainda encontra crenças e valores construídos nesses sentidos anteriores. Isso equivale a dizer que as práticas pedagógicas dirigidas aos contextos escolares que atendem pessoas com deficiência foram instituídas, mas seguem se atualizando nos processos de ensino-aprendizagem, significados de não-educabilidade, como observado na nossa pesquisa anterior (Melo, 2003). Nossa experiência nos permite dizer que a mesma observação encontra validade quando, no universo de pessoas com deficiência, é necessário decidir quem é educável ou não, uma vez que os critérios de escolha atuais encontram-se majoritariamente baseados nos antigos testes psicológicos, criados para tal.

Em nossa pesquisa anterior (Melo, 2003), utilizamos o termo *portador de necessidades especiais*, conceito amplamente disseminado a partir da Declaração de Salamanca, como relata o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Este termo foi adotado por vários países democráticos, abertos à diversidade, com a justificativa ideológica da integração, representando, por sua vez, o perigo de que o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos com dificuldades fosse considerado uniformemente (Rosa, 1993). Concordamos com este autor sobre o fato de que a diversidade desta população deva ser reconhecida e não ignorada, com a possibilidade de gerar avanços nos contextos em que participam, considerando a heterogeneidade dos grupos escolares.

Nosso atual estudo utiliza a expressão pessoa com deficiência intelectual em consonância à maioria dos documentos redigidos e aprovados por associações de pessoas com deficiência, a partir da Convenção da ONU, aprovada em 2003 (Sasaki, 2003a, 2003b; Brasil, 2008).

A psicologia do desenvolvimento tem se dedicado ao estudo de inúmeros aspectos concernentes ao sucesso das práticas democráticas, como motivação, cooperação, competição e individualismo (Branco, 2005; Branco & Valsiner, 2004; Palmieri & Branco, 2004). Para nós, estudos que têm como alvo o professor de inclusão de alunos com deficiência, sobretudo os alunos com deficiência intelectual, devem considerar esses alunos como sujeitos, que constroem e constituem suas relações sociais, por possuírem características singulares que não são definidas por sua deficiência, mas sim, pela sua história pessoal (Gomes & Gonzalez Rey, 2008). Isso indica que não é suficiente estudar as características das pessoas consideradas deficientes para a compreensão de sua condição: é necessário compreender as suposições e crenças daqueles que as reconhecem deficientes e as tratam de maneira distinta (Aranha, 1995; Omote, 1987). Como essas crenças são historicamente construídas, acreditamos que o conhecimento das mudanças dos significados destes termos que definem as pessoas com deficiência, ao longo do tempo, possibilite que os profissionais que se dedicam a essas pessoas, por exemplo, no âmbito da educação especial e da construção das políticas de inclusão social, possam elaborar reflexões sobre a prática adotada no momento atual, modificando suas ações imediatas e futuras.

Compartilhamos a idéia de que é necessário que a escola, contando com professores mediadores, possa favorecer o desenvolvimento das crianças apoiando-se nos materiais e situações concretas, estabelecendo uma relação dialética na construção do pensamento verbal, de maneira que não insista na perpetuação do pensamento concreto (Vigotski, 1989). Essas considerações relacionam-se ao que é tratado por Ball (1995), Demo (1992, 2009), Glat, Pletsch e Fontes (2007) quanto à necessidade de investimento na formação de professores. Por isso, consideramos nesse estudo os significados sobre as mediações construídas entre diversos participantes envolvidos no processo investigado, como detalharemos na metodologia do trabalho, já que é de nosso conhecimento encontrarmos nos contextos de aprendizagem, não apenas a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de quem aprende, mas também a de quem ensina (Cole, 1985). No contexto escolhido por nós, entendemos que estão em cena as ZDP de todos os sujeitos selecionados, e também a da pesquisadora, como membros de uma rede de apoio à Educação Inclusiva, porque aprendem e ensinam sobre *e* com esse fenômeno.

Organizamos a apresentação do percurso teórico que fundamenta este estudo sobre a virtuosidade em professores de inclusão escolar para crianças com deficiência intelectual, em três seções. Na primeira, discutimos as concepções que adotamos sobre cidadania,

práticas democráticas e virtuosidade, por se tratarem de conceitos cuja aproximação às investigações da psicologia não representa uma prática com grande tradição e que, além disso, estarão relacionados aos demais temas teóricos que abordaremos ao longo do trabalho. Na segunda seção, tratamos das relações entre cultura e desenvolvimento humano, enfatizando a Psicologia Cultural e o dialogismo. A terceira seção é dedicada às especificidades da mediação semiótica e dos processos de imaginação.

3.1. Cidadania, Práticas Democráticas e Virtuosidade na Escola

A cidadania é abordada neste trabalho como termo que traz em si o histórico de uma identidade sociopolítica baseada na idéia da relação com o Estado, rompendo com a idéia da relação dos indivíduos entre si (tratadas até então por outras formas de sistemas políticos como o feudal, monárquico, tirano, nacional) enfocando a autonomia, igualdade de classes e participação nos assuntos do povo (Heater, 2007). Vivenciamos, neste momento, a transição para a cidadania cosmopolita ou transnacional, como resultado das transformações sociais das últimas décadas (Carracedo, 2007), decorrentes, dentre outros fatores, dos novos fluxos migratórios, de mudanças nas relações de trabalho e na alteração da compreensão sobre os direitos civis e humanos. O avanço sócio histórico da cidadania sinaliza que este é um conceito sempre relacionado à democracia e que em alguns momentos a cidadania impôs o tipo de democracia praticado (Carracedo, 2007).

Tratamos neste trabalho de práticas para a democratização na escola relacionadas à educação voltada à cidadania. No Brasil, a educação para cidadania não é uma disciplina específica, mas um tema transversal a ser vivenciado na rotina escolar, perpassando todas as áreas do conhecimento. Espera-se que os alunos desenvolvam autonomia de pensamento sobre questões sociais e políticas da comunidade da qual fazem parte, não colaborando para a manutenção do *status quo* (Heater, 2007), trabalhando para que a liberdade individual esteja acompanhada das virtudes que possibilitem a vida em comunidade (Camps, 2005). Considerando que “ninguém nasce democrata, como ninguém nasce cidadão” (Carracedo, 2007, p. 159), reconhecemos que a educação para a cidadania relaciona-se continuamente com a formação do professor e da comunidade escolar em discussão, colaborando para o desenvolvimento individual e coletivo dos membros da comunidade, como é o caso da instituição educacional que nos recebeu para que realizássemos o estudo empírico.

Respaldados em documentos de organismos oficiais, consideramos que a educação inclusiva pode ser um importante instrumento de desenvolvimento de práticas cidadãs

entre todos os participantes da comunidade escolar. Para a UNESCO (1995), o objetivo da educação para a cidadania é “formar cidadãos que sejam capazes de enfrentar dificuldades e situações incertas e resolvê-las de forma autônoma e responsável”, vinculando a responsabilidade pessoal ao compromisso cívico e ao trabalho por uma “comunidade justa, pacífica e democrática”. Na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a educação inclusiva é proposta como um dos pilares da educação para a cidadania: corresponde a um processo sócio-educacional preocupada com o atendimento à diversidade, promovendo práticas de valorização da solidariedade e de tolerância para com minorias historicamente segregadas, que passam a ser detentoras do Direito à Educação, anteriormente negado, em que a escola deve preparar-se para receber dignamente essas pessoas.

Nos últimos anos, gestores da educação pública no Distrito Federal têm se esforçado para implantar em todos os segmentos escolares ações práticas relacionadas à educação inclusiva e à educação cidadã. No entanto, nessas ações das políticas públicas educacionais, esses dois aspectos são considerados de forma independente, a despeito do que propõem documentos como os que citamos (UNESCO, 1994, 1995). Compreendemos que as efetivas práticas cidadãs, nos dias de hoje, são aquelas que consideram a realidade da educação inclusiva com todas as suas peculiaridades.

Sabemos que a deficiência não é o único fator que provoca a exclusão: as diferenças individuais costumam ser determinantes para que alunos não sejam aceitos no meio educacional (Martins & Silva, 2007), o que nos faz refletir sobre a necessidade de conhecermos melhor as características das relações existentes e dos contextos de socialização construídos no âmbito da escola inclusiva. Aprofundar os estudos sobre os vários processos psicológicos, sobre o desenvolvimento em geral e sobre as estratégias pedagógicas específicas para práticas com alunos considerados com dificuldades traz contribuições para a escolarização como um todo (Rosa, 1993), e também consideramos que isso ocorra nos âmbitos do desenvolvimento das práticas sociais. Espera-se que, ao longo do seu desenvolvimento, as pessoas com deficiência possam chegar a se constituir como agentes responsáveis, não apenas pelos seus atos individuais como também pela construção da sociedade em que vivem, buscando a consolidação de sociedades mais justas e democráticas. É imprescindível, portanto, que se respeite o ritmo de desenvolvimento da criança com deficiência e, ao mesmo tempo, sejam utilizadas estratégias pedagógicas para mediar o seu desenvolvimento em direção ao que vem sendo observado no desenvolvimento dos demais colegas da turma (Rosa, 1993).

Como nos interessam os significados da inclusão, temos especial atenção pelas práticas democráticas que vêm sendo construídas no atual contexto da educação inclusiva, defendida pelas demandas e movimentos sociais e pela atuação político-governamental e encontra fundamentação no discurso democrático e na defesa dos direitos humanos. Segundo Demo (2005, p. 78), a “cidadania supõe procedimentos democráticos, em nome do bem comum” e a melhor maneira de interferir na realidade, modificando a história, é saber pensar para saber intervir, construindo a própria cidadania sem destruir a de terceiros. A prática democrática só é possível na diversidade e necessita de atitudes que respeitem as diferenças sem marcar as desigualdades (Melero, 2008). Para esse autor, a construção de uma escola sem exclusões requer que barreiras didáticas, citadas a seguir, sejam transpostas: classificação e normas discriminatórias; a competitividade nas aulas; a organização espaço-temporal clássica; a necessária formação do professorado para a compreensão da diversidade; a escola pública ressignificando sua função antidemocrática rumo à função democrática, envolvendo também as famílias.

Sendo a escola um ambiente que propicia o desenvolvimento de pessoas autônomas, visando ao bem comum, consideramos central em nosso trabalho tratar da virtuosidade neste contexto de desenvolvimento. O conceito de virtude vem sendo utilizado desde a antiguidade (Camps, 2005), com berço na filosofia grega, transformando seu significado, com a modificação das culturas no transcorrer dos tempos, sendo amplamente empregado em âmbitos cotidianos e populares, até alcançar um elo estreito com a moral cristã. A nossa investigação fundamenta-se nos trabalhos de alguns autores como Fowers (2003, 2005), Rosa e González (no prelo), que nos últimos anos retomam a importância deste conceito para a psicologia.

A virtude está imbricada às atitudes, o que significa resgatar as primeiras concepções do pensamento grego, reconhecido como a ética das virtudes, em que o ser humano, em busca da excelência - Aretê, segue fazendo-se virtuoso, mediado pela educação, através da aquisição de hábitos que lhe asseguram comportar-se moderadamente em qualquer situação (Camps, 2005). A definição de Fowers (2005) circunscreve a virtude como uma forma de excelência individual em atividades cotidianas que incluem as laborais.

Utilizamos a idéia de virtuosidade em contraponto à idéia de caráter virtuoso ou força de caráter, também considerado por Fowers (2005) e Rosa e Gonzalez (no prelo). Acreditamos que tal idéia aproxima-se melhor das nossas concepções do desenvolvimento humano. Reconhecemos que, na raiz do termo, na antiguidade grega, com Aristóteles, o

caráter constituísse traço fundamental da virtude. Compreendemos, na atualidade, que os processos dinâmicos da construção de identidade são compostos pelo diálogo das múltiplas vozes que negociam, confrontam-se, transformam e constroem significados. Neste sentido, o sujeito vivencia o desenvolvimento contínuo do *self*, construindo possibilidades de atuar, ou não, virtuosamente. Entendemos que, ao definirmos uma pessoa como virtuosa, ou não; ou ainda, com caráter virtuoso mais desenvolvido ou menos desenvolvido, como propõe Fowers (2005), corremos o risco de desconsiderar os processos dinâmicos na construção da identidade.

As atitudes virtuosas orientam a ação de sujeitos em interações sociais, que buscam a excelência com ações responsáveis, prezando pelas éticas públicas e privadas, podendo converter-se em organizadoras de um *self* autônomo e reflexivo (Rosa & González, no prelo). As escolas inclusivas são contextos em que a virtuosidade construída pelos seus autores – sobretudo na relação entre professores e alunos - contribuem para a construção de uma sociedade democrática, aberta à diversidade e às pessoas que apresentam uma forma e um ritmo diferente no seu pensar, quando comparadas à população em geral, como as pessoas com deficiência intelectual. Entendemos que as escolas, ao incluírem estas pessoas, direcionam a construção de atitudes virtuosas, tornando-se sistemas sociais que permitem múltiplos posicionamentos do *self*, criando novas formas de vida comum (Rosa & González, no prelo), de novas práticas cidadãs.

Compreendemos, portanto, que a educação inclusiva e a educação para a cidadania formam um sistema de retroalimentação na construção de práticas educacionais. Este sistema possibilita a formação de cidadãos, desde a mais tenra infância, conhecedores de seus direitos e deveres, com a liberdade individual, acompanhada de virtudes que possibilitem a vida em comunidade (Camps, 2005). A partir dessas considerações, na próxima seção, apresentaremos as relações entre cultura e desenvolvimento humano, enfatizando princípios da Psicologia Cultural e dialogismo, entretecidas pelos conceitos que já abordamos.

3.2. Relações entre Cultura e Desenvolvimento Humano

Investigamos a construção de significados como formas de ação humana, enfatizando a função da mediação do professor e do sistema de apoio educacional para o aluno com deficiência intelectual nas salas de aula inclusivas na transição da educação infantil para a primeira série do Ensino Fundamental de nove anos. Por estarmos diante de uma complexa rede de relações culturais que constroem condições para o desenvolvimento

humano e são influenciadas por tais condições, nossas reflexões se alicerçam em elementos da Psicologia do Desenvolvimento.

O desenvolvimento humano, como propõe Valsiner (1989, p. 4), é “o processo de transformação estrutural que se realiza mediante a interação do indivíduo com o seu ambiente”, sendo esse indivíduo um agente que se constitui pela cultura e na cultura. Definimos o desenvolvimento humano “como o processo de construção de um sujeito humano, cujas capacidades de ação, suas estratégias de conhecimento, seus afetos, seus valores e, finalmente, sua personalidade se constroem através da interação com o ambiente” (Rosa, 1993, p.130), alterando também esse meio social em que se encontra, mediados inter e intrapsicologicamente.

Consideramos que a cultura é criada, transformada e manifestada em diversos contextos de desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1977, 1994; Bronfenbrenner & Ceci, 1994; Bronfenbrenner & Evan, 2000), desde os micro-sistemas, que correspondem ao ambiente imediato da pessoa, aos macro-sistemas, que englobam as relações entre diversos micro-sistemas pelos quais a pessoa transita e se influenciam mutuamente na relação que estabelecem entre si e com a pessoa, em determinados espaços temporais. Torna-se primordial que os fenômenos históricos sejam considerados, pois os “eventos passados afetam a manifestação de eventos presentes ou futuros” (Valsiner & Connolly, 2003, p. IX).

A cultura é compreendida por nós como característica própria do ser humano, não externa a ele, ao mesmo tempo sistema e processo da mediação simbólica eu-outro e eu-mundo (Geertz, 1978) e de auto-regulação do *self*. É um conjunto de atividades, artefatos, conceitos e fenômenos psicológicos que envolvem determinado grupo social (Ratner, 2002), manifestando-se na vida desse grupo, em ações, pensamentos, emoções e valores morais das pessoas que a ele pertencem (Wang & Brockmeier, 2002). Este conjunto funciona como “tecido de significados que guiam as condutas e permitem entender as experiências” (Rosa, 2000a, p.82).

Uma análise crítica acerca da história da psicologia nos permite compreender essa ciência como um conjunto de conhecimentos vinculado aos processos de transformação cultural e histórica, desenvolvendo-se como corpo teórico e prático, capaz de promover mudanças, tanto no seu próprio percurso histórico como também na maneira como as pessoas, ao longo do tempo, criam os significados a respeito de si próprias (Castro & Rosa, 2007). Esta análise crítica reforça nossa opção por tratar, neste trabalho, da virtuosidade vinculada a atitudes e práticas, e não ao caráter virtuoso. Temos a preocupação com a

associação de traços de caráter ideais a uma profissão e a um profissional, tal como Fowers (2005) o faz para a psicologia, como possibilidade de maquiagem práticas não-virtuosas, como virtuosas. Mencionamos, na introdução deste trabalho, práticas docentes embasadas na caridade e piedade, sobretudo em contextos inclusivistas, que nem sempre se configuram em práticas profissionais virtuosas. A relevância deste discurso histórico, nos dias atuais, pode ser ilustrada por situações sociais como as que, ao afirmarmos que trabalhamos com educação inclusiva, os nossos interlocutores julgam nossa prática profissional *a priori* como virtuosa, quando efetivamente não há confirmação disso. Consideramos que esta idéia de caráter remete a concepções inatistas, colaborando amplamente para a manutenção da ideologia de segregação-exclusão, e dificultando a reflexão necessária para o desenvolvimento e a transformação da prática profissional, sobretudo em contextos de segregação histórica.

Assumimos a leitura interdisciplinar que possibilita à psicologia promover sua articulação com as demais áreas do conhecimento para o estudo das relações entre as dinâmicas específicas do contexto das práticas socioculturais e a ontogênese (Branco, 2006). A psicologia, no decorrer dos anos, vem se constituindo uma ciência proveniente de diversas áreas, desenvolvendo-se a partir da curiosidade e do trabalho de pessoas envolvidas em interesses variados, como filosofia, medicina, linguística ou matemática, dedicando-se a desenvolver estudos teórico-empíricos para explicar os fenômenos da experiência humana (Rosa, 2002). Devido às várias facetas que a psicologia pode apresentar, ao se ocupar de seu objeto de investigação, torna-se imprescindível nomear o ponto de vista a partir do qual se observa a experiência humana. Neste trabalho, tratamos aspectos concernentes ao desenvolvimento humano, do ponto de vista específico de uma das disciplinas que compõe essa ampla ciência: a Psicologia Cultural.

A cultura, como adjetivador da psicologia (Rosa, 2000b), já era assim utilizada pelo grupo de psicólogos soviéticos, como mostra correspondência de Leontiev a Vigotski, datada de 1932 (Tunes & Prestes, 2009). Há um trecho desta correspondência em que Leontiev insere o fragmento de uma carta que Vigotski havia lhe enviado em 1929, fazendo uso de tal nomenclatura:

(...) eis o que você me escreveu há dois anos (eu guardei suas cartas tão valiosas e, agora, num momento decisivo, as reli): “Então, estabelecer um severo regime monástico de pensamento; isolamento de idéias, caso seja necessário. O mesmo deve ser exigido dos outros. Explicar que trabalhar com a psicologia cultural não é brincadeira, nem nos intervalos do trabalho, ou mesmo ao longo de uma série de outros trabalhos; também não é terreno

para as dúvidas próprias de cada nova pessoa. Externamente, disso decorre o mesmo regime organizacional...Confio firmemente na sua iniciativa e no papel de preservação disso” (1929). (Tunes & Prestes, 2009, p. 300)

Autores contemporâneos, como Bruner (1997b), Cole (1985, 1999), Rosa (2000a), Shweder (1991), também têm construído conhecimentos a partir do entrelaçamento dos saberes próprios da psicologia com os conhecimentos de várias disciplinas como antropologia, sociologia, história, semiótica e filosofia (Valsiner, 2007). A psicologia delineia um percurso teórico-prático que transfere o olhar do psicólogo do comportamento para o fenômeno, ou seja, muda o seu foco de observação para as relações estabelecidas pelos indivíduos com os seus pares e com o seu ambiente. Trata-se, portanto, na psicologia cultural, da ação situada em um contexto cultural e nos estados intencionais de interação mútua dos seus participantes (Bruner, 1990). Amparada por uma estrutura biológica inicial, cujo desenvolvimento é filogenético, a ação do entorno no ser humano promove modificações individuais, ontogenéticas, e a atividade psicológica desenvolve-se, transforma-se, passando a incluir também ferramentas do ambiente, outras pessoas e dispositivos simbólicos para mútua regulação (Travieso, 2007). As ferramentas culturais, incluindo-se os signos e símbolos, não são estáticas: apresentadas pelas pessoas com as quais convivemos, nos contextos de que participamos, transformam-se através das relações interpessoais que construímos, pela maneira como são mediadas (Stetsenko, 1999). A mediação, importante conceito para a psicologia cultural, deve ser contextualizada em um mundo físico – o que a natureza se tornou – do qual fazemos parte, não permitindo a leitura dualista que costuma separar o ser humano do ambiente (Costall, 2007).

Os autores que têm se dedicado à psicologia cultural investigam de que maneira a cultura e a mente criam-se mutuamente (Rosa, 2000b). Consideramos a psicologia como produto cultural (Rosa, 2000b), uma vez que as culturas pessoais emergem na/da relação dialética com a cultura coletiva onde há a co-construção mútua de pessoa e cultura a partir da conduta de um organismo em seu ambiente (Valsiner, 1998). Para Blanco (2001), a crise da psicologia não será esgotada porque é um discurso ao mesmo tempo sobre o sujeito e do sujeito, que está sempre sendo re-configurado.

A maneira de viver do sujeito tem relação com significados e conceitos construídos e compartilhados, assim como com os gêneros de discurso que negociam as diferentes formas de significação e interpretação (Bruner, 1990). A atividade é considerada um fenômeno humano, desenvolvida historicamente, baseada em desejo, necessidade e

emoção (Davydov, 1999). Realiza-se através de ações organizadas por seus objetivos, em que o sujeito coloca a sua relação com o mundo e com os outros em prática (Fichtner, 1999), dependendo dos instrumentos disponíveis para tal execução, auto-regulado por e auto-regulando suas emoções (Leontiev, 2004). O trabalho é a principal atividade, seguido pela atividade artística e pelas atividades no campo da moral, lei e religião e, nos últimos anos, o esporte (Davydov, 1999). Outro grupo de atividades considerado pelo autor refere-se àquelas que emergem no processo ontogenético: atividade de manipulação de objetos, atividade lúdica e atividade de aprendizagem.

Nossa pesquisa se interessa pelo discurso dos professores, em termos da construção de significados sobre a sua atividade: o que relatam sobre a atuação efetiva com seus alunos, sobre o seu posicionamento diante deles e como interpretam a aprendizagem e socialização dessas crianças, de modo prospectivo. Consideramos que uma enunciação é um ato comunicativo que não se repete. Este ato é constituído pessoalmente, pois o sujeito utiliza-se de recursos linguísticos para expressar suas idéias, mas também socialmente, visto que o sujeito endereça suas enunciações ao outro, partindo do encontro polifônico de vozes (Bakhtin, 1995), passadas, presentes e futuras.

Queremos saber como os professores enunciam a mediação do desenvolvimento e a aprendizagem de seus alunos e se observamos, nestes relatos, indícios de que tal mediação funcione como propulsora de seu próprio desenvolvimento e dos contextos escolares nos quais estão envolvidos, considerando-se a virtuosidade destes profissionais.

O objetivo da pesquisa sociocultural (Valsiner & Rosa, 2007), no contexto da psicologia cultural, é descrever e explicar não só a experiência, mas também como a ação é influenciada por essa mesma experiência. Essa modalidade de pesquisa, dizem os referidos autores, é caracterizada pela função central da co-construção, com foco tanto nos artefatos e formas simbólicas como nas visões de mundo dos agentes.

Neste trabalho, interessam-nos as relações existentes entre a memória, cuja construção é histórica e exerce função mental superior, e os processos de identificação (Caixeta, 2006). Entendemos por processos de identificação aqueles construídos pelo sujeito em suas vivências e experiências interpessoais, mediadas pela cultura, ao negociarem e produzirem significados, individuais e coletivos, nos contextos em que estão inseridos. Considera-se a especificidade dos interlocutores em questão, uma vez que o sujeito, nas relações dialógicas estabelecidas, interpreta as condições de interação, define os objetivos da atividade e constrói seus posicionamentos de acordo com os outros a quem se dirige. Os processos de identificação são desenvolvidos, necessariamente, como

resultado da ação humana no ambiente social, mediada semioticamente (Rosa & Blanco, 2005).

Pesquisas recentes (Monteiro & Manzini, 2008; Gil, 2009) têm discutido que as concepções dos professores sobre a deficiência podem determinar as atitudes sociais que estabelecem em relação à inclusão do aluno com deficiência, na sala de aula em que são docentes. Entendemos que as pessoas que fazem parte dos sistemas que pesquisamos constroem os significados sobre a inclusão escolar e social das crianças com deficiência intelectual, não apenas a partir de sua formação acadêmica. Somado ao que é aprendido em cursos oficiais, encontramos o entrelaçamento das memórias individuais destes professores, com as memórias coletivas e históricas, permeando sua prática profissional ou a sua relação pessoal/afetiva, o que inclui os familiares, com os resquícios lembrados e com as crenças populares a respeito dessa questão (Cappelletto, 2003; Halbwachs, 1990; Olson & Bruner, 2000).

Estudando contextos de desenvolvimento que consideram a relação entre adultos e crianças, na perspectiva da psicologia cultural, compartilhamos estudos de outras áreas do conhecimento, que se dedicam às relações sociais, com a perspectiva de alargar o alcance da compreensão das relações existentes entre os fatos culturais e os fenômenos psicológicos em jogo (Bruner, 1997a; Caixeta, 2006). Ressaltamos algumas contribuições da sociologia da infância relacionadas à visibilidade das crianças como atores sociais (Gaitán, 2006; Vasconcellos & Sarmiento, 2007), com histórias de vida singulares e comumente esquecidas - embora sejam atores de sua própria socialização e também da socialização dos adultos que estão em torno delas.

Para os nossos objetivos, interessa-nos que “as transformações dos conhecimentos sobre a criança provocam mudanças das representações desta na sociedade” (Mollo-Bouvier, 2005, p. 398), porque, reconfigurando a própria forma de ser criança, reconfiguram a definição de infância (Gaitán, 2006). Partindo da leitura da Psicologia Cultural, optamos por considerar as crianças, não como atores que seguem *scripts* sociais, mas como sujeitos capazes de autorias e, portanto, participantes de seu próprio desenvolvimento e das pessoas com quem interagem, modificando-se mutuamente.

Reconhecemos que, no curso do desenvolvimento infantil, a construção de significados mediada pelo educador nessa interação criança-mundo é um pilar básico para a organização das diversas estruturas de interação (adulto-criança, criança-criança, criança-mundo) (Oliveira & cols., 1994).

A infância ocupa uma posição minoritária e contraditória na sociedade (Gaitán, 2006): minoritária, porque seus direitos têm como critério a idade e, apesar de corresponder a um quantitativo maciço de pessoas, seus membros são vistos individualmente, não como um grupo, sendo excluídos da plena participação na sociedade; contraditória, porque alterna a condição de objeto de proteção, de sujeitos de direito e de atores sociais, normalmente emergindo de sua invisibilidade quando traz algum conflito. Estas posições são acentuadamente observadas na população infantil do contexto educacional pesquisado – alunos com deficiência intelectual.

Destacamos no trabalho de Pontecorvo, Ajello e Zuchermaglio (2005), sobre a construção de conhecimento como uma negociação de significados, que a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) funciona como um espaço de construção, pois representa um contexto propício à negociação de significados. Estamos interessados em identificar, no discurso de nossas participantes indícios sobre práticas defendidas por estas autoras, pautadas no ensino dialógico, que promovem discussões que oportunizam a construção de novos conhecimentos, não se restringindo à simples troca de saberes.

Somamos a essa idéia, a concepção de Demo (2005) sobre a dinâmica não-linear do conhecimento que corresponde à possibilidade de desconstrução-reconstrução do argumento, objetivando sempre a abertura de incontáveis discussões, em um processo irreversível, tal como a evolução e a história. A noção bakhtiniana de voz é ferramenta para examinar o efeito de todos os controles discursivos, construídos socialmente, sobre a subjetividade humana (Castro & Rosa, 2007). No contexto da educação inclusiva, estudos indicam que os professores formam conceitos sobre a deficiência e a proposta de educação inclusiva a partir dos princípios que regem a dialogia (Ribeiro & Barbato, 2004): compreendemos o termo dialogismo como um espaço interacional entre pelo menos duas vozes – entre o Eu e o Tu ou entre o Eu e o Outro – *em que* o sujeito interage com o outro social (Bakhtin, 1981, 2003; Voloshinov, 1992) nas enunciações. Estas vozes configuram-se como instâncias distintas, que dialogam entre si e com o outro, mesmo quando se encontram inscritos na mesma pessoa e são reconhecidos como o Eu e o Sujeito, aquele que reflete e este que atua.

Os contextos históricos, culturais e institucionais são ligados ao funcionamento mental individual, principalmente, pela ação dos processos e estruturas de mediação semiótica (Wertsch, 2001). O *self*-dialógico (Barbato & Caixeta, no prelo) é um fenômeno dinâmico no qual o EU assume diferentes posições no espaço de interlocução, calcado nas interações sociais cotidianas que abrigam a comunicação e a metacomunicação, elementos

fundamentais do desenvolvimento humano (Branco, 2006), representando a multiplicidade de dinâmicas relativamente autônomas nestes posicionamentos (Hermans, Kempen & Van Loon, 1992). Para Valsiner (2002), o *self*-dialógico se constitui no espaço social por meio de dois processos dialógicos, que são simultâneos: o heterodiálogo, diálogo com o outro (real ou imaginário); o autodiálogo, diálogo consigo mesmo.

Quando fazemos uma análise bakhtiniana dos discursos, é necessário estar atentos ao posicionamento que os envolvidos assumem no fenômeno conversacional (Davies & Harré, 2001), considerando-se: as palavras escolhidas; a possibilidade de que os participantes não estejam conscientes de suas posições no jogo de poder existente; a diferença de interpretação da ocasião que pode ocorrer entre um participante e outro; as posições adotadas que tendem a ser não-lineares e contraditórias; as posições que podem ser consideradas por algum participante como um papel conhecido.

A construção de significados à qual nos referimos é repleta de elementos emocionais da experiência do indivíduo em questão. Geralmente, a emoção é definida em oposição ao pensamento racional e é considerada como uma experiência de foro íntimo e individual (Edwards, 2001). No entanto, Gergen (2001) defende que os estudos históricos da mudança de significados do termo emoção, na língua inglesa, são importantes para estabelecer a relatividade cultural da emoção e das leituras que esse fenômeno encontra dentro das mais variadas concepções da Psicologia. A etimologia da palavra *experiência* é tratada por Kohan (2000) para contextualizá-la como uma vivência que promove transformações, tornando-se perigosa para as situações em que as mudanças não podem ser predeterminadas, traçando um percurso indefinido e, por conseguinte, da dúvida, da surpresa, do imprevisível. O autor considera que a prática educacional tem como fim e meio a transformação e o enriquecimento da experiência de vida, e acrescentamos que seja tanto para a experiência do professor quanto para a do aluno.

No nosso trabalho, o *self* é compreendido como autor e agente, pois as “vidas são eventos narrativos” (Gergen, 2001, p. 248): vivemos pelas histórias, tanto ao contá-las quanto ao realizá-las. As origens sócio-culturais da construção narrativa não são simplesmente determinadas pela cultura, mas, sobretudo, edificadas na interação com os outros. As questões narrativas são importantes ferramentas que possibilitam a reflexão para a construção e interpretação da realidade (Brescó, 2008; Brockmeier & Harré, 2003; Rosa, González & Barbato, 2009). Por isso, o nosso interesse pelas narrativas de profissionais, alunos e familiares, na busca pela compreensão da construção de significados dos professores no processo de inclusão da criança com deficiência intelectual, visando

identificar e analisar aspectos indicadores do seu fazer pedagógico, com destaque para os valores e as estratégias pedagógicas utilizadas.

Consideramos a memória autobiográfica como uma memória específica, pessoal, construída ao longo do tempo, usualmente como significado do sistema do *self*, fenomenalmente constituindo a história de vida pessoal do sujeito (Nelson, 1982). As dinâmicas existentes nas construções de significados tornam a memória autobiográfica, resultado do desenvolvimento da interação verbal e social com as pessoas convívio contextual, fundamental para investigarmos as concepções dos professores acerca dos valores e técnicas que utilizam no seu cotidiano de trabalho em classes inclusivas de alunos com deficiência intelectual. Também é possível conhecermos melhor quem são os participantes de nosso estudo e, de que maneira se posicionam no contexto investigado, partindo de sua própria história, transitando entre o que lembram, entre fatos presentes e perspectivas futuras (Mey, 2000).

Sendo o indivíduo humano essencialmente social (Wertsch, 1985), Vigotski (1989, 1995, 2003) prevê que o ambiente escolar, com suas características peculiares, proporcionará à criança oportunidades primordiais ao desenvolvimento. Na escola, a criança construirá inúmeros conceitos, por intermédio do ambiente social em que está inserida, internalizando-os, promovendo, assim, as aquisições do desenvolvimento, diferentes daqueles aprendidos em outros contextos.

Quanto às dinâmicas da construção da virtuosidade, ressaltamos que estão envolvidas aprendizagens de todos os sujeitos protagonistas. Múltiplas vozes dialogam, alternando-se, completando-se e transformando-se, construindo práticas inclusivas que se caracterizam em um tempo e lugar histórico. Os agentes ocupam diversas posições nestas relações dialógicas e com isso constroem e negociam significados para a realidade que engendram e pela qual são constituídos, avançando e recuando nas práticas educacionais de inclusão.

Tratamos, nesta pesquisa, de uma complexa rede de aspectos que compõem algumas das dinâmicas do desenvolvimento humano presentes em contextos da inclusão educacional de crianças com deficiência intelectual, enfatizando a construção de significados por professores acerca de sua prática pedagógica, vinculada à sua virtuosidade nestes contextos educacionais. Estamos interessados nos significados que constroem a respeito dos fins pedagógicos a serem atingidos, que não são ditados por eles, mas estabelecidos por instâncias culturais a que eles estão submetidos – como a SEDF e o Ministério da Educação do Brasil.

Alguns instrumentos e ações cotidianos também fazem parte da rotina escolar e outros são praticamente exclusivos – ou predominantes - nestes contextos. Os instrumentos que formam o conjunto de estratégias pedagógicas à disposição do professor permitem “atuar sobre o ambiente modificando-o, mas, ao mesmo tempo, o instrumento modifica o sujeito” (Rosa, 1993, p. 132).

Entendemos que os instrumentos utilizados pelos professores, nas práticas pedagógicas das escolas inclusivas, pouco contribuem para que essas pessoas dimensionem a real importância que exercem na mediação da aprendizagem, socialização e desenvolvimento dos seus alunos e o alcance que exercem sobre o contexto a curto, médio ou longo prazo. Identificamos que seria necessária ao professor uma formação que o levasse a exercitar a capacidade criativa, no sentido proposto por Gramsci (1966), tanto na direção de modificar a maneira de sentir da maioria das pessoas – modificando a própria realidade – como no sentido de ensinar que não há uma realidade única, em si mesma, mas em relação histórica com os homens que a transformam.

A próxima seção abordará a mediação semiótica e os processos de imaginação: aspectos fundamentais para o desenvolvimento humano, relevantes para o recorte temporal de interesse ao nosso estudo – a transição da educação infantil para o ensino fundamental.

3.3. Mediação Semiótica e Processos de Imaginação

Quando tratamos dos processos de desenvolvimento humano, consideramos que toda experiência comunicativa, construída por um sujeito, envolve elementos de sua experiência pessoal, coletiva, de situações similares, de conhecimento dos diferentes interlocutores e de conhecimento/julgamento sobre o posicionamento diante de cada um dos interlocutores. Estes elementos relacionam-se a um conjunto de ações, mediadas por signos, como todas as ações humanas (Rosa, 2007b; Rodríguez & Moro, 1999; Pino, 2005; Vigotski, 1989; dentre outros). O signo é considerado por Vigotski (1989) como orientado internamente, já que é “um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo” (p. 62). Para o autor, o signo linguístico é composto pela relação triádica entre Palavra, Referente e Significado.

A Psicologia Cultural tem utilizado amplamente os conhecimentos de Peirce (1972, 1975, 1990) nos seus estudos, devido aos processos de significação considerados pelo autor, com ênfase na possibilidade da construção dos sentidos. A semiose de Peirce é considerada um ato de significação, sempre composto pela relação de três elementos: Signo (ou *representamen*), Objeto e Interpretante. Toda semiose é construída em um

contexto denominado *ground*, que possibilita a consideração de que algo seja entendido como signo de outra coisa. Na relação triádica estabelecida sobre determinado *ground*, o signo é o Primeiro elemento. O signo guarda uma relação direta com o seu objeto - o Segundo elemento, que pode ser real (no sentido material) ou imaginário. Esta relação signo-objeto é determinada pelo interpretante (agente) – o Terceiro elemento da semiose.

Diante da relação estabelecida por esses três elementos – Signo, Objeto e Interpretante, consideramos relevante os processos de significação, porque os signos não são dados *a priori*, mas construídos para significar: o interpretante estabelece com o objeto uma relação parecida à que o signo mantém com o objeto. Esta função do signo justifica que Peirce considere a mediação entre objeto e interpretante como a função mais específica deste primeiro elemento, além de possibilitar sucessivas e ilimitadas semioses (Castañares, 2002).

A maior diferença entre o instrumento técnico e o signo consiste em que o primeiro permanece sempre o mesmo, invariável, e o segundo, tem sempre o sentido refeito pela interpretação, ainda que se conserve por longo tempo em práticas culturais (Pino, 2005). A esta idéia acrescentamos que há a existência de significados primordiais nos processos semióticos, conforme explicaremos a seguir.

No que diz respeito às questões psicológicas, o papel do Interpretante na relação triádica da construção de significados é fundamental: através dele é possível que um signo passe a se referir a um objeto e que se desdobrem novas semioses a partir de uma significação anterior, ou seja, a partir de uma experiência vivida (Rosa, 2007a), sendo possível ao ser humano se reconhecer como semioses em progresso, significando sistemas e processos comunicativos (Eco, 1991), produzindo novos argumentos que se desenvolvem historicamente, individual ou coletivamente. A função do Interpretante, a depender do *ground* que funciona como seu cenário, possibilita a característica recursiva da semiótica na qual há modificações na relação signo-objeto: o que era o interpretante na semiose anterior pode tornar-se o *representamen* na semiose seguinte e assim sucessivamente.

Além disso, o Interpretante pode ocupar diferentes características como um sentimento, uma emoção, um hábito ou uma regra e a depender desse seu aspecto, há possibilidade de que ocorram semioses distintas umas das outras (Peirce, 1972, 1990). Enfatizamos que as múltiplas características que podem ser assumidas pelo Interpretante qualificam o sujeito que constrói seus significados como agente de tais processos semióticos.

Ao tratarmos das dinâmicas semióticas torna-se necessário considerar o papel das emoções. Adotamos a concepção de Wallon (2002) que defende que o ser humano, nos seus primeiros meses de vida, é regido unicamente pela emoção, campo afetivo que influenciará a sua evolução mental na medida em que as reações íntimas e fundamentais mesclam-se às estruturas nervosas em pleno desenvolvimento, resultando na mistura entre o social e o orgânico. As manifestações culturais agem como elo para que a dimensão afetiva e a dimensão da inteligência manifestem-se.

As ações são motivadas pelos sentimentos (Scherer, 2004), cuja função central é organizá-las, indicando a própria agencialidade do sujeito, sendo resultado de semioses anteriores e recursivas. Em intrínseca relação com o discurso ideológico e dominante, os sentimentos desencadeiam os significados que os sujeitos atribuem às suas vivências e aos objetos à sua volta.

Apoiamos, em nossa investigação, os pressupostos de Rosa (2007a, 2007b), considerando que as primeiras semioses – processos de construções de significações – são geradas pela emoção e ideologia, que direcionam a ação. A ideologia é parte da constituição do pensamento e dos atos do pensamento psicológico, cujo sujeito é um ser retórico que pensa e argumenta com a ideologia (Billig, 1991).

A relação entre emoção, ideologia e construção dos significados também é defendida pelo dialogismo. A emoção se desenvolve pela construção de significados que é infiltrada, necessariamente, por elementos da ideologia cultural e social, contextualizando-a no campo enunciativo-discursivo. A análise do enunciado permite que a subjetividade e a emotividade sejam captadas através da sequencia enunciativa, por palavras ditas ou não, e/ou pela ênfase dada a determinados termos em uma interação dialógica, uma vez que uma palavra não guarda nela própria um sentido ou significado, senão pelo contexto em que é enunciada (Voloshinov, 1992).

Consideramos, nesse trabalho, a diferenciação entre significado e sentido defendida pelo pensamento dialogista de Bakhtin e também pelos trabalhos de Vigotski. O significado é o resultado de uma convenção social e o sentido, relaciona-se à história pessoal do interlocutor, emergindo na relação discursiva com características individuais circunscritas ao espaço-tempo, cronotopo que envolve passado, presente e futuro (Bakhtin, 2003; Holquist, 2009).

Ao defender que a consciência humana é construída a partir da mediação semiótica, Vigotski ressalta uma dupla dimensão do signo - instrumento de comunicação e de pensamento. Os significados, através dos signos, se entretecem nas situações de

comunicação, configurando-se, transformando-se e, assim, constroem o pensamento (Rodríguez & Moro, 1999). O signo é, ao mesmo tempo, produto e veículo da mente, que funciona através dos signos que cria (Valsiner, 2007) e por isso afirmamos que sem signo não há sujeito, pois o significado vive no signo (Eco, 1991).

Por ser a inclusão educacional um processo contemporâneo, propomos o estudo do contexto de desenvolvimento e de socialização das pessoas envolvidas nesse processo a partir da formulação de uma teoria crítica em que a construção da cidadania se dê no embate entre forças de mudança (centrífugas) e forças de permanência (centrípetas) (Bakhtin, 2002) geradas por/geradoras de antagonismos e processos de resistência expressos nos significados construídos nas entrevistas e interações gravadas e filmadas neste estudo, indicadores de práticas, crenças e valores históricos e culturais.

Ao considerarmos a relevância que a cultura desempenha no desenvolvimento humano, incluímos as questões relacionadas aos eventos construídos na interlocução entre adultos e crianças. Julgamos necessário dedicar atenção também aos processos de imaginação (Vigotski, 2006), apresentados no cotidiano das crianças na cultura ocidental, através das brincadeiras, considerando que os adultos constroem crenças sobre a brincadeira infantil a partir do contexto cultural em que participam. A escola, instituição tradicional na nossa cultura, desenvolveu e faz uso de uma série de instrumentos próprios ao seu funcionamento como, por exemplo, a elaboração do planejamento pedagógico e as estratégias pedagógicas para atingir as metas estipuladas no planejamento. Localizamos as atividades de brincadeira transitando por espaços escolares ou não, sempre acompanhando as crianças. Os brinquedos e as brincadeiras costumam estar incluídos no contexto educacional das crianças pequenas como ferramentas de trabalho dos professores, sobretudo na educação infantil. Nosso trajeto de pesquisa e as observações realizadas na nossa prática profissional, nos últimos anos, nos permitem dizer que tais instrumentos quase sempre são utilizados sem que o professor perceba a importância que têm como mediadores de atividades transformadoras do desenvolvimento de seus alunos (Leontiev, 2004), e por isso privilegiamos a análise das enunciações sobre o uso desta estratégia pedagógica como um dos focos de nossa pesquisa.

A função histórica do brincar tem merecido destaque nas obras de estudiosos como Ariés (1981), Benjamin (1985) e Del Priore (2000) e encontrado garantias em documentos como a Declaração Universal dos Direitos da Criança (UNICEF, 1989), quando se anuncia o direito da criança à educação gratuita e ao lazer infantil. Por ser resguardado à criança com deficiência intelectual o direito à educação e a cuidados especiais e defendido a

qualquer criança o direito à educação gratuita e ao lazer infantil (respectivamente os Princípios V e VII da Declaração dos Direitos da Criança, UNICEF, 1989), nosso estudo, ao tratar de práticas democráticas na escola inclusiva, preocupa-se com a investigação dos significados construídos pelos professores sobre a utilização dos brinquedos e das atividades de brincadeira nos contextos educacionais inclusivos, considerando-os como importantes artefatos culturais e sociais da atividade pedagógica com crianças. Dessa maneira, os recursos que viabilizam o espaço do *brincar* são considerados por nós importantes instrumentos de trabalho, tal como defendido por um amplo conjunto de autores (Brougère, 2003; Kishimoto, 2002; Moyles, 2002; Oliveira, 1995, 2002; Oliveira e cols., 1994; Pinto & Góes, 2006; dentre outros).

Neste estudo, enfocamos a atividade do *brincar*, instrumento central para as esferas de desenvolvimento social, cultural e educacional, e na origem dos hábitos cotidianos (Benjamin, 1985), que tem sido significada pelos professores na sua prática rotineira. Estudos brasileiros como o de Martins, Vieira e Oliveira (2006) apontam que, apesar dos professores da educação infantil compartilharem teoricamente o conceito e a funcionalidade do brincar e concordarem quanto à sua importância como recurso didático no processo de alfabetização, há discrepâncias quanto à implementação desta atividade no cotidiano escolar.

A brincadeira tem sido concebida como atividade de fundamental importância para o desenvolvimento humano (Queiroz, Maciel & Branco, 2006; Vigotski, 1989, 2006), uma vez que se desenvolvendo da predominância de situações imaginárias, nas quais tudo é possível para a predominância de regras, proporciona transformações no desenvolvimento da criança. Essa trajetória acontece no sentido da realização de propósito, em que o objetivo decide o jogo e justifica a atividade, conduzindo o pensamento concreto à abstração. Neste percurso do pensamento concreto rumo à abstração, a atividade do *brincar* possibilita que a criança se desenvolva e estabeleça novas relações com a sua cultura, por meio dos processos de imaginação: ela desprende-se, processualmente, da necessidade de relações exclusivas com os objetos concretos, à medida que constrói a possibilidade de relacionar-se com os significados a eles atribuídos.

A atividade da brincadeira é capaz de construir novas Zonas de Desenvolvimento Proximal da criança, porque nos jogos de faz de conta atua, negocia significados culturais, imprime sentidos individuais, posicionando-se de uma forma além do que realmente é, exercitando de modo antecipatório, simbolicamente, uma atuação que, na realidade, ainda não vivencia, por exemplo, quando brinca de exercer profissões. Partimos do princípio de

que estas atividades sejam primordiais para o cotidiano das crianças com deficiência intelectual, contribuindo para a flexibilização dos seus processos cognitivos, pois são pessoas com tendência a desenvolverem fossilização de campos semânticos (Barbato-Bloch, 1997), dificultando a construção de formas psíquicas mais elaboradas.

Defendemos que um professor virtuoso permite a experiência criadora da criança em desenvolvimento, considerando os elementos enriquecedores da prática pedagógica cotidiana e do seu próprio desenvolvimento, apresentados pelos alunos, na interface já reconhecida que alinhava os desenvolvimentos individuais e coletivos que se vão materializando. Consideramos a brincadeira como atividade principal das crianças (Leontiev, 2004), cujos elementos dos processos imaginativos relacionam-se diretamente ao seu desenvolvimento cognitivo e social (Cruz, 2002; Silva, 2003). Para nós, atitudes virtuosas endereçadas ao universo infantil são as que asseguram, acima de tudo, que a brincadeira é uma atividade em que a criança possa, na sua vivência lúdica, simplesmente *ser*.

A atitude virtuosa, por parte do professor, se caracteriza pelo respeito à agencialidade de seu aluno, independentemente da idade que este estudante tenha, e apesar de ser uma criança com deficiência intelectual. Definimos agencialidade pautados na condição de uma entidade ou sujeito sofrer ou carregar o ônus da atividade (Castro & Rosa, 2007).

Consideramos que este tipo de atitude virtuosa dirigida às crianças reúne elementos que serão imprescindíveis a elas, em termos de projeção futura, porquanto nos processos contínuos de reposicionamento de si, as pessoas utilizam constantemente recursos simbólicos. Os recursos simbólicos, para Zittoun (2007), são elementos culturais (como livros, filmes ou obras de arte, produzidos na configuração semiótica de vários códigos) ou sistemas simbólicos (como a religião, política ou grupos étnicos, organizações de signos, que incluem textos, regras, objetos e lugares para rituais). Tais recursos relacionam-se com algo que extrapola a experiência cultural que eles oferecem, e o estudo de sua utilização aponta para novas possibilidades à compreensão das mudanças na vida de uma pessoa e como se reposiciona. A sua utilização está estreitamente relacionada à memória, à mediação cultural e a necessidades sociais e pessoais, bem como a motivações emocionais e cognitivas.

O professor que constrói práticas virtuosas em sala de aula o faz motivado pelos seus ideais e valores sobre diversos aspectos (p. ex.: aprendizagem, desenvolvimento humano, infância), demonstrando, no seu ofício, uma atividade consciente (Leontiev,

2004) e reflexiva, com objetivos definidos, mediada por sua emoção, seus conhecimentos e recursos técnicos desenvolvidos para tal. Compreendemos que a docência pautada, exclusivamente, na ação direcionada a atingir metas propostas pelo currículo, e a operações solucionadas por artefatos pedagógicos, sem levar o sujeito à reflexão da sua ação, não atinge a excelência associada à virtude. Esta prática pode significar um passo em direção a esta reflexão, representando apenas uma ação ou atuação, e não uma atividade (Leontiev, 2004; González, 1997).

Para González (1997), a transição da *atuação* para a *atividade* ocorre quando a pessoa se confronta com situações em que é convocada a estruturar sua ação de uma nova maneira, já que não tem à disposição esquemas intencionais suficientes para lidar com as circunstâncias vividas. Reconhecemos uma tradição histórica que posicionou tanto as crianças como as pessoas com deficiência intelectual, independentemente da sua idade, à margem do protagonismo de suas vidas. Neste sentido, o processo de inclusão educacional, nas últimas décadas, postula a necessidade de que o professor busque, continuamente, novas formas de atuação, em virtude de que as práticas pedagógicas excludentes demonstram-se insuficientes para lidar com a realidade vivenciada, que apresenta desafios novos, diariamente.

Nesta pesquisa em desenvolvimento humano, cujos pressupostos teóricos associam-se à psicologia cultural, priorizamos a construção de significados dos professores sobre o *ser professor* na inclusão, seguindo a metodologia relatada na próxima seção. Neste processo, estaremos atentos aos significados que indicam os posicionamentos dos professores diante da negociação das múltiplas vozes do contexto como, por exemplo, o embate entre o discurso inclusivista e o discurso segregacionista; as crenças e valores individuais e coletivos sobre a inclusão e sobre as práticas pedagógicas; sua formação; suas expectativas profissionais.

Consideramos que a compreensão da construção de significados e sentidos, circunscritos às interações e aos contextos em questão, tal como proposto por Bakhtin, pode indicar significados de reflexividade dos professores sobre sua própria ação, aspecto fundamental para o campo da virtuosidade e da construção de uma escola democrática, atendendo às políticas de garantias dos direitos humanos.

Tratando-se de professores que lidam com processo de inclusão educacional, no período de passagem da educação infantil para o ensino fundamental, e diante da relevância dos processos de mediação semióticos e da atividade da brincadeira para o desenvolvimento global das crianças pequenas e com deficiência intelectual, também

estaremos atentos aos significados enunciados pelos professores sobre a utilização desta atividade no cotidiano escolar, como indício de atitudes reflexivas e virtuosas na sua atuação docente.

4. METODOLOGIA

A metodologia de pesquisa qualitativa, tradicional pela construção de dados por meio do uso de instrumentos diversificados, como a entrevista e a observação, demonstrou-se a mais adequada para atingirmos nossos propósitos (Creswell, 1998; Denzin & Lincoln, 1998). Pautados nos fundamentos teóricos da Psicologia Cultural e do dialogismo, para compreensão de fenômenos do desenvolvimento humano, optamos pela *Grounded Theory* (Strauss, 1987; Strauss & Corbin, 1998; Bryant & Charmaz, 2008): traduzida usualmente como Teoria Fundamentada, preferimos denominá-la como Teoria com Chão, uma vez que pressupõe que o pesquisador construa a metodologia a partir de sua experiência no terreno contextual investigado.

A Teoria com Chão defende que o principal objetivo da pesquisa qualitativa é desenvolver teoria, sugerindo que a metodologia para construção e análise de dados seja delineada em sequências alternadas: a análise direciona a construção dos dados, considerando a interface constante entre o pesquisador e o ato da pesquisa (Strauss, 1987; Strauss & Corbin, 1998; Bryant & Charmaz, 2008). Partindo desta interface, a escolha da metodologia proposta pela Teoria com Chão foi efetuada por relacionar-se aos pressupostos do dialogismo (Voloshinov, 1992), no que diz respeito à atenção às negociações e embates existentes entre as múltiplas vozes do contexto, enunciadas ao outro, dirigindo a ação da pessoa e que revelam as tensões dialéticas existentes.

Propusemos um delineamento de pesquisa para atender às sugestões da Teoria com Chão, combinando e alternando a utilização de diversos instrumentos como a entrevista, a observação, o grupo-focal e a elaboração do diário da pesquisadora. A utilização desse rol de instrumentos nos permite ampliar a compreensão do contexto investigado, bem como a análise dos dados obtidos nas entrevistas com as professoras, nossa prioridade neste estudo.

4.1. Método

Obedecendo ao Código de Ética Profissional dos Psicólogos (2000) e à resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, segundo a qual toda e qualquer pesquisa envolvendo seres humanos precisa ser apreciada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, para

assegurar os cuidados e os sigilos necessários dos participantes, seguimos os trâmites éticos recomendados. Iniciamos com a submissão do projeto de investigação ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Saúde da Universidade de Brasília (Nº de Registro no SISNEP FR – 156083; no Comitê de Ética - 114/2007). O projeto também foi apresentado à Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB) da SEDF (REG SE/GAB 212551), para ciência e autorização da pesquisa em uma das unidades escolares de sua responsabilidade, atendendo às normas da instituição.

4.2. Contexto de Construção das Informações Empíricas

A escolha do contexto deste estudo relaciona-se à nossa pesquisa anterior (Melo, 2003) em que investigamos a construção de significados de professores dos ambientes de escolarização exclusivos para pessoas com deficiências, na rede pública de ensino do Distrito Federal. Nossos resultados indicaram que os participantes constroem significações sobre a sua prática, como resultado da forma com que entram em contato e experienciam situações relacionadas à inclusão e à deficiência: identificamos o embate entre suas crenças e valores culturais sobre os alunos atendidos e as possibilidades de atuação nesses contextos de escolarização.

O processo de consolidação das políticas públicas de inclusão educacional e da ampliação do ensino fundamental de nove anos foi identificado por nós como um momento desencadeador de situações de crise. Para atender a estas resoluções, o professor vivencia uma transição em busca de novas e diferenciadas práticas, por meio da negociação dos significados de suas crenças pessoais e coletivas sobre os alunos atendidos e das possibilidades de atuação nesses novos contextos de escolarização. O atual estudo foi planejado para investigar os significados construídos pelos professores em contextos educacionais que contemplam estas duas políticas públicas, no Distrito Federal, reconhecendo que elementos importantes para a psicologia do desenvolvimento, tornam-se essenciais para a reflexão sobre a transformação das práticas dos professores em transição (Ball, 1995; Ribeiro, 2006).

A escola em que realizamos nossa pesquisa estava vinculada a uma Diretoria Regional de Ensino (DRE) que já havia implementado o Bloco Inicial de Alfabetização (BIA). Ademais, decidimos realizar a pesquisa em uma DRE em que a pesquisadora, funcionária da SEDF, não tivesse experiência profissional anterior ou colegas próximos, para manter a imparcialidade possível neste contexto investigativo. Os dados do censo escolar de 2008 indicaram que, nesta DRE, havia cerca de seiscentos alunos matriculados

na modalidade de ensino especial, dentre classes inclusivas, classes especiais e centros de ensino especial, sendo que, à época, a rede pública de ensino do Distrito Federal atendia, no ensino especial o total de 13.689 alunos.

Fomos indicadas pela DRE a essa escola, porque nela havia a inclusão de crianças com deficiência intelectual – denominada na época como deficiência mental - em suas turmas de alunos entre cinco e sete anos de idade (correspondentes às Etapas I e II, do BIA). Esta Escola Classe atendia desde a Etapa I do BIA à antiga 4ª série do Ensino Fundamental (ou 5º ano), e contava com 32 profissionais em seu corpo docente. As aulas aconteciam em dois turnos, matutino e vespertino. A proposta de educação integral, meta do então Governo do Distrito Federal (GDF), não havia sido implementada nesta escola. Todos os professores que estavam em regência de classe cumpriam jornada de trabalho de 40 horas semanais, denominada pelo GDF, como “Jornada Ampliada”. Nesta jornada de trabalho o professor ministra 25 horas de aulas por semana, apenas em um turno de trabalho e dedica-se, em outro turno, a 15 horas de trabalhos semanais assim distribuídas: coordenação pedagógica individual; coordenação pedagógica coletiva; reforço escolar; realização de curso de aperfeiçoamento profissional; um turno de coordenação pedagógica individual, que não precisa acontecer nas dependências da escola.

Na época, a escola participava do Programa Escola Aberta (MEC/UNESCO), projeto nacional destinado a escolas situadas em comunidades urbanas em situação de risco e vulnerabilidade que organizam suas atividades a partir de demandas da comunidade. Pretende-se, com este programa, contribuir para a melhoria da qualidade da educação, a inclusão social e a construção da cultura de paz (definida pela ONU como um novo contrato social de caráter global e multilateral, que busca a transformação do atual paradigma social, neoliberal e individualista, em uma nova sociedade harmônica e colaborativa, visando à construção de um novo ser humano para uma nova época), mediante ampliação de atividades oferecidas aos alunos e à comunidade, aos finais de semana.

O início da pesquisa coincidiu com o momento em que as instituições de ensino da SEDF preparavam-se para iniciar a Gestão Compartilhada, com a realização do processo de seleção dos profissionais que assumiriam os cargos de direção a partir do ano letivo seguinte. Naquela ocasião, nenhum profissional da escola, incluindo a equipe gestora da época, pleiteou interesse por tais cargos, indicando que profissionais provenientes de outras instâncias da SEDF assumiriam a direção da escola no ano seguinte. O nosso estudo

foi realizado em três momentos distintos: análise documental, estudo exploratório e estudo empírico.

4.3. Análise Documental

Antes de começar a pesquisa de campo, realizamos uma breve análise documental sobre a implantação do ensino fundamental de nove anos para compreendermos as diretrizes oficiais desta política pública, na esfera federal e no Distrito Federal. Ao longo da pesquisa, seguimos atualizando a leitura dos documentos que foram lançados posteriormente à construção dos dados empíricos. Consideramos que esta análise seja importante para nossa discussão, uma vez que os participantes da pesquisa narram os significados construídos sobre “Ser Professor na Inclusão”, a partir de crenças e valores em negociação com conhecimentos teóricos e dos documentos que regulamentam a sua prática.

A Lei Federal nº 11.274/2006 alterou a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, passando a considerar obrigatória a matrícula de crianças a partir dos seis anos de idade. O prazo para implantação desta medida foi estipulado para o ano de 2010. Com isso, o Ministério da Educação lançou uma série de publicações visando subsidiar o trabalho docente com essa faixa etária, no contexto do ensino fundamental (Brasil, 2006; Maciel, Baptista & Monteiro, 2009) e orientar os gestores e instituições responsáveis na implantação desta política em todo o país (Brasil, 2004, 2006).

A SEDF, seguindo orientações do Ministério da Educação, lançou a Proposta Pedagógica do Bloco Inicial de Alfabetização – BIA, que trata da implantação do ensino fundamental de nove anos no Distrito Federal (GDF, 2006a). Neste documento são apresentados os aspectos legais do projeto, bem como a contextualização educacional, também considerados nos documentos federais. Sua proposta é “reestruturar o Ensino Fundamental de nove anos, garantindo à criança, a partir dos 6 anos de idade, a aquisição da *alfabetização/letramento* na perspectiva da *ludicidade* e do seu desenvolvimento global” (GDF, 2006, p. 11, grifos no original).

O documento considera a tríade Alfabetização/Letramento/Ludicidade como o eixo integrador deste projeto:

“O professor e a escola que atuam com o Bloco Inicial de Alfabetização precisam entender este desenvolvimento e promover práticas lúdicas, inserindo-as como eixo

do trabalho pedagógico. Garantir a essas crianças o desenvolvimento contextualizado é permitir vivências motora e afetiva, articuladas aos conceitos de leitura e letramento que se estabelecem na alfabetização inicial” (GDF, 2006a, p. 42).

Defendemos que as práticas de alfabetização considerem o processo de ensino-aprendizado como uma negociação entre os objetivos, as habilidades de acordo com a série e as demandas dos alunos em desenvolvimento (Barbato, 2007). Por isso, a concepção de *aquisição* da alfabetização/letramento, proposta pelo GDF (2006a), ainda que associada a uma perspectiva lúdica e de desenvolvimento global das crianças, nos parece ideologicamente contrária à possibilidade de que os primeiros anos de escolarização criem oportunidades para que os alunos – e também os professores – desenvolvam-se de maneira criativa e reflexiva.

Para que a proposta alcance o sucesso esperado, o GDF (2006a) aponta alguns princípios metodológicos a serem observados na sua aplicação: organização de turmas por idade; formação continuada dos professores; trabalho coletivo com reagrupamento; trabalho com projeto interventivo; as quatro práticas de alfabetização (baseadas nos trabalhos de Lígia Klein, 2003), que são: 1. Leitura e interpretação; 2. Produção de textos; 3. Análise Linguística; 4. Sistematização para o domínio do código e avaliação formativa no processo de ensino e aprendizagem.

Posteriormente, foram apresentadas pela instituição as orientações curriculares a serem seguidas no Ensino Fundamental, incluindo-se os anos iniciais do BIA (GDF, 2009). Estas orientações estão pautadas no principal objetivo da educação básica, considerado como a formação que prepare “o aluno para o exercício da cidadania, por meio da socialização no espaço escolar de conhecimentos, competências, habilidades, valores e atitudes” (GDF, 2009, p.7).

O documento organiza-se apresentando em detalhes as expectativas de aprendizagem por série/ano para os componentes curriculares previstos no currículo: Arte, Geografia, Ciências, História, Educação Física, Língua Portuguesa e Matemática. Os quadros originais das orientações curriculares de Arte, Língua Portuguesa e Matemática, para o primeiro e segundo anos do ensino fundamental, que correspondem às etapas de nosso interesse neste estudo (primeira e segunda etapas do BIA), encontram-se no Anexo 1. A escolha justifica-se: Arte, na definição curricular, é o componente que mais explicita a ludicidade, defendida pelo Projeto BIA e de nosso interesse; Língua Portuguesa e Matemática foram os aspectos curriculares mais citados pelas participantes nas entrevistas realizadas.

Outro aspecto documental importante para nosso trabalho diz respeito aos contratos de trabalho na SEDF. Visando suprir a falta de docente da carreira em função de exoneração ou demissão, falecimento, aposentadoria, afastamento para capacitação e afastamento ou licença de concessão obrigatória, a SEDF tem adotado a prática de contratação de professor substituto, como foi o caso de algumas de nossas participantes. O professor contratado como substituto, temporariamente, poderá ser convocado a partir do primeiro dia de ausência do professor efetivo. Cessada a carência, com o retorno daquele professor específico, as atividades do contratado serão suspensas até nova convocação (os decretos que regularizam este tipo de contratação são disponibilizados anualmente no sítio da SEDF - www.se.df.gov.br).

Na fase de finalização de nossa pesquisa a SEDF publicou duas Orientações Pedagógicas (OP) relacionadas ao nosso objeto de pesquisa. A OP da Educação Especial (GDF, 2010a) dispõe sobre o atendimento educacional ao aluno com deficiência. A OP do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (GDF, 2010b) apresenta novas diretrizes técnicas e pedagógicas deste serviço multidisciplinar, composto por profissionais com formação em Psicologia e Pedagogia, que visa promover a melhoria da qualidade do processo de ensino e de aprendizagem na rede pública de ensino. Em função da época em que foram publicados, estes dois documentos não foram objeto de análise minuciosa de nossa parte, mas compreendemos que seja relevante registrar estas publicações para que sejam consultados em futuros estudos.

5. ESTUDO EXPLORATÓRIO

Esta etapa da pesquisa foi realizada para nos aproximarmos da escola que acolheria nosso estudo, pois a literatura da pesquisa qualitativa destaca a importância do pesquisador se familiarizar com o contexto investigado e com as condições metodológicas planejadas (Creswell, 1998; Strauss & Corbin, 1998). Neste sentido, no nosso estudo exploratório, visamos: conhecer a comunidade escolar; testar a adequação do planejamento do estudo empírico; testar a adequação dos procedimentos de coleta e de análise; verificar a sua adequação para o objetivo do projeto em geral.

Em consonância com a equipe pedagógica que atuava na escola escolhida, após apresentação da Declaração da Pesquisadora (Anexo 2) e assinatura do Termo de Ciência da Instituição (Anexo 3), foi agendada uma reunião com os professores do BIA para apresentarmos a proposta do estudo e conseguirmos a participação voluntária de duas professoras, cumprindo o ritual de assinatura dos termos de consentimento livre e

esclarecido (Anexo 4A). Após a seleção das professoras participantes, enviamos aos pais de seus alunos, por sugestão da coordenação pedagógica da escola, o convite impresso para que as crianças participassem da pesquisa. Dentre os alunos, selecionamos como participantes dessa fase, as crianças cujos responsáveis devolveram o convite com a autorização no Termo de consentimento livre e esclarecido (Anexo 4B).

5.1. Participantes

- 02 professoras regentes de salas de aula da SEDF, que incluíam cada uma, de acordo com a estratégia de matrícula da instituição, no mínimo um e no máximo três alunos com deficiência intelectual;
- 12 alunos, matriculados em uma turma da Primeira Etapa do BIA, com 24 alunos no total;
- 15 alunos, matriculados em uma turma da Segunda Etapa do BIA, com 29 alunos no total;

5.2. Instrumentos e Materiais

Nossos instrumentos foram entrevistas semi-estruturadas, com perguntas autobiográficas e narrativas; observação de sala de aula; observação de momentos de recreação; elaboração do diário da pesquisadora, com o registro de informações importantes para o estudo, incluindo o mapa das salas em cada observação realizada, para efeito de reconhecimento dos alunos quando da análise dos dados.

Os materiais utilizados foram: uma filmadora Mini-DVD, modelo VDRD 300 Panasonic; tripé; DVDs; Mini-DVDs; CDs; diário da pesquisadora.

5.3. Procedimentos

Registramos em áudio uma entrevista semi-estruturada (Anexo 5A) sobre concepções e tomadas de decisão, com duração aproximada de meia-hora com cada professora participante.

Realizamos duas sessões de observação em cada sala de aula selecionada, com duração aproximada de meia hora para cada sessão, registradas em vídeo pela pesquisadora. Como nem todos os alunos das duas turmas selecionadas foram autorizados a participar da pesquisa, para as sessões de observação, as professoras se prontificaram a organizar as turmas para viabilizar o registro em vídeo das aulas, sem comprometer a

rotina já estabelecida com os alunos. Desta forma, mantiveram a organização da classe, como de costume, com as carteiras, de duas em duas, enfileiradas. No entanto, separaram a turma em dois grupos distintos – compostos pelas autorizadas e não-autorizadas pelos responsáveis – à direita e à esquerda da sala, voltados para ela, o que nos possibilitou direcionarmos a câmera apenas para o grupo de alunos com permissão para a filmagem. Com esta decisão, assumimos a possibilidade de limitar os dados construídos, frente aos objetivos da pesquisa, uma vez que a organização da sala de aula em outros dias letivos, não observados por nós, poderia ocorrer de outra forma. Entretanto, preferimos realizar este procedimento, mesmo com essa perda, não acarretando prejuízo às crianças e levantando informações que contribuíssem para nossa pesquisa. Nossa preocupação foi preservar a decisão dos responsáveis que não autorizaram o registro das imagens de seus filhos e não colocar nenhuma das crianças em situação de constrangimento, por estar sendo filmada, ou não. Nos intervalos das gravações, a pesquisadora conversou diversas vezes com vários alunos e alunas que lhe procuravam, dirigindo-se a todos igualmente, explicando a todas elas a razão desta organização em sua sala de aula por ocasião das observações, tirando as dúvidas que essas crianças tinham sobre a sua presença na sua sala de aula, na escola e sobre os procedimentos de filmagem.

Realizamos a gravação em vídeo de uma sessão de observação em cada turma participante, em um momento de interação de brincadeira livre no contexto escolar, fora da sala de aula (pátio da escola), com duração média de dez minutos para cada sessão, quando focalizamos apenas os alunos autorizados. Neste procedimento, ocorreram situações curiosas em que as crianças que não estavam dentre as participantes pediam à pesquisadora para observarem através do visor da câmera o que estava sendo filmado.

O quadro abaixo demonstra o cronograma seguido nessa fase do estudo:

Procedimentos	Professora BIA I		Professora BIA II	
	Total de Alunos da Turma: 24		Total de Alunos da Turma: 29	
	Total de Alunos Participantes: 12		Total de Alunos Participantes: 15	
Tempo de Duração				
Reunião com Professoras - Apresentação do Projeto	00:30:00 (Entrevista conjunta)			
1ª Observação em Sala de Aula	00:28:32		00:42:19	
2ª Observação em Sala de Aula	00:31:02		00:31:37	
Entrevista com Professora	00:28:08		00:22:18	
Observação da Recreação	00:05:27		00:17:50	
Duração total por turma	02:03:09		02:24:04	
Duração Total	03:57:13* * A entrevista conjunta acrescentou 30 min no tempo total			

Tabela 2 - Procedimentos do Estudo Exploratório

Ao concluirmos o estudo exploratório, as entrevistas realizadas foram ouvidas repetidas vezes, como auxílio para a elaboração dos procedimentos que seriam adotados na segunda fase do estudo. Assistimos às filmagens de todas as observações realizadas nesta etapa (Creswell, 1998). Em seguida, começamos a construir um sumário dessas sessões, com a breve descrição do que estava sendo examinado.

A realização do estudo exploratório foi de fundamental importância para o planejamento e realização do estudo empírico. As observações de situações de sala de aula e de livre *brincar* das crianças no pátio da escola nos indicaram que os processos de socialização construídos nas cenas lúdicas espontâneas entre as crianças, possibilitam formas diferenciadas de inclusão.

A partir desses procedimentos focamos nossa atenção no estudo empírico para a construção de significados dos professores sobre a função da brincadeira na sua prática pedagógica. Compreendemos esta atividade como um instrumento possível de mediação no auxílio às crianças com deficiência intelectual diante de sua inflexibilidade cognitiva, apoiando a relação ensino-aprendizagem na construção de estratégias que diminuam a sua tendência à repetição de padrões de resolução de atividades.

Consideramos que o estudo exploratório atingiu seus objetivos: refletimos sobre os aspectos teórico-metodológicos, gerando suposições e perguntas de pesquisa; estabelecemos vínculos com a comunidade escolar; testamos a adequação do nosso

planejamento e dos procedimentos de coleta e de análise, confrontando os sumários das sessões observadas, com os temas gerais tratados nas entrevistas, direcionando a elaboração dos roteiros dos instrumentos que realizamos no estudo empírico; redirecionamos as tomadas de decisão para o estudo empírico, modificando a estratégia de convite aos pais e responsáveis dos alunos, na tentativa de obtermos uma participação efetiva de crianças e responsáveis na fase seguinte da pesquisa.

6. ESTUDO EMPÍRICO

Para a realização do estudo empírico retornamos à escola em que fizemos o estudo exploratório, no início do ano letivo seguinte, porque tínhamos a intenção de seguir nossa pesquisa com os mesmos participantes do estudo exploratório. Apresentamos o *folder* informativo sobre o estudo proposto para a nova direção que, ao tomar ciência do projeto desenvolvido, confirmou a existência das condições necessárias à continuidade de nossa pesquisa e apoiou a sua realização. No entanto, devido à organização interna da escola para o ano letivo que iniciava não foi possível dar continuidade à pesquisa com as mesmas professoras e turmas do estudo exploratório – uma delas não trabalhava mais na escola e a outra não estava com docência em turma inclusiva. Foi agendada uma reunião com as duas professoras das etapas I e II do BIA que atendiam classes inclusivas de alunos com deficiência intelectual para apresentação do estudo e preenchimento dos formulários de consentimento livre e esclarecido (Anexo 4A), a fim de atender as exigências do Comitê de Ética da Universidade de Brasília.

Nesta fase, decidimos marcar uma reunião com os pais e responsáveis dos alunos das duas turmas selecionadas para que o trabalho desenvolvido fosse apresentado pessoalmente pela pesquisadora, na tentativa de conseguirmos uma adesão maior à pesquisa, comparada ao estudo exploratório. Dessa forma, foi possível conversar com os responsáveis pelos alunos sobre a pesquisa, esclarecendo suas dúvidas. Ao final da reunião foram disponibilizados os formulários de livre-consentimento aos pais que autorizaram a participação de seus filhos (Anexo 4B). Também tínhamos interesse em sensibilizar pais e responsáveis a participarem de nosso estudo. Compareceram à reunião 13 pais ou responsáveis por alunos. Destes, 11 autorizaram a participação dos alunos na pesquisa, sendo 07 alunos do BIA I e 04 alunos do BIA II; 06 responsáveis se voluntariaram a também participarem do estudo, assinando a autorização correspondente (Anexo 3C), sendo 03 do BIA I e 03 do BIA II. Após a reunião solicitamos à equipe gestora que enviasse pelos alunos o convite à participação da pesquisa, para os pais ou

responsáveis, tal como havíamos feito no estudo exploratório, mas não obtivemos sucesso, uma vez que não houve nenhuma nova adesão ao estudo.

6.1. Participantes

- 02 professoras regentes de salas de aula da SEDF que incluíam alunos com deficiência intelectual. Vamos chamá-las pelos nomes fictícios Alexandrina e Querubina, respectivamente, como a professora da Primeira e da Segunda Etapa do BIA. Na turma de Alexandrina estavam três alunos incluídos, enquanto na turma de Querubina, apenas um.
- 07 alunos, dentre os quais 01 aluno com deficiência intelectual, matriculados em uma turma da Primeira Etapa do BIA, com 20 alunos no total;
- 04 alunos, dentre os quais 01 aluno com deficiência intelectual, matriculados em uma turma da Segunda Etapa do BIA, com 27 alunos no total;
- 01 mãe de aluno da Primeira Etapa do BIA, que atendeu ao convite voluntariamente;
- 01 avó de aluno da Segunda Etapa do BIA, que atendeu ao convite voluntariamente;
- A supervisora pedagógica da Escola Classe;
- A Orientadora Educacional da Escola Classe;

Participantes do estudo empírico				Observados			Turma			
	Idade	Formação	Experiência Educacional							
Profissionais	Alexandrina	22 anos	Magistério	2 anos	Crianças	07 Participantes	05 alunas 02 alunos (01 com DI)	Idades entre 6 anos e 7 anos e 8 meses	20 alunos	Idades entre 6 anos e 7 anos e 8 meses
	Querubina	24 anos	Magistério Pedagogia	5 anos e 7 meses		04 Participantes	01 aluna 03 alunos (01 com DI)	Idades entre 7 anos e 13 anos e 4 meses	27 alunos	Idades entre 7 anos e 13 anos e 4 meses
Profissionais	Orientadora Educacional (OE)	36 anos	Magistério Pedagogia	10 anos	Familiares	Mãe de aluno com DI do BIA I	25 anos	Ensino médio	Separada, secretária - 01 filho	
	Supervisora Pedagógica (SP)	29 anos	Magistério Pedagogia	10 anos		Avó - responsável de um aluno do BIA II	44 anos	4ª série do antigo 1º grau	Casada, dona de casa, 03 filhos sendo 01 deles com 22 anos, deficiência física e mental profunda	

Tabela 3 - Quadro de participantes do estudo empírico

6.2. Instrumentos e Materiais

Nossos instrumentos foram entrevistas semi-estruturadas, com perguntas autobiográficas e narrativas, cujas principais temáticas foram: história profissional, concepções metodológicas de alfabetização, concepções metodológicas da educação inclusiva de alunos com deficiência intelectual, a utilização do *brincar* no contexto pedagógico da educação inclusiva dos primeiros anos do ensino fundamental, práticas virtuosas e democráticas na escola, os processos de desenvolvimento-aprendizagem das crianças em contexto inclusivo; observação de sala de aula; observação de momentos de recreação; grupo focal; elaboração do diário da pesquisadora, com o registro de

informações importantes para o estudo, incluindo o mapa das salas em cada observação realizada, para efeito de reconhecimento dos alunos quando da análise dos dados.

Os materiais utilizados foram uma filmadora Mini-DVD, modelo VDRD 300 Panasonic; tripé; DVDs; Mini-DVDs; CDs; diário da pesquisadora; um livro de história infanto-juvenil (Willis & Ross, 2006).

6.3. Procedimentos

Realizamos com as professoras participantes quatro entrevistas semi-estruturadas, compostas por perguntas autobiográficas e narrativas (Anexos 5B, 5C, 5D, 5E). As entrevistas foram gravadas em áudio, com duração aproximada de uma hora com cada professora, em horários e datas combinadas previamente, no turno reservado à coordenação pedagógica, totalizando aproximadamente 6 horas de gravação.

Embasados pela Teoria com Chão (Strauss, 1987; Strauss & Corbin, 1998; Bryant & Charmaz, 2008), os roteiros norteadores das entrevistas foram construídos ao longo da realização dos procedimentos, desde o estudo exploratório, ao qual retornávamos em aspectos abordados anteriormente. Neste processo, novas reflexões foram suscitadas nas entrevistas, motivadas pelo avanço que fazíamos nos estudos teóricos sobre os temas de nossa pesquisa e também pelas narrativas trazidas pelos participantes ou pelas observações realizadas, sendo introduzidas nos roteiros das entrevistas posteriores.

Gravamos em áudio uma entrevista semi-estruturada (Anexos 5F), em dupla, sobre concepções e tomadas de decisão, com duração aproximada de uma hora e meia com a Supervisora Pedagógica e a Orientadora Educacional da escola. Essa sessão teve como foco as interconexões entre família, escola e o processo de desenvolvimento e aprendizagem de crianças com deficiência intelectual na transição da educação infantil para a primeira série do Ensino Fundamental de nove anos, considerando-se o referido aluno inserido nos sistemas de análise observados nessa pesquisa.

Familiares responsáveis por alunos também foram convidados a participar do estudo. Uma mãe e uma avó aceitaram ser ouvidas, individualmente, com a mediação de entrevistas semiestruturadas, compostas por perguntas autobiográficas e narrativas, gravadas em áudio (Anexo 5G), na escola. Com essas participantes, enfocamos as relações da sua história pessoal com a inclusão de pessoas com deficiência intelectual na escola e na sociedade, as crenças e valores sobre esse processo, suas impressões sobre a experiência de inclusão da escola em que seu filho e neto estudavam. A supervisora pedagógica da escola auxiliou no agendamento das entrevistas com os demais pais e responsáveis voluntários,

mas que não compareceram nas datas e horários combinados, apesar de terem sido remarcadas inúmeras vezes.

Realizamos uma sessão de observação em cada sala de aula, totalizando duas sessões, com duração aproximada de uma hora cada. O horário foi definido com as professoras regentes participantes, a fim de que contemplassem momentos pertinentes ao objetivo do estudo. Uma vez que nem todos os alunos das duas turmas selecionadas foram autorizados a participar da pesquisa, para as sessões de observação, adotamos a mesma estratégia e cuidados seguidos no Estudo Exploratório e direcionamos a câmera apenas para o grupo de alunos com permissão para a filmagem.

As observações realizadas na escola nos permitiram analisar experiências deste contexto pedagógico em situações diversificadas como as salas de aula, as recreações das turmas no pátio, o recreio de todos os alunos da escola, em conjunto, totalizando cerca de 4 horas de gravação. A partir das entrevistas e observações realizadas, decidimos promover, também, sessões de grupo focal com as crianças participantes, para expandir a compreensão dos fenômenos em investigação, conferindo aos alunos, tanto quanto possível, maior protagonismo neste estudo (Christensen & James, 2003).

Realizamos uma sessão de grupo focal com os alunos autorizados de cada turma participante (Anexo 5H), na sala cedida pela orientadora educacional, com duração aproximada de uma hora para cada sessão, totalizando duas sessões. Essas tiveram o objetivo de nos trazer elementos sobre a interação dos alunos, em contexto educacional de inclusão, remetendo-nos às condições de desenvolvimento inclusivo das crianças com deficiência intelectual, fora da sala de aula e com a mediação da pesquisadora.

O Quadro abaixo resume os procedimentos realizados no estudo empírico:

Procedimentos	Prof. Alexandrina	Prof. Querubina	Monitora	Mãe	Avó	O.E.	Equipe Gestora
Reunião c/ professores	00:30:00 (aproximadamente)			-----	-----		
Reunião c/ pais				00:40:00 (aproximadamente)			
Entrevista 1	00:45:46	00:50:31	00:19:03	00:54:09	00:50:45	01:26:51	
Entrevista 2	00:45:44						
Entrevista 3	01:12:12	00:50:43					
Entrevista 4	00:39:14	00:13:00					
Observação sala de aula	01:04:39	00:50:47					
Grupo Focal	01:12:18	00:56:19					
Total	06:09:53	04:57:04	00:49:03	01:34:09	01:30:45	01:26:51	01:26:51
Total geral	14:02:01*						
	* Entrevista conjunta no tempo total contam apenas uma vez						

Tabela 4 - Procedimentos do estudo empírico

6.4. Procedimento de análise

Nossa investigação contou com variados procedimentos, envolvendo participantes de diversos segmentos da comunidade escolar. Nosso principal referencial metodológico é formado pelas entrevistas realizadas com as professoras participantes no estudo empírico: todas elas foram transcritas e revisadas pela entrevistadora, baseada no modelo proposto por Atkinson & Heritage, citado por Linde (1993). Depois de transcritas na íntegra, as entrevistas foram submetidas à análise da conversação adaptada à Psicologia (Pontecorvo & cols., 2005) e à análise dialógica temática (Caixeta, 2006; Carlucci, 2008), que corresponde à construção de um referencial de codificação que nos permite a análise da dinâmica da construção do conhecimento a partir das estratégias de conversação e estratégias discursivas presentes nas situações de aprendizagem.

Na construção destes procedimentos de análise, realizamos inúmeras leituras das entrevistas. Intercalamos, repetidas vezes, três modalidades de leitura e releitura das entrevistas, assim nomeadas e descritas:

1) Leitura Horizontal: Obedeceu à ordem cronológica de realização das entrevistas. Ex: Entrevista 1, de Alexandrina e de Querubina; Entrevista 2, de Alexandrina e Querubina etc;

2) Leitura Vertical: leitura de todas as entrevistas realizadas com Alexandrina e leitura de todas as entrevistas realizadas com Querubina, em que as entrevistas de cada participante foram compreendidas como um texto único;

3) Leitura Transversal: mesclamos a leitura de entrevistas de ambas participantes, sem obedecer necessariamente uma ordem, seguindo a construção de significados que encontrávamos ora em uma participante, ora em outra, associadas por significados próximos, mesmo que os sentidos fossem antagônicos.

Através de repetidas leituras das entrevistas realizadas com as professoras, fomos construindo Mapas Semânticos para cada uma das participantes: a partir dos enunciados das professoras, identificamos grandes temas que estão organizados como mostram as Figuras 1 e 2. Estes Mapas Semânticos, quando observados, contém temas em comum, decorrentes das questões que conduziam as entrevistas semiestruturadas, o que nos permite comparar os dados obtidos com as duas professoras.

Nosso maior interesse por estes Mapas Semânticos resulta da possibilidade de nos apresentarem os posicionamentos destas participantes em relação aos temas identificados e a forma como estas professoras, com suas singularidades, constroem sentidos a respeito destas temáticas. Assim, é possível identificar como as questões que enfocamos acerca da virtuosidade dos professores perpassam as ações das professoras participantes, em um tempo histórico e individual que dialoga com práticas antigas e atuais, na possibilidade de criar novas atuações pedagógicas no processo da inclusão escolar.

O primeiro tema apresentado para os Mapas Semânticos das duas professoras – Formação – justifica-se por ter sido o marco inicial de nossas entrevistas, onde se pedia à participante que relatasse sua formação e trajetória profissional, fazendo alusão a um tempo passado, evento ocorrido. O posicionamento dos demais temas não se justifica pelo aparecimento sequencial e linear na narrativa das professoras. Identificamos nuances de transitoriedade entre um tema e outro, diante dos significados construídos por participante, justificando a especificidade de cada Figura.

Os temas foram organizados de maneira que a definição de cada um seja compreendida como a construção das trocas e embates entre os significados que compõem o tema posicionado à sua direita e os significados do tema posicionado à sua esquerda, em um movimento dialético e dialógico de reorganização temporal entre o período de realização da série de entrevistas, a história coletiva e a história pessoal das participantes, objetivando a antecipação de experiências futuras, através das expectativas lançadas, que também contribuem para a construção dos significados atuais. A leitura das figuras da esquerda para a direita indica a dinâmica de passagem do tempo (passado-presente-futuro) no discurso das participantes.

Com a finalização destes Mapas Semânticos, recorremos aos dados obtidos com a realização das observações em sala de aula, pelas entrevistas realizadas com os demais participantes, pelos grupos focais e com o nosso diário de pesquisa. Este universo de instrumentos utilizados em procedimentos variados nos possibilitou acrescentar informações, perceber coerências e inconsistências nos dados e ampliar nossa discussão, como veremos adiante.

7. RESULTADOS

Nesta seção, apresentaremos as informações construídas pelas professoras, a partir dos Mapas Semânticos que constam nas Figuras 1 e 2. Listaremos os principais significados atribuídos por cada professora participante para os temas centrais e subtemas correspondentes que formam o posicionamento “Ser Professora na Inclusão”, começando pela participante Alexandrina e, depois, Querubina. Na discussão, objeto da próxima seção deste texto, as informações obtidas e construídas com os demais participantes do estudo serão acrescentadas visando enriquecer o debate a respeito da virtuosidade do professor no contexto educacional inclusivo de alunos com deficiência intelectual.

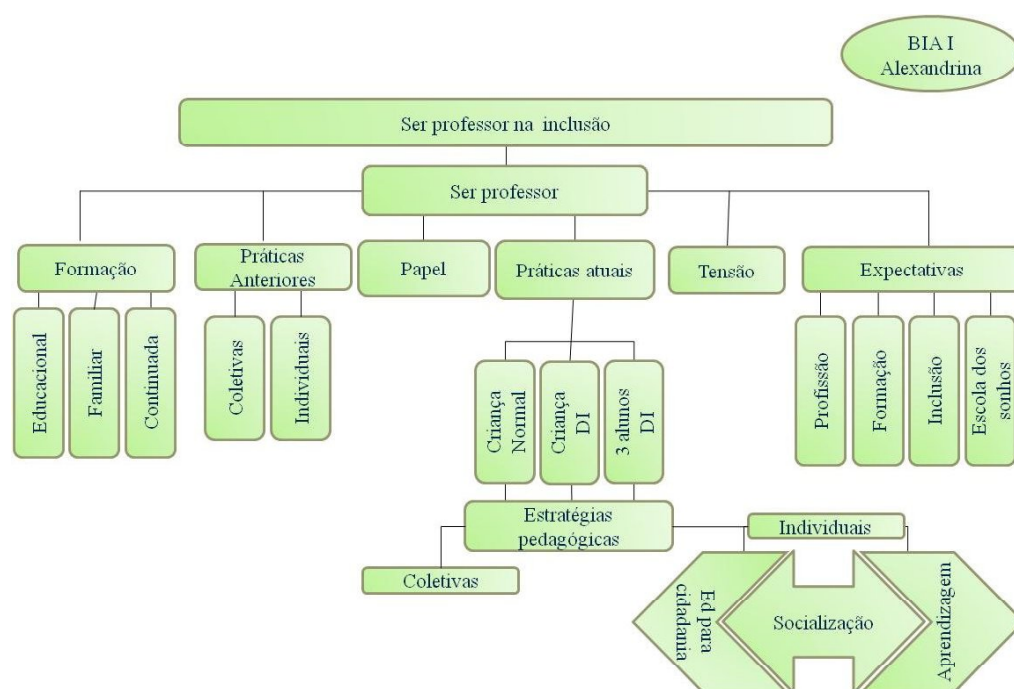


Figura 1 – Mapa Semântico de Alexandrina

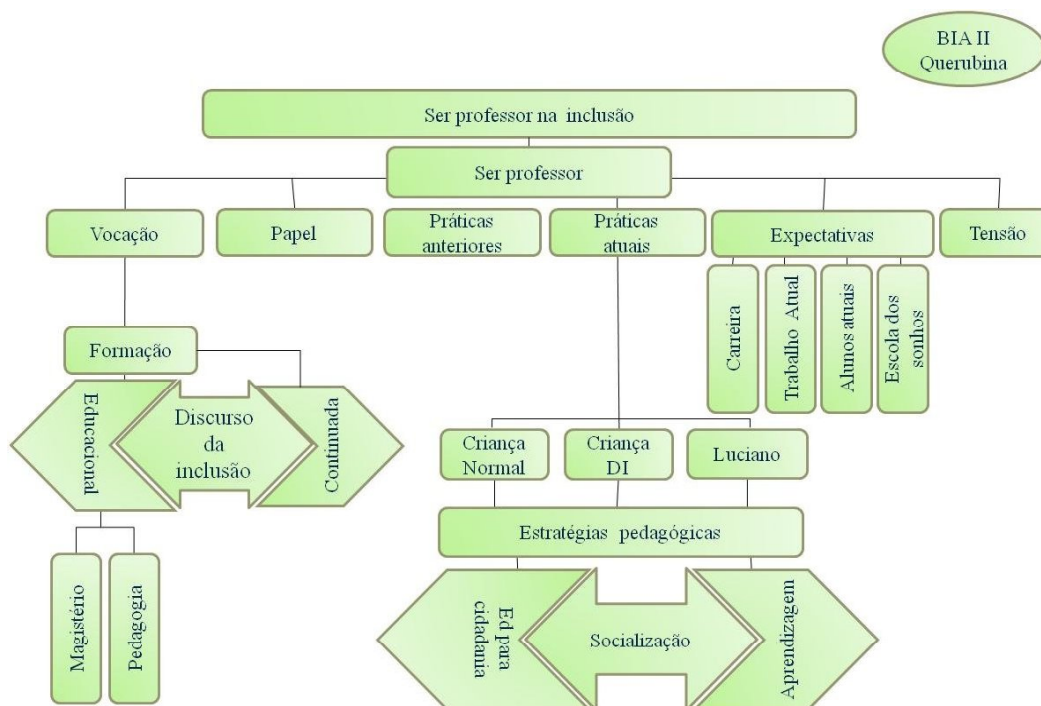


Figura 2 – Mapa Semântico de Querubina

Verificando os mapas semânticos de Alexandrina e Querubina sobre “Ser Professora na Inclusão”, observamos que este posicionamento é composto por temas principais que descendem do tema abrangente “Ser Professora”. Estes temas principais foram organizados nos mapas atendendo a uma dinâmica temporal, não-linear, em que foram sendo posicionados por participante na sua narrativa, considerando-se a força, redundância e transição das enunciações e significados no seu discurso. Por isso, os mapas de ambas as professoras têm similaridades – sobretudo na definição dos temas - e diferenças, principalmente no posicionamento destes temas, uns em relação aos outros.

Consideramos como temas principais de Alexandrina: Formação, Práticas Anteriores, Papel do Professor, Práticas Atuais, Tensão e Expectativas.

Alexandrina é jovem e considera-se uma professora ainda em formação, relatando que está aprendendo com a pouca, mas válida experiência que tem. Ao tratar da Formação, seu discurso divide-se em três subtemas semânticos: Educacional, Familiar e Continuada. Vejamos:

- Formação Educacional. Recorda-se que na infância queria ser astronauta. Coursou o magistério e curso técnico (não relacionado à área de educação). Reconhece no magistério certa contradição entre o discurso e a prática dos seus professores, fator que chegou a desmotivá-la a seguir a carreira docente. Por outro lado, reconhece a importância deste curso no seu “amadurecimento pessoal”, uma vez que ingressou na Escola Normal

com apenas 13 anos de idade e, ao concluir o curso, ainda adolescente, era uma educadora, com sólidos preceitos éticos. Enfatiza a importância de ter estudado História da Educação. Para ela, ter assistido a um filme que tratava da relação entre um pai que padecia de uma doença degenerativa e a sua filha, foi motivador para que procurasse estudar mais a respeito do ensino especial. Considera que os cursos que realizou nesta área foram muito teóricos, sublinhando que é necessário aliar a teoria à prática.

- Formação Familiar. Relata que sempre esteve envolvida com educação porque a mãe e a irmã já eram professoras do ensino fundamental, apesar disso, na infância, não tinha o desejo de ser professora. Na época de iniciar o magistério, quase desistiu porque suas amigas não queriam fazer este curso, mas a mãe a incentivou a tentar a seleção para a Escola Normal, dizendo à filha “se você passar é porque tem de ser”.

- Formação Continuada. À época da pesquisa, estava frequentando, pelo segundo ano consecutivo, o curso oferecido pela SEDF para professores em atuação no BIA. Na sua avaliação, trata-se de um curso “muito bom, mas ele não está atendendo às necessidades da sala de aula em geral. Não está.”, porque é oferecido para sanar dificuldades, “mas as dificuldades já vêm inseridas no contexto” e o curso “não contribui muito para os meninos especiais”.

Seguido ao tema Formação, dispusemos o tema Práticas Anteriores, no mapa de Alexandrina. Ao tratar desta categoria a professora distingue Práticas Anteriores Coletivas e Práticas Anteriores Individuais:

- Práticas Anteriores Coletivas. Alexandrina defende a necessidade de todo profissional conhecer a história da sua profissão para compreender o presente: como exemplo de práticas anteriores, cita a utilização da reprovação como punição ao aluno; as práticas segregadoras a alunos com deficiência, porque “a gente não sabia muito sobre os alunos especiais”. Ao enfatizar o tratamento dispensado às pessoas com deficiência, consideradas “um problema”, relaciona esta prática a uma possibilidade de mudança na prática atual: “Antigamente, as pessoas mascaravam, escondiam, mas hoje a gente já pode começar a se indignar com algumas coisas”. Refere-se aos centros de ensino especial de forma ambígua afirmando que o atendimento nestes estabelecimentos era “ruim porque (os alunos) conviviam com poucas pessoas, mas tinham atendimento, piscina.”. Acredita que no processo de inclusão deveriam ter mesclado a convivência com mais colegas de desenvolvimento típico com a estrutura física do CEE.

- Práticas Anteriores Individuais. Alexandrina considera a sua prática profissional como “gratificante”, por observar a superação de seus alunos, mesmo os que não foram

considerados aptos para progredirem para a etapa seguinte de escolarização, como foi o caso de um dos seus alunos do ano anterior que, ao final do ano letivo, mesmo sem ser aprovado, lhe disse “professora, eu aprendi. Eu consegui.”. Ela relata que permaneceu nessa experiência do ano anterior por causa deste aluno, pela satisfação de ver o seu trabalho sendo feito e percebeu “que às vezes a culpa não é do aluno”.

No Mapa Semântico de Alexandrina, o tema Papel do Professor situa-se entre os temas Práticas Anteriores e Práticas Atuais. Alexandrina considera o Papel do Professor como “importantíssimo”, uma vez que, na sua visão, ele costuma ser detentor de uma verdade absoluta para o aluno, que está com a personalidade em formação: “somos espelho disso”. Para Alexandrina, “o principal é o professor saber lidar com todos da mesma forma, é difícil porque as turmas não são homogêneas, os alunos não são iguais (...) mas a gente tem um tratamento igual, tratar as dificuldades, os acertos também, da mesma forma”. Além disso, a participante considera que “o professor é um (...) mediador. Ele vai acabar transformando até o agir e o pensar da criança”, formando a personalidade, formando o cidadão. Enaltece a importância da troca entre professor e aluno: “somos mediadores entre os conhecimentos que estão por vir, pedagógicos, e a bagagem que ele já trouxe. Para que eles possam chegar ao conhecimento e da forma e ritmo deles, respeitando os limites de cada um. (...) A gente faz o papel de professor, de passar conteúdo, mas a gente acaba entrando mesmo na vida do aluno e eles fazem parte da nossa vida.”. Acredita que o professor e a escola devam desenvolver projetos que mostrem à sociedade a importância da inclusão, conscientizando a sociedade sobre o papel que tem neste processo. Ao tratar do papel do professor, Alexandrina define que “cidadania é trabalhar pelos outros, pelo outro, se ajudar”. A professora define o papel do professor a partir de sua prática atual: “eu aprendi muito, eu sou muito grata a essa experiência porque, a partir de hoje, eu vou mudar o meu pensamento e a minha forma de ver as coisas. (...) acho que a gente tem que tomar partido dessa causa e fazer valer.”.

O quarto tema do Mapa de Alexandrina denomina-se Práticas Atuais, formado por três subtemas – Criança Normal, Criança com Deficiência Intelectual e os Alunos com Deficiência Intelectual – que se unem a um novo subtema em comum – as Estratégias Pedagógicas. O subtema Estratégias Pedagógicas, por sua vez, divide-se em Coletivas e Individuais, em que as Individuais se organizam em Educação para Cidadania, Socialização e Aprendizagem.

Começaremos a apresentação do tema Práticas Atuais, pelos três subtemas – Criança Normal, Criança com Deficiência Intelectual e Alunos com Deficiência Intelectual:

- Criança Normal. Alexandrina frequentemente denomina as crianças com desenvolvimento típico como “os alunos que não são inclusos”. Considera que os seus alunos estão experimentando uma oportunidade única de convivência, com a possibilidade de novas aprendizagens como a aceitação, não ter preconceito, solidariedade. As crianças consideradas normais, matriculadas na sua sala de aula, gostam e se oferecem para ajudar os colegas porque veem os professores fazendo isso, demonstrando paciência com os colegas; nunca demonstraram rejeição aos colegas incluídos. Alexandrina observa que os alunos considerados normais, que não frequentaram a educação infantil, às vezes têm mais dificuldades (social e aprendizagem) do que os alunos com deficiência, com vivência escolar anterior;

- A Criança com Deficiência Intelectual. Para Alexandrina, estas crianças não são problema, mas exemplo de superação, que surpreendem até eles mesmos, porque demonstram que vivenciam “barreiras possíveis de ultrapassar”. Ela afirma que pensava saber sobre a Síndrome de Down, mas na verdade, tem aprendido na prática atual. Relata, inclusive, que há coisas que aprendeu em cursos que “não são verdade”, como o fato de terem “dificuldade de aprendizagem muito grande, eu não acredito”. Alexandrina tem observado que eles se desenvolvem e tem potencial para acompanhar a turma. Ela reconhece o papel do CEE em preparar os alunos para a inclusão: “depois que ele está aqui, a gente trabalha da melhor forma, mas tem de estar preparado”, sendo que o início da escolarização é o mais difícil. Ela reconhece que, hoje em dia, sabe-se mais sobre os diagnósticos desses alunos e que todos precisam aceitá-los: “existem algumas limitações, mas elas são crianças, se desenvolvendo, com todo o direito de estar em uma escola, convivendo com várias pessoas, porque é isso que forma a personalidade das crianças, das pessoas.”. Para Alexandrina, “eles são mais cidadãos do que nós mesmos”, porque superam obstáculos para viver como cidadãos, para adquirir a independência que desejam; “são inteligentíssimas, maravilhosas, que merecem todo o respeito, toda a atenção”. Alexandrina acredita que os alunos com Deficiência Intelectual podem participar na formação da própria cidadania a partir da atuação de toda a sociedade: “Que a gente lute, realmente, para que eles tenham os direitos que todos nós temos. (...) eles têm vários deles (dos direitos) afetados e eles são poucos para reivindicar por eles mesmos”;

- Os Alunos Incluídos. As três crianças frequentaram o CEE, desde a educação precoce: dois alunos têm diagnóstico de Síndrome de Down e o terceiro, de Deficiência Intelectual e Física. Alexandrina afirma que esta é uma experiência “que vai levar para o resto da vida”, que está trazendo para ela um aprendizado que vai mudar e já mudou a sua vida. Ela surpreende-se com o conhecimento que eles já tinham: “são novinhos, mas já tem uma experiência”, afirmando que as crianças com Síndrome de Down têm lhe mostrado que a limitação não é muito grande. Informa que os dois alunos com Síndrome de Down não têm problema de socialização, já que são espontâneos com toda a escola. Um deles é mais tranquilo e o outro, mais agitado. Define a experiência como recompensadora, porque os alunos estão aprendendo, se esforçando para conseguirem: “reconhecem letras, diferenciam letra cursiva da de forma, reconhecem cores, formas geométricas... É recompensador! Muito bom!”. Para Alexandrina, os alunos se adaptaram facilmente, cada um com suas peculiaridades, e os pais já observam os resultados: “é diferente o ensino estar centrado nas dificuldades (como era no CEE)”, por isso as mães destes alunos estão maravilhadas e “eu também estou maravilhada!”, ela afirma. Os três alunos são atendidos pela Sala de Recursos e a professora observa que eles ficam mais tranquilos e mais calmos. Alexandrina relata que os alunos têm anseios profissionais (dentista, bombeiro) e ela acredita que eles vão atingir estes objetivos “no tempo e forma deles”, desde que o trabalho seja adaptado e respeite os limites deles, porque são pessoas dedicadas. Os três alunos são descritos por Alexandrina como afetivos, cativantes, preocupados com os colegas, com a organização da sala, “eles me ensinam cada coisa, que eu nunca pensei que eu ia poder aprender”. Relata a tristeza em ter de se afastar da turma devido ao término do seu contrato de trabalho, mas gratidão pela experiência vivida.

Dando continuidade ao tema Práticas Atuais, descreveremos como Alexandrina tratou o subtema Estratégias Pedagógicas, coletivas e individuais:

- Estratégias Pedagógicas Coletivas. Para a professora, na atualidade, não se pensa tanto na punição ao aluno (o governo tem investido contra essas práticas). Quando o aluno se encontra disperso, reconhece-se “um pouquinho de culpa do professor”, “(...) porque eu acho que aprendizagem é isso, a gente trocar, o tempo todo, a gente está aprendendo”. Ela segue dizendo: “(...) acho que o divisor de águas da educação mesmo foi quando se percebeu (...) que os dois (professor e aluno) poderiam estar interagindo e trabalhando juntos, tendo realmente essa relação entre professor e aluno”;

- Estratégias Pedagógicas Individuais. As enunciações de Alexandrina, neste tema, estão voltadas para três eixos distintos: Educação para Cidadania, Socialização e

Aprendizagem. Consideram-se como enunciações de Socialização, aquelas que são comuns às estratégias que visam à Educação para Cidadania e a Aprendizagem. Vejamos:

1. Educação para Cidadania. Alexandrina relata que trabalha valores com os seus alunos: respeito às diferenças, aceitar o outro, conviver com o outro, saber viver em sociedade, saber dividir, saber respeitar o próximo, os limites um do outro. Acredita que trabalhar esses valores desde pequenos contribuirá para a formação de “cidadãos maravilhosos, que se importem realmente com o outro”, além de observar que estes alunos, mesmo sendo crianças de apenas seis anos de idade, já orientam os pais sobre o que aprendem na escola (exemplifica com a campanha realizada na escola para combater o mosquito da dengue). Alexandrina admite que os demais professores da escola “são bem compreensivos em relação às turminhas de inclusão”. No desfile realizado para a comemoração do aniversário da região administrativa, cujo tema central era a Responsabilidade Social, Alexandrina defendeu na escola que o primeiro pelotão fosse sobre a Inclusão: “As pessoas têm que ver, têm que ver. A gente tem que se mostrar mesmo.”. Para ela, “a gente tem que ser democrático”, dando à criança o direito de participar e convidando os membros da comunidade para a escola, para que vejam o que está sendo feito, participando e dando opinião.

2. Socialização. Alexandrina reconhece que no início do ano se assustou, porque era sozinha (não havia monitora ainda) e foi muito difícil, precisando da ajuda da direção da escola para organizar a turma. Por ser uma professora de contrato temporário, não teve direito a escolha de turma. Cabe à monitora, desde a sua chegada à escola, sair com os alunos incluídos da sala de aula, sempre que necessitam: Alexandrina sinaliza que este é um exemplo de que a escola tem de aprender a se adaptar aos alunos. Ela ressalta também que são trabalhados aspectos de socialização e higiene, conteúdos da educação infantil, justificando: “logicamente, que eu sou professora e me preocupo com o pedagógico, eu estou sempre ajudando os meninos”, “a gente está fazendo um trabalho onde eles (todos os alunos) vão trabalhar juntos”. Alexandrina, sugerida por outra colega, pediu autorização da diretora para sair diariamente da sala de aula ao pátio para fazer atividades lúdico-pedagógicas com os alunos, objetivando auxiliar os três alunos incluídos. No entanto, no período em que manteve este projeto, observou que a turma inteira se beneficiava destes momentos e, quando estavam em sala, mostravam-se mais produtivos. Esta iniciativa foi suspensa por determinação da regional de ensino para todas as turmas de alunos com seis anos de idade.

3. Aprendizagem: para Alexandrina há diversas situações de conflito dentro da sala de aula e ela “tem que se desdobrar, descobrir uma forma, pesquisando, tentando”, apresentando jogos pedagógicos, alfabetos emborrachados “(...) bem diversificado, bem diferenciado”, “às vezes eles não querem conteúdo de jeito nenhum”. Afirma que existem dificuldades de ordem material, justificando que no CEE os alunos tinham mais recursos: “eu tô saindo e tô comprando joguinhos”. Ela identifica três grupos distintos de alunos, em sua sala de aula, que demandam tipos diferenciados de atividades: a) Alunos que haviam frequentado a educação infantil - são “os alunos que estão além, independentes nas tarefas”; b) Alunos que não haviam frequentado a educação infantil – que apresentam mais dificuldades e precisam que ela esteja mais próxima, muitas vezes sentando junto com eles para realização das tarefas; c) Alunos Especiais – que oscilam entre a independência do grupo *a* e as dificuldades do grupo *b*. Alexandrina relata que, no início do ano letivo, aproveitou a rotina escolar já familiar aos alunos – de que tomou conhecimento por meio do relatório da professora do ano anterior, e aos poucos foi “mostrando outras formas que poderiam ser boas também, de estar brincando e hoje eles se adaptaram muito bem. A rotina já não é tão certinha.” Ela afirma que a sua prática é espelhada na primeira professora que teve: “quero trazer coisas inovadoras”. Preocupa-se com o fato de que “não se respeitam mais as etapas dos alunos. (...) são crianças de seis anos com muitas exigências pedagógicas”. Considera que, com esta faixa etária de alunos, não há o que intervir, pois eles estão começando o processo de aprendizagem. Alexandrina considera o trabalho realizado pela Sala de Recursos importante para a sua atuação, uma vez que realizam a adequação curricular e orientam o seu trabalho em sala de aula: “eu não tinha essa experiência, então muito da orientação delas e tudo está facilitando meu trabalho dentro da sala de aula”. Observa que após o início do atendimento com a Sala de Recursos, os alunos passaram a se concentrar mais em sala de aula. Está “deslumbrada” porque descobriu os alunos reconhecendo letras e o próprio nome: “é cansativo, mas é gratificante”, “eu tenho uma turminha de integração que é muito boa! Eu nunca pensei que eu aprenderia tanto”. Destaca que as mães dos seus alunos especiais participam e ajudam, apesar das suas próprias dificuldades (como o trabalho e a distância da escola) e que isso é importante para a inclusão.

Identificamos na narrativa de Alexandrina a categoria Tensão, localizada entre as categorias Práticas Atuais e Expectativas. Alexandrina relata que a falta de experiência no ensino especial a deixou “meio perdida, desnordeada”: “eu me assustei, fiquei desesperada, agora eu vejo que é simples: eu estava despreparada, nunca havia trabalhado com isso”.

Reconhece que está “esgotada”, porque precisa se dividir em três para atender a turma, mas diverte-se muito, “a cada dia é uma surpresa”. Acredita que, para melhorar, “precisaria ter mais experiência, na alfabetização, principalmente (...) porque eu encontro dificuldade também em estar alfabetizando, em estar planejando aula para os meus alunos que já estão encaminhados”. Afirmo que a inclusão é bonita no papel, mas na prática é diferente: “(para melhorar) eu teria de mudar muito!”, precisaria de recursos materiais e humanos, alguém para permutar os alunos – como as colegas do turno contrário fazem; voltar a sair da sala com os alunos diariamente. Relata que antes dessa experiência não observava algumas características da população com deficiência e as barreiras que eles enfrentam na sociedade e atualmente defende, por exemplo, que o ensino de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) seja inserido no contexto escolar. Lamenta o fim do seu contrato temporário e o seu afastamento da turma.

O último tema do Mapa Semântico de Alexandrina relaciona-se às suas Expectativas e está dividido em quatro subtemas: Profissão, Formação, Inclusão e A Escola dos Sonhos.

- Profissão. Alexandrina relata o desejo de seguir sendo professora, acha gratificante: “é frustrante não ter um dia bom de trabalho, porque trabalho com pessoas, com crianças, elas esperam muito de mim”. Quer continuar na carreira, cursando licenciatura ou pedagogia. As falhas do sistema, por um lado, são desmotivadoras e, por outro, fazem com que se sintam como “uma alavanca para continuar”. Acredita que “todos nós devíamos passar pela experiência da inclusão”. Ela reconhece, principalmente por parte dos professores de contrato efetivo, a luta por melhores condições de salário e trabalho.

- Formação. Alexandrina relata expectativas relacionadas à sua própria formação, enunciando que “os professores têm que repensar a forma que formam os professores” e “quem elabora as apostilas devia estar participando mais ativamente: a prática traz surpresas”.

- Inclusão. Alexandrina afirma que a inclusão “não vai prejudicar porque a gente vai correr atrás de tudo isso: vai dar certo, já está dando certo” e o tempo trará resultados melhores. Ela relata que no início do ano os pais questionaram, mas também aprenderam, estão vendo resultados e participando: “todo pai quer um filho aprendendo, solidário”, é gratificante saber que “meu trabalho é importante para a mãe e para o desenvolvimento do meu aluno”. A professora considera que a lei da inclusão “é bonita no papel, mas não dá recursos”, estão exigindo que as crianças estejam alfabetizadas ao final do primeiro ano e

falta investimento em profissionais. Em relação aos alunos ela espera que eles superem as próprias dificuldades e alcancem objetivos: acredita que serão bons trabalhadores, na medida do possível, porque são esforçados, demonstram superação. Não vislumbra um emprego específico para eles, porque se preocupa com o presente, mas gostaria que fosse um emprego agradável, em que eles pudessem se sentir úteis. Ela espera que o projeto da escola com a comunidade ajude as pessoas a olharem melhor para a inclusão. Sobre a participação da monitora na escolarização destas crianças, Alexandrina acredita que ela só seja necessária nos primeiros anos de escolarização.

- A Escola dos Sonhos. Para Alexandrina são necessários diversos profissionais, professores de áreas específicas “como antigamente”, parquinho, piscina, quadra de esportes, salas mais adequadas – “eu sei que não é fácil ter isso, né (...). Também não é assim, coisa de outro mundo, né. Não é coisa que não se possa realizar. (...) para o governo investir nisso é difícil”.

Finalizada a apresentação dos temas que formam o Mapa Semântico de Alexandrina, professora da Primeira Etapa do BIA, será apresentado o Mapa Semântico de Querubina, professora da Segunda Etapa do BIA. As principais categorias identificadas nas narrativas de Querubina, que formam o posicionamento “Ser Professor na Inclusão” são: Vocação, Papel do Professor, Práticas Anteriores, Práticas Atuais, Expectativas e Tensão.

Querubina é uma jovem professora, que trata a sua escolha profissional como Vocação: “desde que eu me entendi por gente eu já pensava em ser professora”, “eu nasci pra isso”, afirmando que aliou uma necessidade à vontade. A escolha de seu nome foi em homenagem a uma professora da zona rural em que a família morava, quando ela nasceu, configurando em seu discurso um direcionamento do seu destino como professora.

No discurso de Querubina, identificamos que o tema Vocação é formado pelo subtema Formação. Ao tratar da Formação, ela nos apresenta três eixos argumentativos: Formação Educacional, Discurso da Inclusão e a Formação Continuada. O Discurso da Inclusão é composto por enunciações e significados comuns à Formação Educacional e à Formação Continuada. Vejamos:

- Formação Educacional. Querubina trata este subtema distinguindo o Magistério e o curso de Pedagogia. Para o subtema Magistério, identificamos na sua narrativa: “valeu mais do que a faculdade”, porque foi completo, ao aliar teoria e prática. Neste curso, Querubina destaca a importância de ter estudado Didática e História da Educação, enfatizando o estudo sobre o momento da ditadura militar vivida no país, quando “pessoas colocaram sua vida em jogo para poder mudar a sociedade, para que tivesse uma sociedade

mais democrática”. Relata que realizou estágio através de visita ao CEE e disciplina sobre os princípios da educação especial. Considera que foi “muito bem formada com as 4 horas” de aulas diárias e que sempre teve professores muito bons, tendo aprendido valores como “o respeito ao outro, precisar do outro para as coisas se realizarem; precisar ter paciência; ninguém, nem todo mundo acompanha o mesmo ritmo que você, nem sempre você acompanha o ritmo do outro; que você tenha as próprias idéias, siga os seus ideais”, definindo que este foi um curso para “formar cidadãos”. Sobre a subcategoria Pedagogia, Querubina afirmou que foi uma formação que trouxe muita teoria e apostilas, cujos conteúdos ela facilmente esquece.

- Discurso da Inclusão: Querubina afirma que tanto na formação educacional, como na formação continuada ela ouviu “falar do Down, de Salamanca, do respeito, valorizar o aluno, estimular, não tratar diferente, todos são diferentes, as suas dificuldades e limitações” e que não deveria haver cidadania diferenciada pela deficiência da pessoa.

- Formação Continuada: Querubina está frequentando o Curso oferecido pela SEDF aos professores do BIA e o considera “enjoativo”, porque é teórico e “a teoria a gente já tem e é fácil”, por isso relata vontade de desistir do curso. Já estavam no oitavo encontro da formação e não haviam tratado sobre aspectos da inclusão.

No tema Papel do Professor, Querubina refere-se, particularmente, a Ser Professor na Inclusão: “O papel é importantíssimo. Porque ele vai ser o mediador. Entre os alunos, né, e o aluno diagnosticado”; “Se eu acredito que aquele aluno ele tem o mesmo potencial que os demais, os alunos também vão perceber que ele tem e vai ajudar, e vai ajudá-lo também”, mas afirma que, de imediato, a aceitação é muito complicada; “quando ele (aluno diagnosticado – este é o termo que Querubina mais utiliza para referir-se ao aluno incluído e manter o seu nome sob sigilo) não tem (auxílio do colega), eu vou lá, ajudo, ou mesmo peço para aquele colega dar uma ajudinha pra ele...”; ela relata que pede mais a participação do aluno diagnosticado para trabalhar a oralidade dele e que “é preciso ter muita paciência e muita atenção ao que ele está falando”. Acredita que “a única coisa que a gente como escola, como professor, pode estar fazendo é... é aguçar na criança o gosto por estudar, né.”. Ao tratar da diferença entre um professor de contrato temporário e um professor efetivo afirma que “A mesma formação que um efetivo tem, né, nós também temos. A diferença é que uns passaram num concurso e são efetivos e outros não, né. Talvez um contrato seja mais preparado do que um efetivo porque ele está fazendo cursos que contam na sua pontuação”. Afirma que foi bom participar da pesquisa, para poder

conversar sobre educação e sobre a inclusão porque “faz a gente pensar em outros pontos que a gente não tinha pensado”.

Sobre o tema Práticas Anteriores, Querubina remete-se a um passado histórico: “tem algumas coisas que eu acredito que precisava ser igual a antigamente: tinha lá os conteúdos certinhos pra poder ser vencidos”.

Em seguida ao tema Práticas Anteriores, apresenta-se no Mapa Semântico de Querubina, a categoria Práticas Atuais. Nas narrativas de Querubina, o tema Práticas Atuais é formado por três subtemas – Criança Normal, Criança com Deficiência Intelectual e Luciano (seu aluno com deficiência intelectual) – que se unem a um novo subtema em comum – as Estratégias Pedagógicas. O subtema Estratégias Pedagógicas, por sua vez, é composto por três eixos: Educação para Cidadania, Socialização e Aprendizagem. Começaremos, portanto, pelos três subtemas iniciais: A Criança Normal, A Criança com Deficiência Intelectual e Luciano.

- A Criança Normal: Querubina frequentemente as nomeia como “os ditos normais”, ressaltando que todos são diferentes, nem todo mundo é igual e que elas têm aprendido a respeitar, valorizar, estimular e não tratar ninguém diferente. Reconhece que elas não têm preconceito nenhum, são pacientes, carinhosas e que algumas auxiliam os colegas com dificuldades; têm consciência do que é um aluno especial (p. ex., uma aluna falou que eles não são diferentes, são especiais). Um dos alunos descreveu o colega incluído como diferente, porque ele não gostava de emprestar o próprio material escolar para colegas da turma.

- A Criança com Deficiência Intelectual: Querubina relata que essas crianças, durante muito tempo, foram tratadas como mongolóides, sofreram e sofrem preconceito, sendo vistos como “coitadinhos”, mas que na atualidade a mídia mostra que eles alcançam o sucesso. São crianças que tem suas necessidades, dificuldades, diferenças e limitações, são especiais, seguindo um ritmo dele, um tempo dele, porque nem todo mundo é igual; podem aprender da mesma forma, desde que estejam prontos: “alguns casos não tem como incluir: ao invés de elevar a auto-estima dele, você vai abaixar”. Para Querubina, mesmo quando a escola se adapta a eles, eles também se adaptam à escola; eles precisam entender que são portadores de alguma deficiência: “ele entender que pra ele existe um tempo, um momento, um jeito adequado para compreender os mesmos conteúdos que os outros já compreenderam ou estão compreendendo”. São pessoas que têm os “mesmos direitos e até mais”. Ela afirma que precisa ter paciência com essas crianças. Para Querubina, os pais e a comunidade já têm visto a inclusão como uma ação natural.

- Luciano. Querubina afirma: “ele não me dava trabalho e continua não dando”, “Eu não tenho nenhum problema com ele.”. Para a professora, Luciano foi preparado para estar em uma turma como a sua no CEE, pois tem “a cabecinha dos meninos dessa faixa etária (7/8 anos)”, apesar de ser o aluno mais velho da turma (ver quadro de participantes do Estudo Empírico), com 13 anos e 4 meses. No início do ano letivo, ele estava no ritmo da turma (segundo a professora, alfabético), mas ao longo do semestre a turma evoluiu, fato observado pela professora também em momentos lúdicos: os colegas da turma demonstram interesse por novas brincadeiras, ao contrário de Luciano. Em consequência disso, Querubina observa que Luciano, que não apresentava impedimentos na socialização, passou a brincar mais sozinho ou na companhia das meninas. Ele apresenta um ritmo próprio, entende normalmente o que se fala com ele, é aceito e acompanhado pela família, que lhe passa uma idéia de autonomia. Querubina relata que ela ficou feliz ao observar, em uma situação de jogo, que ele trapaceou um colega “como outra criança normal”. Ela afirma que se Luciano conseguir, será aprovado para a 3ª série, mas “talvez ele precise ficar mais um ano, depende de como o professor vai trabalhando, se ele vai estar pronto para essa nova etapa da vida dele”. Luciano relatou à professora que quer ser sanfoneiro, inspirado em um filme, que segundo Querubina “passa essa mensagem: que ele também pode, vai ganhar (uma sanfona), vai aprender e fazer sucesso”. A professora se ressentia que ninguém possa lhe presentear com esta sanfona, no momento, e acredita que assim que ele a tiver, poderá se tornar um excelente sanfoneiro. Ela acredita que o aluno poderá se dedicar a atividades valorizadas socialmente: “pode ir muito mais além do que isso”, referindo-se a melhores possibilidades para Luciano, do que ensacar mercadorias em mercado, atividade comumente destinada a pessoas com deficiências.

Dando continuidade ao tema Práticas Atuais, descreveremos como Querubina tratou das Estratégias Pedagógicas. As enunciações de Querubina, neste subtema, estão voltadas para três eixos distintos, definindo três subtemas: Educação para Cidadania, Socialização e Aprendizagem. Consideram-se como enunciações de Socialização, aquelas que são comuns às estratégias que visam à Educação para Cidadania e à Aprendizagem. Vejamos:

1. Educação para Cidadania. Há três enunciações de Querubina que definem este subtema: “O que significaria a palavra cidadania? Seria o indivíduo estar exercendo os seus direitos e os seus valores em um ambiente em que ele vive, né?”, “O que eu procuro fazer é simples. Fica mais essa questão de ajuda, de respeito (...) eu procuro fazer com que eles tenham essa idéia de cidadania”,

“Assim como um aluno normal, o aluno (diagnosticado) também, ele vai (...) a partir da socialização que ele tem, com a família, com a escola, então ele vai aprendendo essas questões, de valores, de atitudes, né, no caso do meu aluno mesmo (...)”.

2. Socialização. Querubina relata que oferece trabalhos em grupos e jogos coletivos para todos os alunos da sala, como jogo de memória e dominó, oportunidades para que conversem entre si. Na recreação semanal, no pátio, os alunos pulam corda, jogam futebol, andam pelos banquinhos e, no recreio diário, gostam muito de dançar – esta é uma das atividades que Luciano mais gosta e a turma gosta de vê-lo dançando. Sobre o seu afastamento da escola devido ao término de seu contrato de trabalho, ela relata que já havia falado que não ficaria até o final do ano: “eles já têm essa consciência”. A Orientadora Educacional realizou um trabalho com a turma para tratar sobre os alunos “diferentes”. Para Querubina, “Se o professor tiver preconceito, ele não vai conseguir fazer com que ele (aluno diagnosticado) se socialize”.
3. Aprendizagem. Querubina observa que os alunos têm chegado à 3ª e 4ª série sem estarem alfabetizados e sem os valores que deveriam ser adquiridos. Comenta a atual organização da SEDF, que mantém os alunos cinco horas em sala de aula: “Eu não vi muita vantagem dessas cinco horas, em aumentar essa uma hora, não. É preferível quatro horas com qualidade”. Relata que a sua turma é muito diversificada e que separa os alunos em grupos, pelo nível de cada um, com atividades diversificadas que são planejadas em conjunto com a outra colega que também tem turma da segunda etapa do BIA. Oferece reforço escolar no turno contrário aos alunos que não estão conseguindo realizar as alterações dos níveis de alfabetização. Há um projeto em parceria com as professoras da Sala de Recursos para adaptação curricular: “junto a gente percebe as dificuldades e junto também a gente vê as estratégias, os procedimentos pra sanar as dificuldades”. Preocupa-se em escrever com letras grandes no quadro e usa material concreto (palitos) para as operações matemáticas, sobretudo com Luciano: “depois que eu sentei do lado dele e expliquei direitinho, ele começou a fazer direitinho”. Relata que utiliza recursos lúdicos – “tinha um jogo (dominó), eu fiz esse jogo... já estava prontinho, só tinham que recortar pra poder brincar” – e ressalta a necessidade de incentivar os alunos a gostarem de estudar.

Seguido ao tema Práticas Atuais, situa-se o tema relacionado às Expectativas de Querubina, que antecede a categoria denominada como Tensão. As Expectativas de Querubina direcionam-se para quatro aspectos, relativos aos subtemas denominados Carreira, Trabalho Atual, Alunos Atuais e A Escola dos Sonhos, como descrito a seguir.

- Carreira: relata que escolheu a carreira por necessidade e vontade e que tinha a expectativa de passar no concurso da SEDF e trabalhar. Na primeira experiência profissional, sua expectativa era poder fazer um planejamento pedagógico a lápis, para que pudesse ser apagado se a coordenadora julgasse necessário e “deixar a turma do meu jeito”, fazendo com que os alunos pudessem brincar mais, socializarem-se mais e diminuir as tarefas, visto que estavam na educação infantil.

- Trabalho Atual: A turma observada tinha 26 alunos matriculados e ela considera que 20 alunos seria o número ideal. Acredita que as famílias têm de refletir sobre os seus valores: “se eu tivesse tempo de montar um projeto seria para trabalhar essa questão da família”, já que os pais demoram a comparecer à escola. Questiona “o que fazer para ter o pai mais próximo”, dentro da competência da professora. Para Querubina, cabe às famílias dos alunos diagnosticados, aceitar e acompanhar os filhos, uma vez que “o respeito vem de casa”. Acredita que o professor precisa ser cobrado em relação aos aspectos pedagógicos, mas que teria de ter na coordenação uma equipe que tivesse condições de cobrar, além de precisar disponibilizar mais tempo para o professor coordenar.

- Alunos Atuais: Querubina opina que “muitos alunos vão ser de sucesso, na sua profissão, como pessoa de iniciativa, principalmente as meninas”. Refere-se aos alunos que têm “falta de iniciativa, preguiça de estudar”, como pessoas com propensão a um futuro diferente: “você precisa trabalhar mais, insistir mais, que durante todo o processo de vida dele, o professor, a escola, vai estar fazendo pra poder mudar esse destino que você pensa que o seu aluno vai ter”, referindo-se que para este grupo de alunos “você vê o futuro, mas você quer um futuro diferente”, é preciso aguçar o gosto por estudar. Observa que “tem aluno que não sonha mais. Tão pequenininho, mas ainda não sonha. (...) Já não sonha mais”. Em relação a Luciano ela afirma: “espero que ele alcance o sonho que ele já me contou, que ele quer ser músico, ele quer tocar sanfona. (...) Se ele puder ter a sanfona em um momento da vida dele, que ele seja um excelente sanfoneiro”.

- A Escola dos Sonhos: Querubina considera a escola em que trabalhou anteriormente como uma escola dos sonhos porque direção e coordenadora traziam sugestões e atividades novas; a direção sempre estava disposta a ajudar, todos “colocavam suas idéias”, não era preciso que os professores esperassem apenas pela coordenação – “O

bom, a vantagem, era essa”. A escola que Querubina vislumbra como ideal teria a parte física adaptada; formação para os professores; trabalho com os pais e com toda a escola: “tem de preparar também os pais (...) dos outros alunos”, uma vez que pais de vários alunos questionam, querem saber como ocorre a inclusão, porque “estão começando a perceber que têm casos de adaptações para receber esse aluno (diagnosticado)”. Querubina considera que, para melhorar a sua atuação, precisaria fazer um curso sobre deficiência intelectual, não abordando teoria ou a deficiência, “mas um curso com sugestões práticas”, porque isso lhe faltou. “Eu fiz o máximo que eu podia, o máximo apoiado no que eu já sabia (...) mas eu sei que eu poderia ter sido melhor (...) se hoje eu tivesse oportunidade de fazer o curso (...) de como trabalhar com esse aluno, pra melhorar o processo de ensino-aprendizagem dele.”

No tema Tensão, Querubina discorre sobre as dificuldades de sua atuação: “de repente, todos os professores vivenciam essa vontade de desistir”, “você faz de tudo pro seu aluno melhorar e você não consegue porque não depende só de você”, e questiona-se “será que realmente eu nasci mesmo pra fazer isso? Será que eu não tô no caminho errado? Será que eu deveria fazer outra profissão? Mas o quê?”. Para ela “não é fácil dar conta de durante os cinco dias, as cinco aulas onde você tenha sempre que manter a atenção do seu aluno. Ou você cansa, ou o seu aluno cansa.”, “(...) é muito aluno, aí por mais que você divida nos grupinhos, às vezes você fica perd... não perdida, mas você fica assim (...) é muitos grupinhos pra você atender, sozinho, sabe?”, “sugestões mais práticas ou jogos que eu pudesse estar ali fazendo nas mesinhas mesmo, poderia ter me ajudado e eu poderia ter ajudado os alunos e o outro aluno, que é o portador de deficiência, né.”.

Concluída a apresentação temática dos Mapas Semânticos de Alexandrina e Querubina, com os principais enunciados e significados construídos por nossas participantes para formarem o posicionamento sobre “Ser Professor na Inclusão”, daremos continuação, na próxima seção, à discussão destes resultados.

8. DISCUSSÃO

Nossa discussão a respeito da virtuosidade do professor, no contexto educacional inclusivo de alunos com deficiência intelectual, partirá dos Mapas Semânticos já apresentados (Figuras 1 e 2). Discutiremos os principais significados atribuídos pelas professoras participantes ao posicionamento “Ser Professora na Inclusão”, que foram objeto da seção anterior. Para tanto, as informações obtidas e construídas com os demais participantes do estudo também serão consideradas, oportunamente, visando enriquecer o debate.

Compreendemos cada tema como resultante da construção das trocas e embates entre os significados que compõem os temas apresentados à sua direita e os significados dos temas que estão à sua esquerda, em um movimento dialético e dialógico existente entre os enunciados das participantes. Os enunciados se relacionam a elementos culturais que funcionam como tecido de significados, guiando as condutas e permitindo entender as experiências (Rosa, 2000a).

8.1. Mapa Semântico de Alexandrina

Começaremos a discussão pelo Mapa Semântico de Alexandrina (Figura 1), professora da primeira etapa do BIA I. Os principais temas foram posicionados, da esquerda para a direita, na seguinte sequência: Formação, Práticas Anteriores, Papel do Professor, Práticas Atuais, Tensão e Expectativas.

O primeiro tema – Formação – representa o marco inicial de nossas entrevistas, no qual solicitamos à participante que relatasse sua formação e trajetória profissional. Partindo da compreensão de que o *self* é autor e agente, utilizamos questões narrativas como ferramentas que possibilitassem a reflexão para a construção e interpretação da realidade (Brescó, 2008; Brockmeier & Harré, 2003), uma vez que as origens sócio-culturais da construção da narrativa se desenvolvem na interação com os outros.

As Práticas Anteriores representam o segundo tema tratado neste Mapa Semântico porque, ao identificar o passado da sua trajetória profissional, Alexandrina cria sentidos que se aproximam da sua Formação. Ao identificarmos a construção do tema Papel do Professor, entre os temas Práticas Anteriores e Práticas Atuais, identificamos que Alexandrina enuncia a sua função como resultado dialético entre os significados das práticas passadas e presentes. Construção dialética também é observada no que diz respeito

aos enunciados do tema Tensão, situado entre as Práticas Atuais e as Expectativas da professora, sublinhando a transição entre presente e futuro relatada por esta participante. Este último tema, Expectativas, sugere a negociação dos significados do tema Tensão com os significados do tema Formação, fechando um círculo entre as duas pontas de nossa figura, representada linearmente.

No conjunto de entrevistas realizadas com Alexandrina, o tema Formação está fortemente relacionado a um contínuo deste mesmo significado, repetido diversas vezes: “eu ainda estou em formação, eu ainda não me considero uma *professora* assim, porque eu ainda estou aprendendo. Eu ainda sou aluna”.

Ao enfocarmos as relações entre a memória, construída historicamente, cuja função mental é superior, e os processos de identificação (Caixeta, 2006), os resultados apenas descritos e comentados indicaram que, ao tratar de sua Formação, Alexandrina enuncia significados que sugerem os seguintes elementos presentes nestes processos: suas lembranças das vivências e experiências interpessoais de formação educacional, familiar e continuada, mediadas pela cultura, negociam e produzem significados no contexto em que está inserida.

No discurso da professora, identificamos significados relacionados aos subtemas Formação Educacional, Formação Familiar e Formação Continuada entretecendo-se para compor a sua escolha profissional. Alexandrina, cuja mãe e irmã eram professoras do ensino fundamental, sempre esteve envolvida com educação, mas na infância, não tinha o desejo de ser professora – “Eu nunca pensei em ser professora na minha infância. (...) eu queria ser astronauta”, ela relata. Identificamos que este sonho infantil, resgatado por suas lembranças, relaciona-se ao curso técnico que a professora realizou após o magistério. A escolha pela carreira docente confrontava aspectos desta influência familiar com o interesse pelas tecnologias e a impossibilidade legal de atuar profissionalmente, por ser menor de idade. Identificamos que a decisão pela atuação profissional como resolução para este embate, ocorreu a partir da experiência docente: “Eu fugi tanto da profissão de professora (...) e hoje eu estou deslumbrada”.

As críticas que Alexandrina formula sobre o seu curso de magistério e sobre o curso de formação continuada em andamento indicam um nível de reflexividade sobre as propostas de formação e a necessidade prática encontrada no sistema. Alexandrina afirma que o próprio curso de magistério foi um dos fatores que a desmotivou da área da educação: “eu via que a gente aprendia uma coisa, mas a gente passava por outra: ‘Vocês não podem avaliar só por prova’, mas chegava no final do bimestre e a gente tinha de estar

lá e fazer nossas provas e tinha que tirar nota e conseguir (...) ainda bem que eu não me deixei levar por isto, porque realmente, pra mim, foi... me desmotivou”.

Ao afirmar que o curso de formação continuada oferecido aos professores que atuam nas etapas do BIA “não contribui muito para os meninos especiais”, a professora explicita a dificuldade do sistema educacional em implantar e formar docentes para duas políticas públicas simultaneamente, no caso, o ensino fundamental de nove anos e a inclusão educacional, que deveriam estar interligadas, uma vez que, na prática, a primeira política engloba a segunda.

Estes significados a respeito de sua formação, cujos sentidos enunciados poderiam ter promovido a desistência de Alexandrina da atuação profissional, relacionam-se a aspectos considerados pela professora como “experiências positivas”. Diante de vivências consideradas adversas na sua formação, representantes de um discurso educacional coletivo, Alexandrina direcionou suas tomadas de decisão profissional para experimentar-se como professora com práticas diferenciadas. Provavelmente influenciada pela força do discurso familiar em que estava inserida, um dos reguladores de seus processos de auto-reflexão, a professora busca a construção de uma prática virtuosa, motivadora para que ela seguisse na carreira: “Nós saímos com uma formação, pra sermos educadores mesmo. É... com ética (...) A gente se sente uma alavanca para mudar.”. Reconhecemos que a formação desta professora, processual, ocorre pelo embate e negociação entre as forças centrífugas e centrípetas (Bakhtin, 2002). Compreendemos as forças centrífugas – de mudança - como aspectos motivadores para Alexandrina, incluindo-se o apoio familiar para a escolha do magistério: “se você passar (na seleção para a escola normal) é porque tem de ser”. As forças centrípetas – de permanência - traduzem-se nos enunciados sobre a incompatibilidade entre a teoria e a prática, queixa comum aos professores (Melo, 2003): “O curso era só a teoria mesmo. Que ajuda também, realmente ajuda, tem coisas que a gente precisa saber. Mas... na prática é diferente. Eu acho que a gente tem de ter as duas coisas (...)”.

Para o tema Práticas Anteriores, significados e sentidos próximos aos da trajetória profissional de Alexandrina, já transcorrida, aproximam-se da sua Formação, passada e contínua. Identificamos um movimento de construção de significados na dialética entre os subtemas Práticas Anteriores Coletivas e as Práticas Anteriores Individuais, por ela vivenciadas e atualizadas no presente: “a gente não sabia muito sobre os alunos especiais (...) Antigamente as pessoas mascaravam, escondiam, mas hoje a gente já pode começar a se indignar com algumas coisas”. Neste relato, elementos das práticas históricas e coletivas

se atualizam individualmente, indicando um nível de reflexividade de Alexandrina sobre a própria prática pedagógica, evidenciada em outros enunciados: ela observa que “às vezes a culpa não é do aluno” – e promove o desenvolvimento deste sujeito, como lhe afirmou seu aluno – “professora, eu aprendi. Eu consegui.” No entanto, não há garantia do reconhecimento social do desenvolvimento deste aluno, uma vez que ele não foi aprovado para a etapa seguinte de escolarização e nem lhe foram apresentadas alternativas diferenciadas para superar esta barreira burocrática (aprovação/reprovação). Estes dados indicam a intenção da professora em atuar virtuosamente, em prol do desenvolvimento do aluno, em confronto com a postura não-virtuosa do sistema educacional: não há o reconhecimento deste desenvolvimento observado pela professora e manifestado pelo estudante, prevalecendo a ação de um discurso hegemônico e excludente dentro da escola pública.

No Mapa Semântico de Alexandrina o tema Papel do Professor, situa-se entre os temas Práticas Anteriores e Práticas Atuais, indicando a transitoriedade deste profissional (Ball, 1995), coletiva e individualmente. A definição de Alexandrina para o Papel do Professor na inclusão indica significados que sugerem sua reflexão acerca da sua ação pedagógica com o grupo de alunos, que envolve outros aspectos além da aprendizagem de conteúdos - “o professor é um (...) mediador. Ele vai acabar transformando até o agir e pensar da criança (...) somos mediadores entre os conhecimentos que estão por vir, pedagógicos, e a bagagem que ele (aluno) já trouxe. Para que eles (alunos) possam chegar ao conhecimento e da forma e ritmo deles, respeitando os limites de cada um”. Estes enunciados trazem elementos que ressaltam o discurso de Alexandrina como professora em formação: através do jogo de palavras “o professor é – ele vai” / “somos”, ela se exclui/inclui na construção do seu posicionamento como professora na inclusão, no que diz respeito à sua função.

Mesmo com a redundância em reconhecer-se em formação e com pouca experiência profissional, Alexandrina define o papel do professor, pautada pelas suas práticas. Na perspectiva dialógica identificamos nos significados redundantes, aspectos polifônicos que indicam a entrada de significados histórico-culturais em confronto e negociação com significados individuais. As enunciações de Alexandrina indicam que as suas ações são orientadas pela compreensão de que alunos e professores estão em desenvolvimento: “A gente faz o papel de professor, de passar conteúdo, mas a gente acaba entrando mesmo na vida do aluno e eles fazem parte da nossa vida. (...) eu aprendi muito, eu sou muito grata a essa experiência porque a partir de hoje eu vou mudar o meu

pensamento e a minha forma de ver as coisas”. Este enunciado indica valores, relacionados ao reconhecimento do outro como interlocutor que a transforma e é transformado por ela, subjacentes à agencialidade da professora sobre o desenvolvimento dos seus alunos: “A gente tem que ser cuidadoso com as nossas ações para não prejudicar o aluno”, sugerindo uma ação reflexiva que conduz às práticas virtuosas, de responsabilidade em relação aos sujeitos com quem se relaciona.

Esta compreensão de desenvolvimento de Alexandrina se reflete no seu posicionamento diante da comunidade em que está inserida. A professora, com base na sua prática, ressalta a necessidade de mostrar à sociedade a importância da inclusão: “cidadania é trabalhar pelos outros, pelo outro, se ajudar”. Com esta proposta, Alexandrina expande a sua possibilidade de atuação para diferentes pares com os quais os seus alunos convivem fora do ambiente escolar, contribuindo para o desenvolvimento de diversos agentes envolvidos neste processo. Este relato indica a estreita relação entre a educação inclusiva e a educação para a cidadania: práticas inclusivistas direcionam a construção de atitudes virtuosas, como as enunciadas por Alexandrina, tornando-se sistemas sociais que permitem múltiplos posicionamentos do *self* (Rosa & González, no prelo), possibilitando a construção de novas práticas cidadãs.

Observamos que os significados de Alexandrina sobre o Papel do Professor dialogam com os significados do tema Práticas Atuais – tema que neste Mapa Semântico apresenta maior complexidade na sua formação, pois se organiza em cinco níveis. Este tema é central para nosso estudo, pois corrobora com as nossas suposições de que os significados construídos pelos professores sobre a inclusão escolar relacionam-se à sua atuação docente e promovem práticas virtuosas no cotidiano educacional estabelecido com crianças dos primeiros anos da educação básica.

O discurso de Alexandrina sobre as suas Práticas Atuais classifica os alunos em três grupos: as crianças normais de sua sala de aula, a criança com deficiência intelectual e os seus alunos incluídos. Embora seja identificada a concepção de Alexandrina sobre o desenvolvimento, com destaque para a possibilidade da aprendizagem na convivência com o outro, nos contextos da inclusão, o discurso da professora é marcado por significados relacionados à comparação entre pessoas com desenvolvimento típico e atípico. Ao tratar do tema Criança Normal, por exemplo, Alexandrina enuncia: “Os meninos estão tendo uma oportunidade única. De estar convivendo com isso (com os alunos inclusos), no dia-a-dia. (...) A inclusão não atrapalha em nada. Muito pelo contrário: é mais uma coisa que eles

estão aprendendo, que é aceitar, que é não ter preconceitos. E isso, isso é uma coisa a mais.”.

Embora esta nomenclatura comparativa sobre os seus alunos esteja presente transversalmente no discurso de Alexandrina, encontramos indícios de construção de sentidos que parecem superar os significados pejorativos que advém destes termos e mencionados em diversas obras sobre a história dos significados de segregação (Aranha, 1995; Diniz, 2007; Gil, 2009; Melo, 2003; Pessotti, 1984; Ribeiro, 2006; Rosa, 1993; dentre outros). Exemplo disto é a observação que Alexandrina faz sobre a aprendizagem dos alunos considerados normais (tratados como “alunos que não são inclusos”), que não haviam freqüentado a educação infantil: “porque eu tenho alunos que ainda não são inclusos e que ainda não conhecem, ainda não aprenderam. (...) Eu tinha alunos que não eram inclusos que nunca tinham tido essa experiência, essa vivência escolar”.

A construção destes sentidos da interação, direcionada para e pelas políticas públicas e práticas atuais nas escolas inclusivas também é observada no discurso de Alexandrina sobre a criança com deficiência intelectual: ela critica as práticas pedagógicas pautadas em crenças e valores construídos historicamente sobre a educabilidade destas pessoas. A sua prática atual lhe permite dizer que estes alunos não têm grande dificuldade de aprendizagem, contrariando informações de cursos que realizou: “Você estar dentro de uma sala de aula (em um curso), sabe, você conhecer as síndromes e tudo, é uma coisa. Agora, você estar lidando com aluninho especial é bem diferente. Ele te mostra que tem coisas que você aprendeu ali que às vezes não é nem verdade. (...) Eu pensava que eu sabia sobre a Síndrome de Down, mas eu não sei, eu estou aprendendo agora. (...)”. Identificamos neste relato que a concepção de desenvolvimento que Alexandrina construiu tem se confirmado na sua prática, refutando concepções teóricas estudadas por ela, que ressaltam a segregação e possivelmente apoiando-a nos processos de reflexão próprios dos da transição, na direção da construção de práticas pedagógicas virtuosas. Sua experiência pedagógica valoriza e produz um discurso comprometido com a abertura de novas condições para este sujeito historicamente segregado, destoante do pensamento hegemônico.

Como Alexandrina encontra-se em transição, ainda identificamos nos seus enunciados, significados atrelados a características de práticas pedagógicas historicamente produzidas, como a prontidão do aluno para a escolarização: “depois que ele está aqui, a gente trabalha da melhor forma, mas tem de estar preparado”. Por considerarmos o desenvolvimento humano como um processo de transformação do sujeito mediante a sua

interação com o ambiente (Valsiner, 1989a), alterando também o entorno social em que se encontra, não concordamos com concepções pedagógicas fundamentadas em critérios estáticos do sujeito, como a prontidão. No entanto, estes significados relatados por Alexandrina nos parecem importantes para a reflexão de diversas tomadas de decisão em relação às políticas de inclusão, uma vez que a participante os constrói a partir de sua experiência docente: Alexandrina atribui aos centros de ensino especial a função de preparar estes alunos para a inclusão, enaltecendo uma instituição escolar cuja existência é questionada desde a oficialização deste processo (Melo, 2003). A função atribuída por Alexandrina aos centros de ensino especial é significada como transitória, indicando a tendência atual da política pública e dos sentidos disponíveis nos espaços escolares e de formação continuada, ou seja, o estabelecimento de diálogos entre as diferentes vozes coletivas e individuais. Esta condição temporária contribui, no discurso da professora, para o desenvolvimento-cidadão destas pessoas: “Eles estão se desenvolvendo como as outras crianças e têm todo o direito de estar se desenvolvendo, da mesma forma, numa escola, onde têm vários alunos, onde têm várias pessoas diferentes, pra conviver, porque é isso que forma a personalidade das crianças, das pessoas. Se eu convivo num lugar fechado, onde tem eu e mais dois alunos, só aquilo é muito pouco, a troca é muito pouca” – referindo-se como “lugar fechado” a um CEE.

Se os enunciados de Alexandrina têm nos possibilitado identificá-la como uma professora em transição, também possibilitam observar que ela considera as crianças com deficiência intelectual desta mesma forma, enfatizando o processo de construção da cidadania destas pessoas: “eles são mais cidadãos do que nós mesmos (...) eles superam tudo, todos os obstáculos, pra poder estar conseguindo realmente viver como um cidadão”. O enunciado de Alexandrina que considera as pessoas com deficiência intelectual como “inteligentíssimas, maravilhosas, que merecem todo o respeito, toda a atenção” é, para nós, representativo de significados recentes sobre o desenvolvimento destes sujeitos, uma vez que são posicionados no discurso do outro, como agentes. Este posicionamento indica a construção de significados relacionados a crenças e valores que orientam a prática pedagógica desta professora, virtuosamente, em direção, inclusive, da parceria com outros segmentos da sociedade: “Que a gente lute, realmente para que eles tenham os direitos que todos nós temos. (...) eles têm vários deles (dos direitos) afetados e eles são poucos para reivindicar por eles mesmos”.

No subtema em que Alexandrina trata dos Alunos Incluídos, as questões genéricas relacionadas às crianças com deficiência intelectual são relacionadas à experiência

específica com estes alunos. Diversos enunciados que compõem este subtema apresentam traços que significam sentimentos e emoções da professora em relação a estes alunos e a esta experiência: “São experiências que a gente vai levar pro resto da vida! (...) É recompensador! Muito bom! (...) estou maravilhada!”. Ao considerarmos que as ações são motivadas e organizadas pelos sentimentos (Scherer, 2004), compreendemos que os sentimentos expressos de Alexandrina, motivam e organizam suas Práticas Atuais com os alunos para os quais ministra aulas. Os sentimentos se relacionam com o discurso dominante, desencadeando os significados que Alexandrina atribui às suas vivências e às pessoas que as rodeiam: “O que me surpreendeu mais são os meninos (inclusos), que eles vieram, eles conhecem, um dos meus alunos especiais, ele reconhece as letrinhas do alfabeto, reconhece o próprio nome, as cores. E eu nunca imaginei isso (...) A gente está lidando com pessoas tão... que tem aí, uma experiência, apesar de tão novinhos, eles trazem uma coisa tão grande dentro deles que eles acabam nos surpreendendo. É muito bom, assim!”.

Alexandrina enuncia que os seus alunos incluídos não têm problema de socialização: “na minha sala, principalmente os dois Síndromes de Down, eles não apresentam dificuldade nenhuma de socialização. (...) eles são muito espontâneos, não só na sala, né, com todos os alunos da escola, não tem uma pessoa que não pare pra ver, que não conheça, porque eles são muito agitados, eles estão sempre andando, querendo interagir, brincar mesmo o tempo todo. Um deles é mais tranquilo, né, mas o outro é bem agitado mesmo (...) e os outros alunos abraçaram isso.”

Pelas observações que fizemos, não concordamos que não haja nenhuma dificuldade de socialização. Observamos que os três alunos incluídos de fato interagem com diversas pessoas da escola, procuram dialogar com colegas, com a professora e os colegas também iniciam interações com eles. No entanto, sobretudo no que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem, estes alunos encontram-se muito aquém dos colegas de turma, demonstrando dificuldades para serem compreendidos através da fala. Os colegas da turma, nas observações realizadas, não se intimidaram com as dificuldades dos alunos incluídos, armando alguns padrões de interações, a maioria das vezes, não mediados pelo adulto (professora ou monitora), como por exemplo: tentativa de adivinhar o que os colegas relatavam; antecipação de um assunto/tema que não havia sido relatado, mas relacionado ao contexto compartilhado; interações baseadas em mímicas e imitações posturais, que se transformavam em brincadeiras. Por outro lado, na mesma sala de aula, um dos alunos incluídos, nas nossas observações, era acompanhado integralmente pela

monitora, tanto em situações pedagógicas como nas interações sociais, de tal forma que a sua possibilidade de interação com os colegas foi limitada.

Concluimos, confrontando os significados de Alexandrina sobre a socialização destes alunos e as observações realizadas, que falta à nossa participante, assim como aos profissionais de apoio à inclusão desta escola, uma maior compreensão sobre a socialização de crianças para que seja possível a construção de práticas pedagógicas mais eficientes em relação a este aspecto do desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual. Para que estes alunos tornem-se agentes (Castro & Rosa, 2007), é preciso que se comuniquem adequadamente, compreendendo o seu interlocutor e sendo compreendidos por ele, possibilitando práticas efetivas de socialização e não apenas a condição de serem aceitos pelo outro. Consideramos que este é um tópico fundamental para cursos de formação continuada oferecidos aos profissionais da inclusão.

As enunciações dos significados relacionados à avaliação das famílias das crianças com Deficiência Intelectual sobre a inclusão retomam a comparação entre a escola regular e o CEE, uma vez que os três alunos estudaram nestas instituições anteriormente. Ela relata: uma mãe “ficou surpresa né, de estar vendo as coisinhas que o filho dela está fazendo, pintando dentro dos limites, eu sei que são coisas que pra quem está de fora e vê, acha que é irrelevante, que acha que as crianças têm de aprender isso mesmo, mas a gente sabe o esforço tão grande que eles fazem pra conseguir isso, né. Pra vencer isso.” E continua: “os meninos, eles se adaptaram muito fácil, então os pais estão vendo o resultado. É diferente de você estar com o ensino centrado mais na deficiência, né, nas dificuldades, é diferente você estar trabalhando numa salinha onde a criança vai ver tudo (refere-se a todo tipo de crianças especiais). É lógico que ele vai ter um atendimento mais individual, né, mais individualizado, mas é muito bom com os outros, essa troca, mostrando pra eles, fazendo melhorar né. Igual hoje mesmo, ela (mãe) falou que ‘nossa, ele estudou no CEE tanto tempo e ele não tinha essa preocupação com a pintura e tudo, ele sempre perdia a paciência’, mas eu acho que a convivência, ele estar vendo ali todo dia os coleguinhas que ele está convivendo agora, ele está vendo que os coleguinhas acham importante, ele está vendo a importância, né, naquela atividade também”.

Ao analisarmos dados da entrevista que realizamos com a mãe de um dos alunos com Síndrome de Down da sala em que Alexandrina é professora vai ao encontro das informações narradas por ela. Esta mãe fez elogios à equipe de atuação do CEE em que o filho frequentou a Educação Precoce, entre os dois meses aos seis anos de idade, mas observa que a inclusão tem trazido sempre alguma aprendizagem nova ao filho: “O

aprendizado está melhor. Ele aprendia no CEE, mas esquecia muito fácil (...). Aqui não. Parece que ele está assimilando melhor.”. Esta mãe relata que teve muito receio que o filho vivenciasse preconceitos na escola inclusiva, preocupação com uma turma mais numerosa (no CEE ele frequentava turma com seis colegas) e dúvidas se a professora conseguiria dar atenção a todas as crianças. O trabalho realizado pela escola, no entanto, promoveu mudanças no seu posicionamento, em relação à inclusão e ao desenvolvimento do filho: “Eu vejo a escola hoje, na vida do meu filho, como a única coisa que pode me ajudar, que pode ajudar a construí-lo como cidadão, mesmo sendo uma escola pública, o atendimento é muito bom, a professora é esforçada”.

O relato de Alexandrina sobre os anseios profissionais de seus alunos incluídos nos indica que a crença desta professora na possibilidade de que eles atinjam seus objetivos, também direciona suas práticas atuais. Ao considerá-los como “pessoas dedicadas”, “afetivos, cativantes, preocupados com os colegas, com a organização da sala”, percebe-se que estes significados enunciam sentimentos de Alexandrina, compartilhados com estes alunos em um momento atual, culturalmente valorizado – alfabetização. Estes sentimentos dirigem suas ações presentes: ao vislumbrar o sucesso dessas pessoas, no futuro, quando estiverem vivenciando outra situação de valorização cultural – o ingresso no mercado de trabalho, Alexandrina promove atitudes virtuosas em relação a estes alunos incluídos. Ademais, mesmo relatando a tristeza em ter de se afastar da turma por ocasião do final do seu contrato, afirma sua gratidão pela experiência vivida, demonstrando o seu comprometimento profissional apesar da condição temporária: “Sabe, ver a importância dessas crianças, o esforço, a dedicação, é incrível. É muito bom, ai, eu fico emocionada. Meus alunos são maravilhosos e eu não queria, né, deixar... eu me apeguei muito”.

Dando continuidade à discussão do tema Práticas Atuais, trataremos do subtema Estratégias Pedagógicas, que interligam as práticas coletivas e individuais, no discurso de Alexandrina. Consideramos que as práticas virtuosas relacionam-se aos valores, que são atribuições abstratas, formadas por um sistema cultural (Geertz, 1983). Este sistema cultural é composto pelo conhecimento do senso comum e pelas crenças populares, articuladas ou não pelo saber formal. Os valores transformam-se em virtudes (Rosa & Gonzalez, no prelo) ao se concretizarem em hábitos e habilidades a serviço de uma moral (Camps, 2005), em que o sujeito é agente, responsável por suas atuações, com consequências atuais e futuras.

Esta participante resgata significados construídos historicamente para indicar que na atualidade as Estratégias Pedagógicas Coletivas são diferentes: “Hoje em dia eles

(professores) não pensam tanto na punição. (...) Hoje em dia, não. A gente sabe que existe a indisciplina, mas que existem várias formas da gente estar trabalhando com isso, né. Até porque, se o aluno está disperso, o professor tem um pouquinho de culpa, né.”. Esta diferença é atribuída por Alexandrina à mudança de paradigma na educação, relacionada à concepção de desenvolvimento da professora, que estamos tratando ao longo desta discussão: “(...) porque eu acho que aprendizagem é isso, a gente trocar, o tempo todo, a gente está aprendendo (...) acho que o divisor de águas da educação mesmo foi quando se percebeu (...) que os dois (professor e aluno) poderiam estar interagindo e trabalhando juntos, tendo realmente essa relação entre professor e aluno”.

No conjunto de entrevistas realizadas, Alexandrina não cita nenhum teórico ou teoria estudados, o que nos indica que esta concepção de desenvolvimento que orienta sua ação seja uma construção, sobretudo a partir de suas crenças e valores a respeito do desenvolvimento humano, em diálogo, confronto e negociação com as experiências com seus professores, na sua formação anterior e continuada, e também com elementos culturais com os quais convive.

Ao tratar das Estratégias Pedagógicas Individuais, as enunciações de Alexandrina referem-se a três eixos distintos, relacionados entre si - Educação para Cidadania, Socialização e Aprendizagem, que consideram as relações entre a educação inclusiva e a educação cidadã como um sistema de retroalimentação na construção de práticas educacionais. A Educação para Cidadania é um tema transversal, tratado em todas as áreas do conhecimento, como prevê o sistema educacional brasileiro. Alexandrina constrói significados a respeito da Educação para Cidadania, indo ao encontro de fundamentos das práticas cidadãs e democráticas que se entrelaçam com características de virtuosidade na escola. Os significados que constrói em relação a este subtema indicam que a professora promove estratégias para que os valores se concretizem em hábitos a serviço de uma moral (Camps, 2005): “a aceitação, né, que a gente está trabalhando isso da melhor forma possível. (...) aprender a respeitar as diferenças, aprender a aceitar o outro, a conviver como o outro, tudo isso principalmente, né, nessa turminha de seis anos. Saber viver, em sociedade, saber dividir, saber respeitar o próximo, saber os limites, um do outro. O limite da capacidade também, porque eu tenho um aluno deficiente, que ele, às vezes ele está brincando e ele cai, aí eles correm e ajudam”. Desta forma, reconhecemos significados que sugerem uma professora agente, responsável pelas suas atuações presentes e futuras, cujos valores transformam-se em virtudes (Rosa & Gonzalez, no prelo), promovendo estratégias que têm contribuído para que seus alunos, desde agora, também se tornem agentes e sigam

se desenvolvendo virtuosamente. Além disso, pelo seu relato, as suas iniciativas de defesa à inclusão e aos valores associadas a esta prática sócio-educacional e à democratização das práticas pedagógicas, parecem favorecer a parceria com outros professores da escola - “eles (outros professores da escola) são bem compreensíveis, assim, em relação às turminhas de inclusão, né”. Identificamos, nessa escola, que os múltiplos posicionamentos do *self* criam novas formas de vida comum (Rosa & González, no prelo).

O subtema Socialização, cujas enunciações são comuns às estratégias que visam a Educação para Cidadania e a Aprendizagem, indicam fatores inerentes ao sistema educacional em questão, que dificultam a efetivação de propostas pedagógicas, gerando conflitos que precisam ser superados para que novas práticas sejam implementadas. Alexandrina, professora de contrato temporário, sem direito à escolha de turma, depara-se com a necessidade de atender, sozinha, uma turma inclusiva para alunos com deficiência intelectual que lhe deixou assustada pela adaptação dos alunos à escola e à rotina escolar, gerando a necessidade de apoio da direção e da convocação de uma monitora, para que suas atuações pedagógicas pudessem transformar-se em atividades (González, 1997).

Esta participante relata que, sugerida por outra professora da escola, pediu autorização da diretora para sair diariamente da sala de aula, indo ao pátio para fazer atividades lúdico-pedagógicas com a turma, com o objetivo de auxiliar seus alunos incluídos: “eu estou levando mais a minha turma toda pra fora, porque a gente está fazendo um trabalho de... socialização e aqui, trabalhando o equilíbrio, também. A gente está trabalhando com boliche (...). Mas aí a gente vai fazendo com todos os meninos que é pra eles não se sentirem diferentes, né. (...) Na verdade, assim, quando era pré-escola, a gente tinha esse momento, sempre teve o momento dos meninos saírem, porque eles têm seis anos, são cinco horas, é muito... puxado para eles em sala”.

Esta iniciativa, no entanto, foi vetada posteriormente pela direção da escola, atendendo recomendação da Diretoria Regional de Ensino para todas as turmas de alunos com seis anos de idade (primeira etapa do BIA), a despeito das considerações positivas de Alexandrina sobre a sua experiência: “Mas eu fiz esse pedido pensando mais nos meninos (alunos incluídos), né. Mas todos eles gostam. Eu acho que a aula fica mais produtiva até, porque eles prestam mais atenção, né, pra não perderem isso. Eles pensam assim, que se não se comportar, se não fizer tudo direitinho, a gente não vai sair, a gente não vai brincar. Mas a gente sempre sai, e eles estão agindo de uma forma muito boa. Estão respondendo de uma forma boa. Não só os meninos especiais, mas todos os alunos. Assim, eu vi um

crescimento muito grande, porque eu não estava levando todos os dias. (...) É muito, o resultado está sendo positivo.”

Este episódio nos indica que a prática pedagógica da professora, com a proposta de atividades diferenciadas no pátio da escola, transitou da atuação para a atividade (González, 1997). Observamos que Alexandrina foi motivada a estruturar sua ação de uma maneira diferente para lidar com as circunstâncias vividas com a turma de alunos, porque estas já não se resolviam com os seus antigos esquemas intencionais, indo ao encontro do que é proposto por Vigotski (2004) em relação à escola prescindir de paredes para atingir seus objetivos. No entanto, a recomendação para que a professora interrompesse essas atividades diferenciadas faz com que nossa participante direcione novamente as suas práticas pedagógicas para a atuação. Isso nos indica a necessidade de seu reposicionamento em busca de novas atividades e está sendo observado ao tratar do próximo subtema Aprendizagem, e também do tema Tensão, que discutiremos oportunamente.

Ao tratar do subtema Aprendizagem, Alexandrina relata o modo como lida com as estratégias pedagógicas individuais que se fazem necessárias. Ela identifica diversas situações de conflito na sala de aula, diante das quais é preciso “se desdobrar, descobrir uma forma, pesquisando, tentando”, a fim de desenvolver estratégias pedagógicas que atendam a variadas demandas de aprendizagem dos seus alunos. Esta necessidade inclui estratégias e materiais que atendam à peculiaridade da criança de seis anos (Kramer, 2006), que apresente ou não deficiência intelectual, porque “às vezes eles não querem conteúdo de jeito nenhum”. As informações relatadas por Alexandrina indicam que ela está atenta à importância da brincadeira no contexto do primeiro ano do ensino fundamental de nove anos, tal como previsto pela política pública na área (Borba, 2006), com iniciativas individuais nesse sentido: “eu tô saindo e tô comprando joguinhos”. Ao relatar as dificuldades materiais para obtenção de brinquedos e para a realização de adaptações ao espaço físico da escola, considera aspectos que os alunos com deficiência intelectual perdem ao saírem dos centros de ensino especial: “quando eles estavam no centro de ensino, eles tinham mais espaço, tinham natação, tinham outras coisas que aqui infelizmente não têm... não tem muito recurso”.

O uso das entrevistas semi-estruturadas com questões narrativas, como instrumento de pesquisa, mediadas pela solicitação de exemplos, possibilitou que Alexandrina descrevesse suas crenças e valores acerca do desenvolvimento e aprendizagens infantis, que direcionam o uso de estratégias pedagógicas lúdicas e suas relações com o

desenvolvimento de práticas pedagógicas diferenciadas, que vão sendo aceitas por alguns professores, com a possibilidade de tornarem-se comuns.

Alexandrina identifica três grupos de alunos, enfatizando a diversidade com a qual trabalha: a) Alunos que haviam frequentado a educação infantil - são “os alunos que estão além, independentes nas tarefas”; b) Alunos que não haviam frequentado a educação infantil – que apresentam mais dificuldades e precisam que ela esteja mais próxima para a realização das tarefas; c) Alunos Especiais – que oscilam entre a independência do grupo *a* e as dificuldades do grupo *b*.

A classificação que Alexandrina faz para os alunos especiais indica que a diferença que apresentam, para a professora, pode contribuir para uma produção de significados que não resulte na estigmatização destas crianças (Hall, 1997). Considerar a aprendizagem de uma criança especial oscilando entre os que detêm independência para realização de tarefas e construção de conhecimentos e os que apresentam dificuldades para tal, requer o abandono do discurso ideológico hegemônico - que não reconhece estas pessoas como agentes de sua própria história - através do confronto, diálogo e negociação com novos discursos. Esta classificação de Alexandrina nos permite observar significados sobre a aprendizagem dos alunos especiais considerando a possibilidade da construção de conhecimentos destas crianças nas dinâmicas da ZDP (Pontecorvo, Ajello & Zuchermaglio, 2005; Vigotski, 1989). Além disso, observa-se que a ZDP da própria professora está em construção, já que situações de conflito foram motivadoras para a criação de novas estratégias: “no início, a gente foi fazer o que eles conheciam e eu fui mostrando outras formas que poderiam ser boas também da gente estar brincando e hoje eles se adaptaram muito bem. Assim, a gente já não tem tanta rotina, de horário certinho para tudo, a gente faz atividades diferentes, e tudo, e eles estão gostando. Eles se adaptaram bem (...) é cansativo, mas é gratificante (...) eu tenho uma turminha de integração que é muito boa! Eu nunca pensei que eu aprenderia tanto”.

Reconhecemos no discurso de Alexandrina que as Estratégias Pedagógicas Individuais para a Aprendizagem dos seus alunos têm sido influenciadas por múltiplas vozes, em constante negociação para a construção do seu posicionamento como Professora da Inclusão: lembranças que tem da sua primeira professora, que era uma profissional inovadora; as Professoras da Sala de Recursos - “eu não tinha essa experiência, então muito da orientação delas e tudo está facilitando meu trabalho dentro da sala de aula”; a participação das mães dos alunos especiais.

Identificamos que o tema Tensão é construído entre a negociação dos significados dos temas Práticas Atuais e Expectativas. Enunciados de Alexandrina confrontam as dificuldades impostas pela prática atual, em um interjogo temporal: o *atual* é construído dialogicamente, em um encontro polifônico de vozes (Bakhtin, 1995) de um tempo passado, mediado pela memória – “eu me assustei, fiquei desesperada”; de um tempo presente, que atualiza estas memórias – “agora eu vejo que é simples”, e de um tempo futuro, antecipando possibilidades simbólicas – “(para melhorar) eu teria de mudar muito!”.

Esta profissional, portanto, se posiciona como Professora na Inclusão, transitando entre estes tempos vividos, construindo possibilidades de atuar virtuosamente, a despeito das dificuldades do sistema educacional em que está inserida. Em diversas situações de interações sociais, ela busca a excelência com ações reflexivas: “Eu não via, antes eu não percebia, eu não parava pra pensar. E muita gente, às vezes não por mal, não pára pra pensar. Mas depois que você passa a conviver, que você passa a ver as dificuldades, você passa a sentir na pele. (...) Outra coisa é a gente não saber LIBRAS, gente, que é muito triste, eu acho que isso deveria estar inserido no contexto escolar. Até por respeito às pessoas que não escutam, que não conseguem falar. Porque eles tentam se comunicar. Eu não entendo nada? Que cidadania é essa?”.

Em relação às dificuldades do sistema educacional, ela exemplifica: “Eu planejo uma aula de uma forma e não é daquela forma que acontece e aí eu fico meio perdida, porque tem dias que eles estão muito bem, sabe, mas tem dia que... (...) a experiência e o recurso humano e material, seriam coisas que ajudariam, por que... ter joguinhos mais interessantes, porque eles gostam muito, se interessam muito. Eles gostam muito de pintar com giz de cera, mas isso fica massante, todo dia pintar com giz de cera (...) Agora a gente não pode mais estar saindo todos os dias, não pode. Agora a gente tem um dia de recreação, então eles realmente estão ficando cinco horas dentro da sala de aula...”.

Em uma das observações realizadas em sua sala de aula, registramos interações pedagógicas mediadas pelo uso de jogos, confeccionados artesanalmente pela professora: um único exemplar era compartilhado por toda a turma, dificultando a concentração da maioria dos alunos por um maior tempo, endossando a queixa de nossa participante acerca dos poucos recursos materiais disponíveis. O instrumento utilizado era adequado para atingir seus objetivos pedagógicos, mas seriam necessários mais exemplares, para que a turma pudesse ser dividida em pequenos grupos, facilitando a mediação da professora na construção dos conhecimentos em questão.

Alexandrina sinaliza que a tensão profissional à qual nos referimos seria vivenciada independentemente da situação de inclusão: “precisaria ter mais experiência, na alfabetização, principalmente (...) porque eu encontro dificuldade também em estar alfabetizando, em estar planejando aula para os meus alunos que já estão encaminhados”. A reflexão presente neste enunciado de Alexandrina vai ao encontro da suposição de que estudos sobre os vários processos psicológicos, sobre o desenvolvimento em geral, e sobre as estratégias pedagógicas específicas para práticas com alunos considerados com dificuldades, trazem contribuições para a escolarização como um todo (Rosa, 1993) e para os diversos âmbitos do desenvolvimento das práticas sociais (incluindo-se a possibilidade de desencadear este nível de reflexão diante da prática pedagógica exercida).

Alexandrina queixa-se do fato de ter precisado abandonar uma estratégia que, na sua avaliação, estava sendo eficiente: “Agora a gente não pode mais estar saindo (da sala com a turma) todos os dias, não pode. Agora a gente tem um dia de recreação, então eles realmente estão ficando cinco horas dentro da sala de aula (...). A coordenação do BIA falou que não poderia, né, que realmente mudou, que agora não é mais pré-escola, que agora tem conteúdo e tudo isso que eu falo – mas não respeita as dificuldades. Que eu acabei de falar que é muito bonito no papel, a inclusão e tudo mas... na prática é diferente”. Esta queixa nos remete à “obsessão pelo êxito escolar” (Mollo-Bouvier, 2005, p. 401), crítica ao fenômeno de invasão progressiva de atividades de natureza educacional na vida das crianças, cada vez mais jovens.

Apesar de todas as dificuldades relatadas, Alexandrina lamenta o fim do seu contrato temporário de trabalho e o seu afastamento da turma antes do término do ano letivo, denotando sentimentos de tristeza ao abordar esta situação sem, no entanto, tratar essa situação com alguma crítica em relação às conseqüências da troca de professor para o desenvolvimento das estratégias de ensino-aprendizagem e das próprias crianças

O último tema do Mapa Semântico de Alexandrina relaciona-se às suas Expectativas e está dividido em quatro subtemas: Profissão, Formação, Inclusão e A Escola dos Sonhos. A construção deste tema ressalta, sobretudo, a negociação de significados do tema Tensão e do tema Formação – que inicia o Mapa Semântico. Em relação aos quatro subtemas referidos, observamos que Alexandrina trata das suas expectativas, pautada em suas emoções na relação com os seus alunos. Em relação à Profissão, ela diz que “é frustrante não ter um dia bom de trabalho, porque trabalho com pessoas, com crianças, elas esperam muito de mim”. Este enunciado da professora vai ao encontro de nossas considerações acerca das relações entre memória e os processos de

identificação: Alexandrina constrói seu posicionamento como professora da inclusão, por intermédio de experiências com os seus alunos, mediada cultural e semioticamente. Nas relações dialógicas que estabelece com eles, interpreta as condições de interação de acordo com a sua crença a respeito do que seus alunos esperam dela. Partindo desta crença – “elas (pessoas para as quais dá aula) esperam muito de mim” – Alexandrina constrói significados que direcionam a sua experiência profissional para uma prática educacional transformadora, que enriquece a experiência de vida (Kohan, 2000), sua e de seus alunos: “É gratificante (...). Bom, a gente gosta porque, acho que tá na gente mesmo, é o que eu falei, o trabalho feito, é a gratificação, é ver o aluno crescendo. (...) Todos nós devíamos passar pela experiência da inclusão”.

O seu desejo de seguir exercendo o magistério é motivado pelas experiências vividas com os alunos, que superam as falhas do sistema educacional em que está inserida, e que mobilizam a classe de professores a buscarem melhores condições de trabalho: “quando eu comecei, eu realmente queria ser professora. Depois que eu entrei no sistema, assim, eu vi muitas falhas, muita coisa que até entristece, que às vezes deixa a gente desmotivada. (...) Mas às vezes a gente se sente uma alavanca pra... pra continuar, né. (...) A gente quer, a gente luta, principalmente os professores que são efetivos, eles lutam por melhores condições tanto de salário, como de trabalho, porque é difícil. A gente já tá no mês de abril, aqui na escola mesmo (...) a direção está tirando do próprio bolso pra tá ajudando a gente, então, é difícil (...). Ajudando em material, folhas, resmas de folhas...”

Quanto ao subtema Formação, Alexandrina relata expectativas para a formação docente, relacionadas à sua própria formação em articulação à prática que vivencia: “os professores têm que repensar a forma que formam os professores” – ela critica, acrescentando que “quem elabora as apostilas devia estar participando mais ativamente: a prática traz surpresas”.

Em relação ao subtema Inclusão, Alexandrina afirma suas expectativas futuras para este processo educacional partindo da realidade presente, posicionando-se, coletivamente, como agente responsável pela atividade (Castro & Rosa, 2007): a inclusão “não vai prejudicar porque a gente vai correr atrás de tudo isso: vai dar certo, já está dando certo. (...) Assim, o espaço físico eu acho ainda que não é o mais adequado, porque a gente precisa de mais do que isso. Igual eu tenho um aluno ainda que (...) precisava de um banheirinho, todo especial, pra eles, infelizmente, não tem. Então assim, eu acho que com o tempo, vai melhorar, o efeito vai ser melhor ainda, né, o resultado vai ser melhor, mas pra mim é uma coisa boa sim.”

Ao relatar que, no início do ano, os pais questionaram a inclusão, mas aprenderam com os resultados e estão participativos, Alexandrina redimensiona o seu posicionamento de Professora da Inclusão. A crença em que “todo pai quer um filho aprendendo, solidário” e “quanto mais as pessoas aprenderem a aceitar, aprenderem a respeitar, até as dificuldades, o trabalho vai ser mais significativo”, direciona a construção de práticas transformadoras para ela mesma, para seus alunos e suas famílias, e por isso, virtuosas: “As pessoas não veem com bons olhos a inclusão, não. A gente vai até tentar um projeto agora, com a comunidade escolar da nossa escola. (...)é gratificante saber que meu trabalho é importante para a mãe e para o desenvolvimento do meu aluno”.

Alexandrina considera a lei da inclusão “bonita no papel, mas não dá recursos”. A exigência de que as crianças estejam alfabetizadas ao final do primeiro ano e a falta de investimento em profissionais, na visão da professora, não contribui para um processo que respeite o desenvolvimento destes alunos, sobretudo das crianças incluídas no primeiro ano do ensino fundamental.

As expectativas de Alexandrina para os seus alunos - que superem as próprias dificuldades e sejam bons trabalhadores, na medida do possível, porque os reconhece como pessoas esforçadas, que demonstram superação – indicam que esta professora tem construído significados sobre estas pessoas na perspectiva de que são sujeitos, construindo sua agencialidade e os seus posicionamentos ao longo do seu curso de vida, pelos diálogos das múltiplas vozes dos discursos experienciados.

Em relação às suas expectativas sobre uma escola ideal, A Escola dos Sonhos, Alexandrina lista a necessidade de diversos profissionais e professores de áreas específicas “como antigamente” (professores de educação física, educação artística, fonoaudiólogos) além de enfatizar a necessidade de recursos físicos, como parquinho, piscina, quadra de esportes, salas mais adequadas – “eu sei que não é fácil ter isso, né (...). Também não é assim, coisa de outro mundo, né. Não é coisa que não se possa realizar. (...) para o governo investir nisso é difícil”. No grupo focal que realizamos com os seus alunos também abordamos essa questão, perguntando às crianças o que fariam para melhorar a escola, caso fossem o seu diretor. O grupo foi unânime quanto à indicação de modificações na estrutura física da escola, enfatizando o desejo por um parquinho, local culturalmente destinado às brincadeiras. Esta solicitação das crianças, no momento em que demos voz às suas expectativas em relação ao ambiente em que estudam (Christensen & James, 2003; Gaitán, 2006), atualizam aspectos do seu desenvolvimento, como o papel central da brincadeira como atividade infantil (Davydov, 1999; Leontiev, 2004) e a sua importância para o

desenvolvimento dos processos mentais superiores (Vigotski, 1989), frequentemente desvalorizados no ambiente escolar, caracterizando uma postura não virtuosa em relação à infância.

8.2. Mapa Semântico de Querubina

Daremos continuidade à discussão de nossos dados com o Mapa Semântico de Querubina (Figura 2), professora da segunda etapa do BIA. Os principais temas deste mapa apresentam-se na seguinte sequência, da esquerda para a direita: Vocação, Papel do Professor, Práticas Anteriores, Práticas Atuais, Expectativas e Tensão.

O tema Vocação refere-se ao marco inicial de nossas entrevistas, em que solicitamos à participante que relatasse sua formação e trajetória profissional. O segundo tema disposto é o Papel do Professor, associado diretamente por Querubina, ao posicionamento “Ser Professora na Inclusão”. A partir do segundo tema, observa-se o encadeamento das formações dos temas subsequentes, sempre relacionados ao anterior e ao posterior. O Papel do Professor representa, para esta participante, a transição entre os significados atribuídos à sua Vocação e aos significados sobre suas Práticas Anteriores. As Práticas Anteriores, por sua vez, aparecem como transição entre os significados das categorias Papel do Professor e Práticas Atuais. O tema Práticas Atuais resulta dos significados construídos para as Práticas Anteriores em confronto e negociação com os significados relacionados ao tema Expectativas. Compreendemos que o confronto de significados provoca quebras de fronteiras semânticas que possibilitam a criação de novas culturas (Matusov, Smith, Candela & Lilu, 2007), direcionando a possibilidade de novos posicionamentos dos interlocutores envolvidos. O tema Expectativas transita pelos significados dos temas Práticas Atuais e Tensão da professora. Embora nossa figura atenda a uma disposição linear, compreendemos que este último tema – Tensão - situa-se entre os significados relacionados às Expectativas e ao tema Vocação, promovendo o encerramento de um círculo.

Definimos o primeiro tema do Mapa Semântico de Querubina como Vocação, a partir do discurso da professora sobre a sua escolha profissional: “desde que eu me entendi por gente eu já pensava em ser professora”, “eu nasci pra isso”. Apesar de ser uma jovem professora, Querubina enuncia no conjunto de suas entrevistas valores bastante tradicionais em relação à formação e prática docente, que associamos, inclusive, a este significado de vocação profissional. Neste trabalho, compreendemos os processos dinâmicos da

construção de identidade compostos pelo diálogo das múltiplas vozes que negociam, confrontam-se, transformam e constroem significados, em que o sujeito vivencia o desenvolvimento contínuo do *self*, construindo suas possibilidades de atuar ou não virtuosamente. O posicionamento profissional de Querubina, como vocação, sugere que os processos dinâmicos da construção de sua identidade estão sendo desconsiderados.

Identificamos que o tema Vocação é formado pelo subtema Formação, composto por três eixos argumentativos: Formação Educacional, Discurso da Inclusão e a Formação Continuada. O Discurso da Inclusão é composto por enunciações e significados comuns à Formação Educacional e à Formação Continuada.

Como descrevemos nos resultados, ao distinguir o Magistério do curso de Pedagogia, Querubina identifica que o primeiro curso, mesmo de nível médio, “valeu mais do que a faculdade”, por ter aliado teoria à prática e pela contribuição à sua formação cidadã. Os valores ali aprendidos, segundo ela, auxiliam na sua atuação na educação inclusiva: “o respeito ao outro, precisar do outro para as coisas se realizarem; precisar ter paciência; ninguém, nem todo mundo acompanha o mesmo ritmo que você, nem sempre você acompanha o ritmo do outro; que você tenha as próprias idéias, siga os seus ideais”. Para a professora, o curso de Pedagogia foi uma formação que trouxe “muita teoria e apostilas”, cujos conteúdos ela facilmente esquece. A formação docente no nosso país foi tradicionalmente associada ao magistério; o curso superior em Pedagogia representa prática e obrigação recentes: estas características se associam ao perfil da vocação docente ressaltada pela nossa participante, indicando certa dificuldade desta professora em desenvolver estratégias de atuação inovadoras. Querubina tece elogios a aspectos de sua formação, que não são utilizados atualmente na prática do professor: “... eu fui formada com as quatro horas, e fui muito bem formada”. A SEDF adota cinco horas de aula diárias atualmente, e Querubina afirma “eu não vi muita vantagem dessas cinco horas, aumentar essa uma hora, não”.

Ao tratar do Discurso da Inclusão, identificamos na narrativa de Querubina o domínio sobre os valores hegemônicos neste campo educacional - ouviu “falar do Down, de Salamanca, do respeito, valorizar o aluno, estimular, não tratar diferente, todos são diferentes, as suas dificuldades e limitações”, sem indícios iniciais sobre a transposição destes valores em atitudes, ou seja, demonstrando que o domínio deste discurso não garante uma prática virtuosa.

As críticas que Querubina tece a respeito da sua Formação Continuada, considerando o curso oferecido pela SEDF aos professores do BIA, equivalem à crítica que

ela construiu sobre o curso de Pedagogia: “O que a gente quer, é formas, estratégias novas de como trabalhar com os alunos. (...) a teoria a gente já tem e é fácil”. Compreendemos que, ao qualificar a teoria como fácil, há uma crítica da professora em relação a conhecimentos formais sobre o processo ensino-aprendizagem, que não têm sido transpostos para a prática. Ou seja, desde o magistério, passando pelo curso superior de Pedagogia e a formação continuada que estava em curso, Querubina se depara com os mesmos assuntos teóricos, abordados de maneira semelhante, que não se adequam, nestas formações, à realidade educacional em transformação. Compreendemos que uma atualização teórica, que combine dialeticamente os elementos antigos e novos que estão sendo construídos pela cultura (Gruppi, 1978), poderia atender às demandas implícitas na crítica da professora, por uma via diferenciada. Para tanto, as estratégias pedagógicas visando abordar os aspectos teóricos, deveriam lançar desafios de aprendizagem para a professora, contribuindo para a construção de um posicionamento reflexivo diante da sua própria formação, tornando-se agente de seu próprio conhecimento. Esta experiência na própria formação é fundamental para que ela possa assumir postura semelhante junto aos seus alunos, descobrindo com eles, estratégias práticas específicas para o grupo de alunos (Alexander, 2005; Coll & Edwards, 1998; Pontecorvo, Ajello & Zuchermaglio, 2005).

Ao afirmar que já estavam no oitavo encontro da formação e o curso não havia tratado sobre aspectos da inclusão, identificamos, uma vez mais, a dificuldade para que propostas da formação continuada do professor articulem aspectos previstos em mais de uma política pública educacional.

Ao tratar do tema Papel do Professor, Querubina refere-se, particularmente, ao posicionamento “Ser Professor na Inclusão”: “O papel é importantíssimo. Porque ele vai ser o mediador. Entre os alunos, né, e o aluno diagnosticado”. Esta definição da professora nos chama a atenção por dois motivos: 1. Ela não associa o papel do professor à mediação da construção dos conhecimentos dos alunos, função primordial de um professor; 2. Os dados da observação realizada em sua sala de aula enfatizam a sua mediação quanto a instruções de atividades pedagógicas, com raras situações de mediação social entre o aluno incluído e seus colegas. Não observamos, por exemplo, situações como as citadas por Querubina: “quando ele (aluno diagnosticado) não tem (auxílio do colega), eu vou lá, ajudo, ou mesmo peço para aquele colega dar uma ajudinha pra ele...”. Além disso, na nossa observação, a mediação social realizada por Querubina, entre as crianças da turma em geral, foi direcionada a manter a ordem em sala, solicitando que permanecessem quietos, calados, sentados em suas carteiras dispostas em filas, utilizando um discurso

autoritário e fazendo uso da situação de filmagem como ameaça aos alunos que estavam desobedecendo às suas ordens.

Por se tratar de observação de uma professora e comunidade sem tradição em participação em pesquisas desta natureza, registrada em vídeo, construímos sentidos indicativos de que Querubina tenha se preocupado excessivamente com a manutenção da ordem da classe em função da nossa presença no ambiente. Reconhecemos que precisaríamos de mais oportunidades para conclusões efetivas a respeito. No entanto, mesmo sendo uma informação de situação esporádica, nos indica que Querubina domina o discurso social da inclusão, construído nas últimas décadas – p. ex. “Se eu acredito que aquele aluno, ele tem o mesmo potencial que os demais, os alunos também vão perceber que ele tem e vai ajudar, e vai ajudá-lo também”, mas apresenta dificuldades para colocá-lo em prática, reflexivamente, de forma a transformar a realidade. O discurso da professora enfatiza uma prática que se aproxima do discurso caridoso às pessoas com deficiência (Pessotti, 1981). Ela afirma que “a única coisa que a gente como escola, como professor pode estar fazendo é... é aguçar na criança o gosto por estudar, né.”, mas não nos parece que as suas estratégias de mediação, tal como observamos, sejam efetivas para alcançar tal objetivo.

O que observamos nos enunciados que formam o tema Papel do Professor, a respeito da repetição de um discurso-clichê sobre a inclusão de pessoas com deficiência, associam-se ao subtema Formação do Professor. Esta repetição marca a presença do discurso hegemônico nas práticas pedagógicas de nossa participante: Gruppi (1978) defende que a visão crítica do mundo – pouco presente no discurso de Querubina - é resultado do processo social, a partir de uma formação político-pedagógica que considere o saber do senso comum, transformando-o em uma formação crítica. A nosso ver, esta característica deveria ser contemplada na formação do professor, mas não está presente no discurso de nossa participante a respeito de sua própria formação, direcionando a sua prática de forma menos reflexiva e mais automatizada.

Querubina afirma a sua satisfação com a participação na nossa pesquisa por meio das entrevistas sobre educação e inclusão, por tê-la feito “pensar em outros pontos que a gente não tinha pensado”, indicando que faltam aos professores espaços de discussão reflexiva capazes de auxiliá-los a construir novas estratégias pedagógicas que promovam as práticas virtuosas no cotidiano educacional.

Mesmo reconhecendo o discurso social da inclusão, que garante na atualidade a obrigatoriedade de matrícula e de convivência social das pessoas com deficiência

(UNESCO, 1994), Querubina afirma que, na experiência imediata, a aceitação desta situação “é muito complicada”. Esta afirmação evidencia a relação entre emoção, ideologia e construção de significados, defendida pelo dialogismo: o conhecimento teórico da situação não garante a habilidade para lidar com o outro, diferente, e com as múltiplas vozes que se fazem presentes, advindas de um passado coletivo e individual, que se atualizam no presente em negociação com as emoções desencadeadas e as expectativas futuras. Defendemos que a relação entre estes aspectos dialógicos seja considerada nas propostas dos cursos de formação docente para promover novas possibilidades de posicionamento dos professores na inclusão.

O enunciado de Querubina que define o tema Práticas Anteriores - “têm algumas coisas que eu acredito que precisava ser igual antigamente: tinha lá os conteúdos certinhos pra poder ser vencidos”, nos indica que: 1. Os significados da professora a respeito deste tema são re-significados na sua prática atual, construindo-se no jogo dialógico entre significados históricos, passados, na tentativa de fazerem-se presentes. As informações obtidas na observação que realizamos na sua sala-de-aula, mencionada anteriormente, que se referem à mediação da professora com os alunos, pauta-se em um ensino não dialógico, uma vez que a construção de conhecimento não está sendo considerada como uma negociação de significados (Pontecorvo, Ajello & Zuchermaglio, 2005); 2. Considerando-se a Análise Documental que realizamos, observamos, pelo enunciado de Querubina, que a professora desconhece as orientações curriculares a serem seguidas no Ensino Fundamental, na atualidade, incluindo-se os anos iniciais do BIA (GDF, 2009), em que são apresentadas, em detalhes, as expectativas de aprendizagem por série/ano para os componentes curriculares. Este é um fato relevante para o planejamento e desenvolvimento das estratégias e práticas pedagógicas da professora, que certamente influencia a possibilidade de agencialidade de Querubina na construção de suas atitudes virtuosas, capazes de modificar-se e seu meio cultural, na tentativa de fazer (se) melhor.

No Mapa Semântico de Querubina, o tema Práticas Atuais, que discutiremos a seguir, situa-se entre as Práticas Anteriores e as Expectativas. Este tema, Práticas Atuais, é formado por três subtemas – Criança Normal, Criança com Deficiência Intelectual e Luciano (seu aluno com deficiência intelectual) – que se unem a um novo subtema em comum – as Estratégias Pedagógicas. O subtema Estratégias Pedagógicas, por sua vez, divide-se em Educação para Cidadania, Socialização e Aprendizagem. Seguindo o esquema gráfico de nosso Mapa Semântico, começaremos a discussão deste tema pelos

três subtemas iniciais: A Criança Normal, A Criança com Deficiência Intelectual e Luciano.

No conjunto das entrevistas, Querubina utiliza, com frequência a denominação “os ditos normais”, para referir-se aos alunos do ensino regular, sugerindo, tal como observado em outros contextos inclusivos, práticas pouco reflexivas que tendem à naturalização de concepções e práticas pedagógicas voltadas à pessoa com deficiência intelectual (Ribeiro & Barbato, 2004). A professora ressalta que todos são diferentes, nem todo mundo é igual e que essas crianças têm aprendido a respeitar, valorizar, estimular e não tratar ninguém diferente, o que nos permite identificar, nos seus enunciados, terminologias e valores associados ao discurso social da inclusão, na tentativa de garantir uma escola para todos, que se adapte ao aluno com deficiências. Este discurso, nos tempos atuais, é recorrentemente relacionado ao discurso hegemônico e dominante, uma vez que a sua ampla divulgação lhe permite um alcance cada vez maior.

Nesta escola, a exemplo de outras instituições escolares da SEDF, os profissionais de apoio à inclusão, como Orientadores Educacionais, Supervisores Pedagógicos e Professores da Sala de Recursos, têm feito a divulgação destes valores para a comunidade escolar, organizando projetos com essa finalidade. Neste sentido, Querubina relata que os seus alunos não têm preconceito com os colegas incluídos, são carinhosos, pacientes e os auxiliam: “eles têm consciência do que é um aluno especial”. No entanto, os enunciados de Querubina, confrontados com as informações sobre a sua prática, demonstram que não há ainda uma força hegemônica em relação a este discurso da inclusão, defendido socialmente, na mediação do professor com os alunos que vivenciam este processo educacional.

Fato interessante enunciado por Querubina é o episódio em que um dos alunos descreveu o colega incluído como diferente, não por sua altura maior, por ser mais velho ou por apresentar deficiência intelectual, mas porque ele não gostava de emprestar o próprio material para colegas da turma. Esta situação, de acordo com a professora, foi trabalhada na turma, para sensibilizar o aluno incluído a compartilhar o seu material com os colegas. No grupo focal que realizamos com os alunos desta turma, fato semelhante ocorreu, uma vez que, quando motivados a discutir sobre as diferenças entre os colegas de sala, as crianças participantes listaram diferenças étnicas, sem considerar a deficiência intelectual: “a diferença é que tem moreno e branco. (...) E preto.”. Estas constatações reafirmam que as práticas pedagógicas atuais devem ser construídas considerando-se a diversidade de aspectos que compõem as dinâmicas do desenvolvimento humano,

individual e coletivamente. Espera-se que estas práticas, vinculadas a atitudes virtuosas de todos os agentes dos contextos educacionais, possam contribuir para o desenvolvimento de pessoas e entornos culturais tolerantes às inúmeras diferenças vivenciadas.

Em relação ao subtema A Criança com Deficiência Intelectual, Querubina reafirma significados clichês sobre a construção histórica da participação destas pessoas na sociedade, desde a contextualização do termo “mongolóide” até o “sucesso” evidenciado pela mídia moderna, enfatizando a necessidade da prontidão destes alunos para a inclusão: “alguns casos não tem como incluir: ao invés de elevar a auto-estima dele, você vai abaixar”.

Um enunciado específico desta professora apresenta um primeiro nível de reflexão acerca da inclusão, embasada por sua prática, que a princípio, contesta um dos lemas do discurso social, presente no conjunto das suas entrevistas, indicando as possibilidades de desenvolvimento dos alunos incluídos: “... a escola, quando ela é inclusiva, ela tem de se adaptar ao aluno e não o aluno se adaptar a ela, né. E algumas vezes onde está o erro é esse. Que a gente quer que o aluno se adapte a escola. (...) mas para o que eu quero falar é simples, às vezes a gente pensa assim, que o aluno não pode, que ele não consegue. Mas veja só, mesmo não tendo lugar pra trocar a fralda, mesmo não tendo, ele consegue usar, ele consegue usar o vaso, os sanitários que têm, né. Mesmo não tendo, pra ver que eles são capazes, tem coisas que a gente pensa que eles não dão conta, mas eles dão sim. O fato de não ter um (sanitário) próprio pra ele, ele consegue; da escola tem uma estrutura ainda que não está adaptada pra ele, né, mas mesmo assim ele consegue, a gente cansa de ver ele passeando, andando por aí, segura na parede, nos outros (...) que ele pode, né, de que eles podem. Às vezes a gente acha que não pode, que ele não dá conta, e de acordo com a necessidade ele vai e dá conta.”.

Reconhecemos, nos enunciados de Querubina, o discurso ideológico que esteve/está presente a respeito da inclusão – por séculos, em relação às pessoas com deficiência, a adaptação mais recorrente foi da pessoa ao ambiente, e não o contrário. Identificamos que, no posicionamento de Querubina como professora da inclusão, este enunciado representa uma possibilidade de lidar com o desenvolvimento humano de forma dinâmica, considerando a agencialidade destas pessoas em relação ao: 1. próprio desenvolvimento e aprendizagem - “ele (aluno incluído) entender que pra ele existe um tempo, um momento, um jeito adequado para compreender os mesmos conteúdos que os outros já compreenderam ou estão compreendendo”; 2. desenvolvimento das pessoas com quem convive - “é preciso ter paciência” com essas crianças; 3. desenvolvimento dos

contextos em que está inserida – para Querubina, os pais e a comunidade já têm visto a inclusão como “uma ação natural”.

Querubina considera que as pessoas com deficiência têm os “mesmos direitos e até mais” do que os cidadãos comuns. Compreendemos que a discussão crítica dos aspectos que compõem os significados construídos por ela sobre a inserção das pessoas com deficiência na sociedade, permitirá ações virtuosas no contexto educacional, abrindo possibilidades para que a professora reelabore seu posicionamento a este respeito, compreendendo que estes direitos não são “uma ação natural”, mas construções que ocorrem no entrelaçamento das histórias individuais e coletivas, das quais ela mesma faz parte.

Evidenciando a construção do processo de inclusão, a entrevista que realizamos em dupla com a Orientadora Educacional e a Supervisora Pedagógica demonstra que os familiares dos alunos incluídos na escola (eram 27 no total) não se queixam quanto ao relacionamento das pessoas da comunidade escolar com os seus filhos, mas reivindicam melhores condições de acessibilidade e recursos materiais (p. ex: andador, colchonetes).

No subtema Luciano, que é o aluno incluído de Querubina, identificamos enunciados que corroboram os significados apresentados pela participante nos dois subtemas anteriores – Criança Normal e Criança com Deficiência Intelectual – no sentido da apropriação do discurso dominante sobre a inclusão.

Querubina afirma que este aluno “não me dava trabalho e continua não dando (...). Eu não tenho nenhum problema com ele. (...) ele tem a cabecinha dos meninos dessa faixa etária (7/8 anos)”. Confrontando este enunciado com a observação da prática desta professora, identificamos que este aluno, de fato, “não dá trabalho” para ela, no sentido de indisciplina ou dispersão, queixas comuns ao cotidiano escolar. No entanto, a nossa hipótese para esta afirmação, considerando o contexto investigado e o conjunto de narrativas da participante, é que por se tratar de um adolescente que não perturba a ordem da turma, ele segue frequentando as aulas, diariamente, mas não motiva a professora a “ter o trabalho de” promover estratégias que possam mediar a sua interação social com os colegas e a construção de seus conhecimentos, visando a saltos qualitativos no seu desenvolvimento global. Ao longo da realização de nossas entrevistas, no primeiro semestre do ano letivo, Querubina relatou observações sobre a modificação no ritmo de desenvolvimento de Luciano em relação à turma, afirmando que o aluno não acompanhou a contento os colegas em suas aprendizagens e interesses lúdicos e sociais.

Diante desta situação, a professora afirma que, se Luciano conseguir, ele será aprovado para a 3ª série, mas “talvez ele precise ficar mais um ano, depende de como o professor vai trabalhando, se ele vai estar pronto para essa nova etapa da vida dele”. Este enunciado de Querubina evoca pólos importantes que se articulam no processo de ensino-aprendizagem, de relação assimétrica, cujos significados destacamos para o aluno com deficiência intelectual: o aluno conseguir/estar pronto para uma nova etapa escolar, a retenção, a mediação do professor.

No caso específico do processo de ensino-aprendizagem de Luciano, aluno diagnosticado com deficiência intelectual, apresentando significativa defasagem idade-série, mediado por Querubina, nossos resultados indicam que a professora, provisoriamente nesta turma, não se sente motivada a buscar novas estratégias para, de fato, propiciar espaços de construção de conhecimento na zona de desenvolvimento deste aluno, que não lhe dá trabalho disciplinar. Por isso, o aluno permanece como está no coletivo da sala de aula. Como a lei e a tradição da inclusão educacional no Distrito Federal se constroem baseadas na possibilidade de que o aluno com deficiência, sobretudo a intelectual, possa cursar a mesma série/ano em dois anos letivos consecutivos, o sistema educacional endossa o fracasso deste aluno (“se ele conseguir, se ele estiver pronto”), sem considerar adequadamente as falhas da mediação docente, ou seja, o que o professor e o sistema de apoio não conseguiram. Além disso, as políticas públicas, efetivamente, não traçam oportunidades alternativas para este aluno: não havia projetos para viabilizar que seus pares na escola fossem também adolescentes. O sistema demonstra-se não virtuoso, uma vez que mantém uma inclusão aparente, sem contribuir para o desenvolvimento dos sujeitos envolvidos neste processo – alunos, professora, profissionais de apoio à inclusão.

Para completar esse quadro, Querubina se ressentida que ninguém possa dar para Luciano uma sanfona, uma vez que este é o sonho do aluno. Ela acredita que assim que ele tiver esse instrumento musical, poderá se tornar um excelente sanfoneiro, dedicando-se a uma atividade valorizada socialmente. O aluno já está na adolescência e as possibilidades de que ele possa ir “muito mais além” do que “ensacar mercadorias” no comércio, atividade comumente destinada a pessoas com deficiências, começam a ser dificultadas. Estas possibilidades mais promissoras se relacionam ao desenvolvimento e à aprendizagem, construídas ao longo do curso de sua vida, e não podemos desconsiderar a fossilização dos processos cognitivos de uma pessoa com deficiência intelectual. Não há uma intervenção crítica, de nenhum sujeito envolvido na inclusão deste aluno, por exemplo, para iniciá-lo na aprendizagem e vivência musical, buscando parcerias para tal na

comunidade escolar ou na rede de ensino, mesmo sem ter o instrumento musical em questão, o que poderia contribuir para o seu desenvolvimento global, no presente.

Dando continuidade ao tema Práticas Atuais, discutiremos como Querubina tratou das Estratégias Pedagógicas. As enunciações de Querubina, neste subtema, estão voltadas para três eixos distintos, definindo três subtemas: Educação para Cidadania, Socialização e Aprendizagem. Consideram-se como enunciações de Socialização, aquelas que são comuns às estratégias que visam à Educação para Cidadania e à Aprendizagem.

Ao tratar das Estratégias Pedagógicas, visando à Educação para Cidadania, Querubina apresenta sua definição de cidadania: “O que significaria a palavra cidadania? Seria o indivíduo estar exercendo os seus direitos e os seus valores em um ambiente em que ele vive, né?”. Partindo desta definição, nossa participante relata os objetivos que tem em relação à educação para cidadania, mas não explicita as estratégias utilizadas: “O que eu procuro fazer é simples. Fica mais essa questão de ajuda, de respeito (...) eu procuro fazer com que eles tenham essa idéia de cidadania”. Seus enunciados indicam que, em relação ao desenvolvimento-cidadão, ela considera que todos os alunos passam pelos mesmos processos: “Assim como um aluno normal, o aluno (diagnosticado) também, ele vai (...) a partir da socialização que ele tem, com a família, com a escola, então ele vai aprendendo essas questões, de valores, de atitudes, né, no caso do meu aluno mesmo (...)”.

Ao tratar do subtema Socialização, Querubina menciona a utilização de trabalhos em grupos e jogos coletivos para todos os alunos da sala, como jogo de memória e dominó, e relata que, na recreação semanal, no pátio da escola, os alunos pulam corda, jogam futebol, andam pelos banquinhos e, no recreio diário, gostam muito de dançar – esta é uma das atividades de que Luciano mais gosta e a turma gosta de vê-lo dançando.

Na observação que realizamos na turma da segunda etapa do BIA, Querubina utilizou a confecção de um jogo como estratégia pedagógica. Os alunos estavam dispostos um atrás do outro, obedecendo a organização das carteiras em filas paralelas pela sala de aula. Foi entregue a cada aluno uma folha tamanho *A4* em que estavam impressas, em dois quadros iguais, um ao lado do outro, desenhos de frutas, com características humanas (com rosto, pernas, braços), para serem coloridas. Cada aluno pintava a sua folha, individualmente, sendo motivados a não conversarem com os colegas e a não se levantarem dos seus lugares. Levantavam, mostravam à professora, que colava esta folha em uma cartolina para que os alunos recortassem. Em seguida, em dupla, viravam as carteiras em que estavam sentados, um de frente para o outro, para jogarem o Jogo da Memória que acabaram de confeccionar. Os alunos que observamos pareciam já saber as

instruções do jogo, mas, mesmo assim, sem a mediação da professora, não obedeceram às regras adequadamente, sem respeitar o turno de cada um, sem compartilhar a apresentação da peça escolhida para ser virada com o seu adversário e cometendo erros na contagem da pontuação. Depois de repetidas partidas e uma pausa para o lanche, os alunos se interessaram pelo Jogo do Bafo, com as cartas, tentando desvirá-las batendo a mão aberta sobre elas, mas foram repreendidos por Querubina.

Confrontando os enunciados de Querubina sobre as atividades lúdicas utilizadas como Estratégias Pedagógicas e o episódio que relatamos, observamos que a professora utiliza a brincadeira sem atingir nenhuma das três funções destacadas por nós para esta atividade no contexto educacional inclusivo: a fruição da imaginação, representação de papéis sociais, função pedagógica. A atividade proposta, Jogo da Memória, a princípio atingiria, ao menos, a função pedagógica. No entanto, a maneira como foi conduzida, não deixa evidente qual era o seu objetivo pedagógico, no contexto de ensino-aprendizagem da segunda etapa do BIA. Nos poucos momentos em que os alunos, diante de uma atividade com instruções de execução direcionadas, armaram possibilidades para a fruição da imaginação, foram impedidos, diminuindo a oportunidade para que experimentassem novos posicionamentos do *self* (Valsiner, 2002; Rosa & González, no prelo). As atividades de representação de papéis sociais, observadas por nós no pátio da escola, no Estudo Exploratório, não são mediadas e nem sequer observadas pelos professores.

A partir do discurso de Querubina sobre o uso de jogos, elaboramos a suposição de que a manufatura destes brinquedos, neste contexto educacional, está sendo compreendida equivocadamente como uma oportunidade lúdica de construção/elaboração da criança, visando atingir o objetivo do BIA, que defende as relações entre alfabetização/letramento e a ludicidade. Concluímos que o uso dessas atividades, conforme relatadas pela professora e observadas na sua mediação, restringe-se a entreter os alunos individualmente, sem possibilitar o uso de recursos criativos, produção de conhecimentos e autonomia para resolução de problemas, uma vez que estão limitadas a ações repetitivas e manuais para confecção do brinquedo, denotando uma concepção de impossibilidade de escolarização comumente divulgada no século XIX, pela hegemonia do discurso sobre o determinismo biológico na aprendizagem.

Precisamos ressaltar que a comunidade escolar para a qual nos apresentamos sabia do nosso interesse pela utilização das atividades de brincadeira no contexto da inclusão educacional da criança com deficiência intelectual, o que nos leva a concluir que Querubina elegeu esta estratégia pedagógica para nossa observação, a fim de satisfazer o

nosso interesse investigativo. Considerando-se este contexto e as informações de pesquisa, levantamos duas situações: ou a atividade da brincadeira não está sendo utilizada, ou é mediada no cotidiano escolar de forma semelhante à observada por nós. Para qualquer uma destas duas situações, observamos que a atividade da brincadeira, fundamental para o desenvolvimento dos processos de imaginação das crianças, enfatizando-se as que apresentam deficiência intelectual, é negligenciada, não caracterizando, dessa maneira, práticas virtuosas do professor.

A professora afirma que “se o professor tiver preconceito, ele não vai conseguir fazer com que ele (aluno diagnosticado) se socialize”. No conjunto das entrevistas, este enunciado parece uma defesa do seu posicionamento não-preconceituoso, em prol da socialização do aluno incluído, relatada por ela. No entanto, ao observarmos que a sua mediação não parece tão efetiva em relação à socialização e aprendizagem deste aluno, compreendemos que este é um valor de Querubina (Monteiro & Manzini, 2008; Gil, 2009), em negociação na sua prática, direcionando o seu posicionamento em construção.

Querubina afirma que os alunos “já têm consciência” de que ela não ficará o ano letivo inteiro com a turma, o que nos parece um posicionamento bastante racional, que não considera a especificidade deste grupo, formado por crianças, nos contextos de interlocução estabelecidos.

Sobre as Estratégias Pedagógicas visando a Aprendizagem, Querubina trata do insucesso dos alunos: “E aí acaba a gente chegando, por exemplo, alunos de 3ª e 4ª série onde não consegui vencer essa questão de trabalhar os conteúdos pra cidadania, porque os problemas que a gente tem com os meninos dessa faixa etária em relação a droga, a sexualidade, a relação familiar e os conteúdos, tem menino de 3ª e 4ª série que não estão alfabetizados.”. A professora critica especialmente as formas de organização da rotina escolar para justificar esta situação: “Eu não vi muita vantagem dessas cinco horas, em aumentar essa uma hora, não. É preferível quatro horas com qualidade”.

A professora cita estratégias que está construindo, em parceria com outras profissionais da escola, para atender à diversidade da sua turma, incluindo a adaptação curricular para Luciano. Quanto ao uso de jogos por esta professora, já mencionamos nossas hipóteses a respeito. A organização da turma em grupos, tal como previsto na Proposta Pedagógica do BIA (GDF, 2006a), é citada por Querubina, mas nossas observações não constataram trabalhos em grupo, uma vez que nem mesmo as carteiras são organizadas para um trabalho coletivo com mais de duas crianças. Apesar de ressaltar a necessidade de incentivar os alunos a gostarem de estudar, não identificamos no seu

discurso e na observação de sua prática, estratégias e mediações que contribuam efetivamente para isso.

Compreendemos que os significados relacionados ao tema Expectativas são construídos por Querubina na negociação dos significados dos temas Práticas Atuais e Tensão. Identificamos que as Expectativas desta professora direcionam-se para quatro aspectos: Carreira, Trabalho Atual, Alunos Atuais e A Escola dos Sonhos.

Questionada sobre a sua expectativa para a Carreira, Querubina relatou que era passar no concurso da SEDF – “fiz escola normal, aí foi bem no ano que teve concurso, a minha expectativa era passar, né, embora eu tenha passado, mas ele venceu e eu não consegui ser chamada. Mas a expectativa era passar e trabalhar”.

Ao longo das suas narrativas, no entanto, ela relatou, exemplificando experiências anteriores, que havia conseguido colocar em prática algumas expectativas de educadora: “Plano de aula mesmo: o que que a gente tinha de fazer? Era fazer o plano de aula, em um rascunho, entregar pra coordenação, a coordenação corrigia – que era isso mesmo que acontecia – a coordenação corrigia o seu planejamento, e dava pra você passar a limpo de novo! No caderno, né... que era fornecido por eles. Então com o tempo eu fui conseguindo fazer com que a gente não precisasse mais fazer o rascunho, mas fazer direto no caderno, fazer a lápis, né, e ela observasse, porque a lápis o que precisasse ser mudado era só acrescentar a lápis, né, ou apagar ou escrever. Então isso foi algumas coisas que eu fui conseguindo... uma porque eles foram me conhecendo e quando eu comecei a fazer faculdade, eu estava trabalhando lá, então tinha na cabeça das pessoas que, tem essa coisa, né, se você está estudando, né, está se formando, então eles dão um crédito maior pra você.”.

Reconhecemos essa expectativa como uma meta operacional. Por isso, ainda no momento da entrevista, a pesquisadora, surpresa porque Querubina havia circunscrito uma ‘expectativa de educadora’ a esse exemplo do Plano de Ensino, retomou a questão, na tentativa de ampliar a discussão, reflexivamente:

“Pesquisadora: uhum. E as expectativas que você falou que você tinha, que você falou, você conseguiu mesmo com dificuldade colocar ali as suas expectativas de educadora, né.

Querubina: uhum

Pesquisadora: que expectativas eram essas...

Querubina: ah, de levar...

Pesquisadora: ... que você viu acontecer?

Querubina: Ah, porque... Tem a realidade da escola, né, de turma, por exemplo, lá eram... a gente trabalhava os dois períodos em sala de aula, só tinha um dia pra coordenação, e mesmo assim nesse dia alguns horários eu ainda entrava em sala... então assim, a expectativa assim que eu tinha era de colocar as crianças poder, pra brincar mais, diminuir aquela quantidade de cadernos que eles tinham três cadernos mais um livro...

Pesquisadora: 4 anos?

Querubina: 4 anos. Três cadernos, mais um livro e as atividades de folha. Diminuir esse tanto de tarefa pra fazer por escrito e ir pra atividades mais práticas, né, embora, se de um lado eles tinham assim essa idéia de ter mais o prático, mas era uma coisa assim por fachada, porque como é que um professor consegue trabalhar tendo que dar conta de três cadernos, de livro e de folhas, né? Os meninos, o professor... pro professor fica cansativo, porque o tempo que eu estou lá fazendo um estêncil, é o tempo que eu posso estar procurando um outro livro pra poder ter a atividades diferentes. Então, a expectativa que eu tinha como educadora era essa, de fazer com que os alunos pudessem brincar mais, se socializar mais e diminuir essa – até por causa da faixa etária – diminuir esse tanto de tarefas.”.

As principais Expectativas de Querubina sobre o Trabalho Atual estão relacionadas aos significados que consideram o desejo desta professora em realizar um projeto para trabalhar com as famílias: “a única coisa assim, que eu penso muito, né, todos os dias, é naquela questão mesmo da família na escola, precisa ter uma reflexão, tanto a família como a escola precisa ter uma reflexão, né, principalmente a família, sobre os valores familiares, né. A gente vê que não está acontecendo. Hoje na minha vida assim, ao mesmo tempo em que me traz alegria mas me traz tristeza, em relação a educação, é isso: a questão da família, a ausência da família na escola. Desses valores, dos pais também estarem passando para as crianças, né, e na minha cabeça eu só consigo pensar isso. O que fazer? Como educador, o que fazer pra ter o pai mais próximo? O que fazer pra... sem também ferir, sem mexer com a estrutura que não compete eu “entrar de cabeça”, né. Eu não posso também “entrar de cabeça” na família dos meus alunos. De maneira sutil, Querubina tece críticas à competência da equipe de coordenação pedagógica, afirmando que seria necessário terem condições de cobrar aspectos pedagógicos do professor. Mesmo estando em sala de aula apenas um turno, em função da jornada ampliada de trabalho, Querubina considera que o tempo para coordenação pedagógica é insuficiente, o que discordamos. Na perspectiva da Psicologia Cultural, defendemos que o professor seja orientado para esta coordenação, visando otimizar o tempo no sentido de construir novas possibilidades para a sua prática pedagógica, transformando-se e ao entorno educacional do qual participa.

As Expectativas de Querubina em relação aos seus Alunos Atuais contemplam as crianças que “vão ser de sucesso, na sua profissão, como pessoa de iniciativa”; as que “têm falta de iniciativa, preguiça de estudar” e Luciano, que ela espera que “se ele puder ter a sanfona em um momento da vida dele, que ele seja um excelente sanfoneiro”. A professora defende que, em relação a este segundo grupo de alunos, “você precisa trabalhar mais, insistir mais, que durante todo o processo de vida dele, o professor, a escola, vai estar fazendo pra poder mudar esse destino que você pensa que o seu aluno vai ter”, referindo-se que para estes alunos “você vê o futuro, mas você quer um futuro diferente”, e é preciso aguçar o gosto por estudar. Querubina, no entanto, não apresenta estratégias pedagógicas nas suas práticas atuais que poderiam contribuir para a realização destas expectativas futuras. Observamos, no discurso de Querubina, que as múltiplas vozes do passado atualizam-se no presente, mas há uma resistência nos processos de construção de seus significados em antecipar aspectos futuros, como suas expectativas, a fim de direcionar sua prática atual. Inferimos que isso possa acontecer pelo posicionamento de Querubina, neste momento, não se vincular à agencialidade sobre o futuro dos seus alunos, o que enfraquece o direcionamento de práticas virtuosas no contexto da educação inclusiva.

Querubina constrói as Expectativas sobre a escola ideal, considerada a Escola dos Sonhos, a partir da experiência vivenciada na escola da SEDF em que trabalhou anteriormente, em que havia um trabalho de equipe para a coordenação pedagógica. Indicamos esse trabalho em equipe como primordial para o sucesso das práticas pedagógicas, uma vez que a troca de experiências sobre as estratégias pedagógicas, instrumentos de trabalho do professor, permite que o ambiente seja modificado e, ao mesmo tempo, estes instrumentos modifiquem o sujeito (Rosa, 1993), nesse caso, o professor no coletivo da escola.

Quando questionada a descrever a escola ideal, Querubina enfatiza vários aspectos da adaptação da parte física, a formação para os professores e o trabalho com os pais e com a comunidade escolar. Estes aspectos relacionam-se ao que ela, no conjunto das entrevistas, queixou-se como dificuldades do seu trabalho. Neste subtema Querubina enuncia, na última entrevista realizada, uma avaliação sobre a sua atuação, indicando que um curso prático poderia melhorar a sua atuação: “Eu fiz o máximo que eu podia, o máximo apoiado no que eu já sabia (...) mas eu sei que eu poderia ter sido melhor (...) se hoje eu tivesse oportunidade de fazer o curso (...) de como trabalhar com esse aluno, pra melhorar o processo de ensino aprendizagem dele.”

O último tema do Mapa Semântico de Querubina – Tensão - é construído pela negociação de significados do tema Expectativas e do tema Formação, que inicia o Mapa Semântico da professora. Na conclusão do ciclo de entrevistas, compreendido como uma narrativa da participante, edificada na interação com a pesquisadora a partir de aspectos culturais, Querubina questiona a função de dados da sua memória autobiográfica que se fizeram importantes na escolha “vocacional”, reflexionando sobre os seus posicionamentos profissionais atuais: “será que realmente eu nasci mesmo pra fazer isso? Será que eu não to no caminho errado? Será que eu deveria fazer outra profissão? Mas o que?”, contextualizando esta dúvida para a classe de professores - “de repente todos os professores vivenciam essa vontade de desistir”, “você faz de tudo pro seu aluno melhorar e você não consegue porque não depende só de você”.

Compondo o tema Tensão, Querubina retoma significados de suas expectativas, em que gostaria de “sugestões mais práticas ou jogos que eu pudesse estar ali fazendo nas mesinhas mesmo, poderia ter me ajudado e eu poderia ter ajudado os alunos e o outro aluno, que é o portador de deficiência, né.”. Há o auto-reconhecimento de que sua prática poderia ter sido melhor, realizada a partir de estratégias pedagógicas que ela desconhece, e que gostaria que fossem construídas coletivamente. Esses enunciados nos indicam que o ciclo de entrevistas realizadas promoveu um nível de reflexividade da professora, característico do desenvolvimento contínuo do *self*, na tentativa de construir práticas pedagógicas diferenciadas, cujo objetivo é atender melhor toda a turma, inclusive o aluno com deficiência intelectual, abrindo possibilidades de que suas novas atuações sejam direcionadas por um encadeamento de novos níveis de reflexão, virtuosamente.

8.3. Sobre Alexandrina, Querubina e o Contexto Pesquisado

As duas professoras têm o mesmo tipo de vínculo empregatício com a SEDF (contrato temporário), mas identificamos, nas entrevistas e observações realizadas, enunciações e práticas pedagógicas muito distintas em relação ao seu envolvimento emocional com a turma: os resultados de Alexandrina demonstraram um posicionamento mais afetivo para com os seus alunos, enquanto que os resultados de Querubina indicam comportamentos mais arduos e menos afetuosos com as crianças.

A nossa prática nos mostra que o vínculo empregatício do professor na SEDF – contrato temporário ou contrato efetivo - não é uma característica imparcial às construções das práticas pedagógicas nas escolas, incluindo-se estratégias que visam à educação para cidadania, à socialização e à aprendizagem. Não há uma regra genérica que defina, por

exemplo, quem é o melhor profissional, por causa do seu vínculo empregatício, mas observamos que as relações se estabelecem, no âmbito das turmas e das escolas, considerando-se estes laços trabalhistas. A Supervisora Pedagógica, por exemplo, relatou que todas as turmas de inclusão da escola, à época, estavam sob os cuidados de professores de contrato temporário, por serem preteridos pelos professores de contrato efetivo.

Além disso, considerando as duas políticas públicas educacionais que alicerçam nossa pesquisa – Educação Inclusiva e o Ensino Fundamental de Nove Anos – cujos públicos alvo são crianças de seis anos de idade, apresentando ou não deficiência intelectual, nos preocupamos com os efeitos da rotatividade de professores nas suas salas de aula, tendo em vista as peculiaridades do momento de desenvolvimento destes alunos. Partindo destas observações e do fato de nossas duas participantes serem professoras de contrato temporário, incluímos, em nossas entrevistas, uma questão específica sobre a percepção das participantes a respeito das possíveis diferenças entre o professor de contrato temporário e o professor efetivo.

Alexandrina respondeu a esta questão afirmando que a única diferença era o tipo de contrato, a existência de um vínculo estável na instituição para os professores efetivos. Em outros momentos da sua narrativa, ela reconhece, ainda que sem um posicionamento crítico a respeito, uma diferença em relação à luta por melhores condições de salário e trabalho. As considerações de Querubina são semelhantes às de Alexandrina: “A mesma formação que um efetivo tem, né, nós também temos. A diferença é que uns passaram num concurso e são efetivos e outros não, né. Talvez um contrato seja mais preparado do que um efetivo porque ele está fazendo cursos que contam na sua pontuação”. Desta forma, não foi possível observar um posicionamento crítico a respeito deste vínculo pelas professoras.

As duas professoras participantes fizeram o curso de magistério na mesma escola normal e foram contemporâneas nesta formação. Nos elogios a esta formação, em entrevistas individuais, ambas destacaram a importância de terem estudado história da educação, como relata Querubina sobre a compreensão do período da ditadura militar vivida em nosso país: “pessoas colocaram sua vida em jogo para poder mudar a sociedade, para que tivesse uma sociedade mais democrática”, indicando que esta disciplina contribuiu, de alguma forma, para a construção de seus posicionamentos críticos sobre a educação.

As informações de nossa pesquisa, incluindo-se o Estudo Exploratório e o Estudo Empírico, foram construídas em um contexto de interações amistosas e colaborativas. Esta comunidade escolar, não acostumada a receber pesquisadores na sua rotina de trabalho,

demonstrou para a pesquisadora responsável satisfação por estarmos em sua escola para viabilizarmos este estudo, valorizando o nosso projeto. Foi necessário lidar com algumas resistências, comuns às situações de investigação com profissionais da educação: acostumados a serem constantemente avaliados, nem sempre de maneira positiva, não é estranho que um educador sinta-se desconfortável em receber um investigador desconhecido para observar e questionar a sua prática.

Na reunião realizada com os responsáveis pelos alunos, no início do Estudo Empírico, explicamos os procedimentos que seriam realizados. Fomos questionados se as filmagens, posteriormente, no momento da análise, seriam assistidas apenas pela pesquisadora. Diante da explicação de que essas imagens poderiam ser compartilhadas pelo nosso grupo de pesquisa, em sessões de estudo com a presença da pesquisadora, alguns familiares não se sentiram à vontade para autorizar a participação das crianças na investigação. Realizamos esta aproximação com as famílias em um momento em que a imprensa divulgava ampla e intensamente uma série de escândalos financeiros na nossa Universidade, que culminaram com o afastamento do reitor e de sua equipe de suas funções. Estes fatos, comentados por alguns familiares na reunião, podem ter influenciado na não participação/autorização de pais, mães, responsáveis e crianças no nosso estudo.

Observamos no conjunto das entrevistas realizadas com Alexandrina e Querubina, pela construção de significados do posicionamento *Ser Professor na Inclusão*, indicadores de virtuosidade que direcionam as suas práticas no processo de inclusão escolar de crianças com deficiência intelectual. De maneira central, nossos dados sugerem que a concepção que as professoras têm sobre o desenvolvimento humano, enfatizando-se o momento da infância, orienta o uso das estratégias pedagógicas a partir da possibilidade de construir práticas, reflexivamente. As duas participantes demonstraram concepções diferenciadas sobre o desenvolvimento humano, razão pela qual, indicadores comuns de virtuosidade, sugeriram práticas diferenciadas quanto ao nível de reflexividade diante da própria ação pedagógica.

A concepção de desenvolvimento de Alexandrina é formada pelos sentidos de que alunos e professores estão em desenvolvimento contínuo e a sua interação com estas crianças incluídas transforma o seu pensamento, as interações sociais com a comunidade escolar, promovendo novas práticas inclusivas, que podem influenciar a sua relação com a comunidade vizinha e a sociedade em geral.

A concepção de desenvolvimento de Querubina é formada por significados relacionados a concepções biológicas da aprendizagem, que fundamentaram os

significados de educabilidade, divulgadas pelas teorias do determinismo biológico no século XIX, promovendo práticas pedagógicas que reproduzem o discurso hegemônico, não-inclusivas, sem direcionamento à construção de sujeitos autônomos e reflexivos.

Observamos que os significados construídos sobre o desenvolvimento geram outros indicadores de virtuosidade: concepção da criança com deficiência intelectual, crença na agencialidade dos alunos, níveis de reflexividade do professor, concepções sobre os usos e funções da atividade da brincadeira no contexto educacional.

Alexandrina reflete sobre a criança com deficiência intelectual como pessoa em desenvolvimento, na interação com os outros, sendo transformada e promovendo transformações nos contextos em que se encontram. Este indicador gera dialeticamente a sua crença na agencialidade dos alunos, possibilitando a promoção de práticas dialógicas que, de acordo com Bakhtin (1981) são pautadas no princípio de que o outro é responsivo. Os significados que compõem seus posicionamentos possibilitam a ampliação dos usos e funções pedagógicos da brincadeira para outras funções indutoras de condições diferenciadas de socialização, permitindo mudanças na qualidade da inclusão, tendendo a práticas virtuosas, exemplificadas nas situações narradas sobre as brincadeiras promovidas no pátio da escola e na forma de mediação dos jogos pedagógicos em sala de aula, em que se observa a professora oportunizando contextos dialógicos de aprendizagem.

Querubina significa a criança com deficiência intelectual como pessoa avaliada a partir de parâmetros de medidas de inteligência, pautada no determinismo biológico, observando-se poucas considerações das potencialidades do contexto de mediação cultural. Este indicador gera sua crença na ação dos alunos, restrita a um sistema de atos, de caráter social e moral sem intencionalidade (González, 1997), observada pela redundância de enunciações construídas com a utilização de termos e expressões tais como: idade mental; tempo do aluno; necessidade de paciência; lentidão. Estes sentidos direcionam os usos e formas da brincadeira, restritos à função pedagógica com reprodução de atividades centradas em aplicação de técnicas que geralmente não desencadeiam contextos dialógicos favorecedores de ZDPs.

9. CONCLUSÕES

As informações empíricas obtidas neste estudo sobre os significados construídos pelas participantes sobre *o ser professor na inclusão* confirmam que a reflexividade gerada a partir das concepções sobre o desenvolvimento e agencialidade das crianças incluídas, quando direcionadas por valores concretizados em práticas pedagógicas, podem desencadear estratégias que geram contextos dialógicos favorecedores de novas práticas de interação entre pares. Estas práticas pedagógicas são pautadas por valores e estratégias que indicam fruição da imaginação, que implicam em oportunidades de criação de realidades possíveis e de novos posicionamentos do *self*, observadas por cenas simbólicas com enredo; representação de papéis sociais, que possibilita à criança imitar uma realidade conhecida, acrescida de suas novidades singulares, posicionando-se alternadamente entre o contexto imaginário e a realidade; e a função pedagógica da atividade da brincadeira, que mediam a flexibilização dos processos cognitivos, favorecendo o desenvolvimento dos processos mentais superiores.

As professoras ouvidas neste estudo participam de contextos educacionais inclusivos de crianças com deficiência intelectual, dos primeiros anos do ensino fundamental de nove anos. Planejam aulas para pessoas com um estilo e ritmo de pensamento diferente, considerado quantitativamente abaixo da média da população em geral. Do confronto e da negociação de significados destas participantes, professores e alunos constroem posicionamentos a serviço de práticas virtuosas e democráticas da escola, que podem ser estendidas ao convívio social mais amplo e ao próprio desenvolvimento das demais pessoas envolvidas na comunidade escolar. Alexandrina, por exemplo, ao tratar do tema Papel do Professor, ressalta a necessidade de mostrar à sociedade a importância da inclusão: “cidadania é trabalhar pelos outros, pelo outro, se ajudar.”.

Ao enfocarmos os resultados, relacionados à resposta da primeira pergunta de pesquisa apresentada na introdução deste texto, identificamos que os significados construídos pelos professores sobre o processo de inclusão e desenvolvimento de práticas virtuosas, são constituídos a partir dos temas Formação do Professor, Práticas Pedagógicas Anteriores, Práticas Pedagógicas Atuais, Papel do Professor, Tensão e Expectativas.

Em relação aos alunos com Deficiência Intelectual, observamos que as concepções que orientam as práticas dos seus professores podem indicar mudanças quanto às possibilidades de sua aprendizagem e socialização, como sugerem os enunciados de

Alexandrina; ou mantê-los segregados, em uma inclusão aparente, como indicam os significados de Querubina, contribuindo para a manutenção do discurso hegemônico da não-educabilidade.

Respondendo à segunda pergunta de pesquisa, nossos dados sugerem que os significados construídos pelos professores vinculam-se aos diferentes níveis de reflexividade sobre a própria ação, por processos que articulam sua emoção, sua posição diante do discurso ideológico hegemônico e o conhecimento que têm sobre o manejo das estratégias pedagógicas utilizadas, corroborando nossa segunda suposição.

Em resposta à terceira pergunta de pesquisa, versando sobre os tipos de brincadeira e direcionamentos presentes na construção de significados dos professores, identificamos a utilização de jogos de regra como dominó, jogo da memória, boliche e recursos lúdicos, como o uso de gibis e de jogos com peças móveis com letras e sílabas, para formação de palavras.

A brincadeira tem reconhecida importância como instrumento pedagógico no contexto educacional inclusivo para crianças pequenas com deficiência intelectual, no entanto, nem sempre utilizada de maneira virtuosa. Consideramos que as atitudes dos professores para com os alunos que estão na transição da educação infantil para o ensino fundamental, em contextos inclusivos, são definidas como virtuosas, quando incluem necessariamente a atividade da brincadeira no planejamento pedagógico na sua atuação cotidiana, desde que se proponham a consolidar contextos educacionais caracterizados por:

- propiciar aos alunos momentos regulares de brincadeiras - preferencialmente diários - em que possam ser protagonistas de suas experiências imaginativas e criadoras, integralizando três funções da brincadeira (fruição, representação de papéis sociais e recurso pedagógico);

- priorizar situações em que as brincadeiras espontâneas que surgem entre as crianças sejam convertidas em recursos com fins pedagógicos, e não apenas o contrário.

Com base nos fundamentos da Psicologia Cultural, enfatizando os conceitos de virtude, posicionamento, agencialidade e polifonia, consideramos que a relação entre os significados construídos pelos professores sobre o desenvolvimento humano e sobre a utilização da atividade da brincadeira na prática pedagógica, possibilita a reflexão para a construção de novas formas de inclusão educacional e social para alunos com deficiência intelectual das etapas escolares consideradas nesta pesquisa. Por isso, indicamos que os nossos resultados sejam levados em consideração em propostas de cursos de formação continuada de professores, psicólogos que atuam nos contextos escolares, de aprendizagem

e demais profissionais com atuação no desenvolvimento, que se interessem pela intervenção global e interdisciplinar na infância (fonoaudiólogos, fisioterapeutas, médicos pediatras, assistentes sociais, dentre outros).

Do ponto de vista metodológico a utilização do Mapa Semântico sobre o discurso de cada participante demonstrou-se um instrumento importante para a pesquisa e intervenção em Psicologia. Este instrumento nos possibilitou articular aspectos individuais, identificando posicionamentos subjetivos, frente ao coletivo, permitindo comparações em escalas mais abrangentes do que a que utilizamos neste trabalho. Pode ser aperfeiçoado e adaptado a novos objetivos, sendo indicado para futuros projetos de pesquisa ou para intervenções profissionais, por exemplo, no campo da psicologia escolar e na formação continuada do professor, não apenas em cursos formais, mas também no cotidiano de sua atuação, em serviço.

Esta pesquisa, vinculada a três projetos abrangentes (Barbato, 2006; Kohan, 2007; Rosa & Branco, 2008), investigou questões que foram motivadas pela prática profissional da pesquisadora, psicóloga do desenvolvimento em contextos escolares, em confronto, negociação e construção de significados teórico-metodológicos com membros dos grupos afiliados aos referidos projetos e com os teóricos que nos emprestam suas vozes, para construirmos as nossas.

Nosso trabalho reuniu uma série de elementos da Psicologia e de disciplinas afins, tais como os estudos de memória, identidade e cultura cívica; agencialidade, *self* e posicionamento e ensino dialógico sobre a produção de significados e a explicação sobre si; no esforço epistemológico de construir relações teóricas para descrever e explicar a virtuosidade, fenômeno complexo do desenvolvimento humano, em situações de crise.

Reconhecemos a importância desta iniciativa como uma das primeiras tentativas de sistematização das informações empíricas acerca do que já se encontra avançado teoricamente, sobretudo no que diz respeito aos enlaces entre Virtuosidade e Psicologia. Esperamos seguir com estes diálogos, ampliando nossos interlocutores, expandindo os contextos de abrangência, contribuindo para a inovação das práticas inclusivas em geral que estão em permanente reposicionamento, assim como nós.

10. Referências Bibliográficas

- Alexander, R. (2005) Culture, dialogue and learning: notes on an emerging pedagogy. 10^a Conference of the International Association for Cognitive Education and Psychology (IACEP), Durham. (www.scholar.google.com, consultado em agosto de 2005).
- Aranha, M.S.F. (1995). Integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica. *Temas em Psicologia*, 2, 63-70.
- Araújo, G.M.G. (2006). *Implicações do perfil e das concepções dos pedagogos, que atuam em equipes multidisciplinares da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, no atendimento às queixas escolares*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Ariès, P. (1981). Pequena contribuição à história dos jogos e brincadeiras. Em P. Ariès. *História social da criança e da família* (pp. 82-124). Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Associação Americana de Retardo Mental (AAMR). (2006). *Retardo mental – definição, classificação e sistemas de apoio*, tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: ARTMED.
- Bakhtin, M. M. (1981). *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Bakhtin, M.M. (1995). *Toward a Philosophy of the act*. Austin: TUP.
- Bakhtin, M. M. (2002). *The dialogical imagination. Four essays*. Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. M. (2003). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Ball, A. (1995). Teachers' developing philosophies on literacy and their use in urban schools. Em C. Lee & P. Smagorinsky (Orgs.), *Vygotskian perspectives on literacy research* (pp. 1-18). Cambridge: Cambridge University Press.
- Barbato, S. B. (2006). *O processo de ensino-aprendizado da leitura e da escrita de crianças de seis anos incluídas no ensino fundamental de nove anos*. CNPq: Edital Ciências Humanas 51/2005 e FUNPE/UnB.
- Barbato, S. B. (2007). Letramento: conhecimento, imaginação e leitura de mundo nas salas de inclusão de crianças de seis anos no ensino fundamental. Em L. Scholze &

- T.M.K. Rosing (Orgs). *Teorias e práticas de letramento*. (pp. 273-287). Brasília: INEP.
- Barbato, S. B. (2008). *Integração de crianças de 6 anos ao ensino fundamental*. Série Ensinar Leitura e Escrita no Ensino Fundamental, vol. 2. São Paulo: Parábola Editorial.
- Barbato, S. B. & Caixeta, J. E. (no prelo). Histórias de vida, identidade e memória: uma proposta metodológica. II Simpósio Nacional Discurso, Identidade e Sociedade. Rio de Janeiro, 2006.
- Barbato-Bloch, S. (1997). *A produção textual de uma jovem com síndrome de Down- explorando novos espaços discursivos*. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Benjamin, W. (1985). *Obras Escolhidas. Vol. 1: Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense.
- Billig, M. (1991). *Ideology and opinions. Studies in rhetorical psychology*. Londres: SAGE.
- Blanco, F. (2001). Objetos en acción. Em R. Rosas (Org.), *La mente reconsiderada. Um homenaje a Ángel Rivière*. Santiago de Chile: Psyché.
- Borba, A.M. (2006). O brincar como um modo de ser e estar no mundo. Brasil. Ministério da Educação (Org.). *Ensino fundamental de nove anos – orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. (pp. 33-45). Brasília: FNDE.
- Borges, F.T. (2008). *Olhares de mulheres: um estudo a partir do filme Janelas da Alma*. Maceió: UFAL.
- Branco, A. U. (2005). Peer Interactions, Language Development and Metacommunication. *Culture & Psychology*, 11, 4, 415-429.
- Branco, A. U. (2006). Crenças e práticas culturais: co-construção e ontogênese de valores sociais. *Pro-Posições*, 17, 2 (50), 139-155.
- Branco, A.U. & Valsiner, J. (Orgs.) (2004). *Communication and metacommunication in human development*. Greenwich: IAP.
- Brasil. Ministério da Educação (2004). *Ensino fundamental de nove anos – orientações gerais*. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf>
- Brasil. Ministério da Educação (2006). *Ensino fundamental de nove anos – orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: FNDE.

- Brasil. Ministério da Educação (2008). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Disponível em www.mec.gov.br
- Brescó, I. (2008). Giving National Form to the Content of the Past. A Study of the Narrative Construction of Historical Events. *Psychology & Society*, Vol. 1 (1), 1-14.
- Brockmeier, J & Harré, R. (2003). Narrativa: problemas e promessas de um paradigma alternativo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, vol.16, n.3, 525-535.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513-531.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. Em T. Husten & T. N. Postlethwait (Orgs.), *International Encyclopedia of Education* (pp. 1643-1647). New York: Elsevier Science.
- Bronfenbrenner, U. & Ceci, S. (1994). Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review*, 101, 568-586.
- Bronfenbrenner, U. & Evan, G. (2000). Developmental science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research and empirical findings. *Social Development*, 9, 115-125.
- Brougère, G. (2003). *Brinquedos e companhia*. São Paulo: Cortez Editora.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1997a). *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bruner, J. (1997b). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Bryant, A. & Charmaz, K. (2008) (Orgs.). *The SAGE handbook of grounded theory*. London: Sage Publications.
- Bueno, J.G.S.; Ferreira, J.R.; C.R. Baptista; Oliveira, I.A.; Kassab, M.M.; Figueiredo, R.V. (2005). Políticas de educação especial no Brasil: estudo comparado das normas das unidades da federação. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 11 (1), 97-118.
- Caixeta, J.E. (2006). *Guardiães da memória: tecendo significações de si, suas fotografias e seus objetos*. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Caixeta, J.E. & Barbato, S. (2004). Identidade feminina: um conceito complexo. *Paidéia*, 14, 28, 211-220.
- Camps, V. (2005). El concepto de virtud pública. En P.C.Galán (Ed.). *Democracia y virtudes públicas* (pp. 17-42). Madrid: Biblioteca Nueva.

- Cappelletto, F. (2003). Long-term memory of extreme events: from autobiography to History. *Journal Royal Anthropological Institute*, 9, 241-260.
- Carlucci, A.P. (2008). *A relação trabalho-escola na narrativa de jovens: um estudo sobre significados e posicionamentos na transição para a vida adulta*. Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Carracedo, R. (2007). *Teoría crítica de la ciudadanía democrática*. Madrid: Trotta.
- Carvalho, E. N. S. (2007). *Interação entre pares na educação infantil: exclusão-inclusão de crianças com deficiência intelectual*. Tese de doutorado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Castañares, W. (2002). Signo y representación en las teorías semióticas. *Estudios de Psicología*, 23 (3), 339-357.
- Castro, J. & Rosa, A. (2007). Psychology within time: theorising about the making of sociocultural psychology. Em J. Valsiner & A. Rosa (Orgs.), *The Cambridge Handbook of social-cultural psychology* (pp. 66-81). New York: Cambridge University Press.
- Cavaton, M.F.F. (no prelo). *A mediação da fala, desenho e escrita na construção de conhecimento da criança de seis anos*. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Cole, M. (1985). The zone of proximal development: where culture and cognition create each other. Em J.V. Wertsch, J.V. (Org.), *Vygotsky and the social formation of mind* (pp. 146-161). Cambridge, Mass: Harvard. U.P.
- Cole, M. (1999). *Psicologia Cultural*. Madrid: Morata.
- Coll, C. & Edwards, D. (1998) (Orgs.). *Ensino, Aprendizagem e Discurso em Sala de Aula. Aproximações ao estudo do discurso educacional*. Porto Alegre: Artmed.
- Costall, A. (2007). The windowless room – ‘Mediationism’ and how to get over it. Em J. Valsiner & A. Rosa (Orgs.), *The Cambridge Handbook of social-cultural psychology* (pp. 109-123). New York: Cambridge University Press.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions*. Thousand Oaks: Sage.
- Christensen, P. & James, A. (2003). *Research with children: perspectives and practices*. London: Falmer Press.
- Cruz, M. N. (2002). *Imaginação, conhecimento e linguagem: uma análise de suas relações numa perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas.

- Dantas, A. G. (2009). *Ensino fundamental de nove anos no Distrito Federal: reflexões sobre a inserção de crianças de seis anos no ensino público e a atuação docente*. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília.
- Dantas, A.G. ; Maciel, D. M. (2010). Ensino Fundamental de Nove Anos e a Inserção de Crianças de Seis Anos na Escolarização Obrigatória no Distrito Federal: Estudo de Caso. *Educação & Sociedade (Impresso)*, v. 31, p. 157-175.
- Davies, B. & Harré, R. (2001). Positioning: the discursive production of selves. Em Em M. Wetherell, S. Taylor & S. J. Yates (Orgs.) *Discourse theory and practice – a reader* (pp. 261-283). London: Sage Publications.
- Davydov, V.V. (1999). A new approach to the interpretation of activity structure and content. Em S. Chaiklin, M. Hedegaard & U. J. Jensen (Orgs.) *Activity theory and social practice* (pp. 39-50). Aarhus: Aarhus University Press.
- Delacato, C.H. (1966). *Diagnóstico e tratamento dos problemas de fala e leitura*. RJ: Centro de Reabilitação Nossa Senhora da Glória.
- Delamora, M. M. de M. (2003). *Narrativas de mulheres trabalhadoras: mudanças e permanências nos significados sobre o ser mulher*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.
- De Los Ríos, A.Y. (2007). Algunos modos de historiar la educación especial en Colombia: una mirada crítica desde la historia de la práctica pedagógica. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 13 (2), 173-188.
- Del Priore, M.(Org.) (2000). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Editora Contexto.
- Demo, P. (1992). Formação de Professores Básicos. *Em Aberto*. Brasília, v. 12, n. 54, 23-42.
- Demo, P. (2005). Saber pensar. *Revista da ABENO / Associação Brasileira de Ensino Odontológico*, 1,1,75-79. Disponível em http://www.abeno.org.br/revista/arquivos_pdf/2005/Abeno_5-1.pdf#page=75
- Demo, P. (2009). *Aprender bem/mal*. Campinas: Autores Associados.
- Denzin, K. & Lincoln, Y.S. (1998). *Collecting and interpreting qualitative material*. Califórnia: SAGE.
- Diniz, D. (2007). *O que é deficiência*. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Editora Brasiliense.
- Doman, G. (1975). *Como ensinar seu filho a ler: a suave revolução*. RJ: José Olympio.
- Doman, G. & Doman, J. (1994). *Como multiplicar a inteligência do seu bebê: mais suave revolução*. Porto Alegre: Artes e Ofícios.

- Eco, U. (1991). *Semiótica e filosofia da linguagem*. São Paulo: Ática.
- Edwards, D. (2001). Emotion. Em M. Wetherell, S. Taylor & S. J. Yates (Orgs.) *Discourse theory and practice – a reader* (pp. 236-245). London: Sage Publications.
- Fichtner, B. (1999). Activity revisited as an explanatory principle and as an object of study – old limits and new perspectives. Em S. Chaiklin, M. Hedegaard & U. J. Jensen (Orgs.) *Activity theory and social practice* (pp.51-65). Aarhus: Aarhus University Press.
- Fierro, A. (2009). Los alumnos con retraso mental. Em Marchesi, A.; Coll, C. & Palácios, J. (Eds.). *Desarrollo psicológico y educación. Vol. 3. Transtornos del desarrollo y necesidades educativas especiales* (pp. 273-302). Madrid: Alianza Editorial.
- Fletcher, T. (2005). Inclusive education and equity in Latin America. Em D.R.Mitchell (Org.), *Contextualizing Inclusive Education: Evaluating Old and New International Paradigms* (pp. 203-229). London: Routledge.
- Fletcher, T., Dejud, A., Klinger, C. & Mariscal, I. L. (2004). Paradigmas cambiantes en la educación especial en México: voces desde esa área. *CDA – Revista. Ciudad de Mexico*, nº5, Abril, 2-13.
- Fowers, B. J. (2003). Reason and human finitude: in praise of practical wisdom. *American Behavioral Scientist*, 47, 415-426.
- Fowers, B. J. (2005). *Virtue and psychology. Pursuing excellence in ordinary practices*. Washington: APA.
- França, P., Gil, I.L.C. & Barbato, S. (no prelo). A pedagogia e a psicologia hospitalar. mód. 07 - Processos de ensino-aprendizagem - parte II. 20 pgs. Brasília: UAB/CAPES/MEC
- Gaitán, L. (2006). *Sociologia de la infancia – nuevas perspectivas*. Madrid: Editorial Síntesis.
- GDF (2006a). *Bloco Inicial de Alfabetização: Proposta pedagógica*. SEDF: Brasília, DF.
- GDF (2006b). *Orientação Pedagógica das Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem da Secretaria de Educação do Distrito Federal*. SEDF: Brasília, DF.
- GDF (2007). *SEDF- Relatório das principais ações – janeiro a dezembro de 2007*. Disponível em <http://www.se.df.gov.br/gcs/file.asp?id=11710>.
- GDF (2009). *Orientações curriculares: Ensino Fundamental – Séries e Anos Iniciais*. SEDF/Fundação CESGRANRIO: Brasília, DF.
- GDF (2010a). *Orientação Pedagógica da Educação Especial*. SEDF/RITLA: Brasília, DF.

- GDF (2010b). *Orientação Pedagógica do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem*. SEDF/RITLA: Brasília, DF.
- Gergen, K. (2001). Self narration in social life. Em M. Wetherell, S. Taylor & S. J. Yates (Orgs.) *Discourse theory and practice – a reader* (pp. 247-260). London: Sage Publications.
- Geertz, C. (1978). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Geertz, C. (1983). *Local knowledge*. London: Fontana Press.
- Gil, I.L.C (2009). Processos comunicativos de uma criança com paralisia cerebral no contexto escolar. Tese de doutoramento. Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.
- Glat, R. (1998). *A integração social de portadores de deficiência: uma reflexão*. Rio de Janeiro: Sette Letras.
- Glat, R., Pletsch, M.D. & Fontes, R. S. (2007). Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. *Revista do Centro de Educação*, vol. 32, nº 2. Universidade Federal de Santa Maria. Disponível em <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2007/02/a5.htm>
- Gomes, C. & Gonzalez Rey (2008). Psicologia e inclusão: aspectos subjetivos de um aluno portador de deficiência mental. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 14 (1), 53-62.
- González, A. (1997). *Estructuras de la praxis. Ensayo de una filosofía primera*. Madri: Editorial Trotta & Fundación Xavier Zubiri.
- Gramsci, A. (1966). *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Gruppi, L. (1978). *O conceito de hegemonia em Gramsci*. Rio de Janeiro: Graal.
- Halbwachs, M. (1990). *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice.
- Hall, S. (1997). The spectacle of the Other. Em M. Wetherell, S. Taylor & S. J. Yates (Orgs.) *Discourse theory and practice – a reader* (pp. 324-344). London: Sage Publications.
- Heater, D. (2007). *Ciudadanía. Una breve historia*. Madrid: Alianza Editorial.
- Hermans, H.J.M. (2001). The dialogical self: toward a theory of personal and cultural positioning. *Culture & Psychology*, 7(3): 243-281.
- Hermans, H.J.M, Kempen, H. & Van Loon, M. (1992). The dialogical self: beyond individualism and rationalism. *American Psychologist*, 47, 23-33.

- Holquist, M. (2009). *The Role of Chronotope in Dialog*. The Second International Interdisciplinary Conference on Perspectives and Limits of Dialogism in Mikhail Bakhtin. Exposição Oral. Universidade de Estocolmo: Suécia.
- Izuzquiza, D. (2002). La autodeterminación en el currículo de la acción tutorial para alumnos con discapacidad intelectual. Propuestas didácticas para la escuela inclusiva. *Tendencias Pedagógicas*, 7: 247-259.
- Izuzquiza, D. (2003). Los valores en los jóvenes con discapacidad intelectual: un estudio sobre los perfiles de socialización en una muestra de personas con síndrome de Down. *Tendencias Pedagógicas*, 8: 109-120.
- Izuzquiza, L. & Ruiz, R. (2005). Formación para la inserción laboral. Un proyecto conjunto entre la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid y la Fundación Prodis. *Revista Síndrome de Down* 22: 125-131.
- Kishimoto, T. M. (Org.) (2002). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira.
- Kohan, W. O. (2000). Pensando a prática da filosofia na escola. Em Kohan, W. O. Leal, B. & Ribeiro, A. (Orgs.), *Filosofia na escola pública*. Petrópolis: Vozes.
- Kohan, W. (2007). *Biopolítica, escola e resistência: infâncias para a formação de professores*. CAPES, Edital Procad N° 01/ 2007.
- Kozulin, A. & Gindis, B. (2007). Sociocultural theory and education of children with special needs: from defectology to remedial pedagogy. Em Daniels, H.; Cole, M. & Wertsch, J.V. (Orgs.), *The Cambridge companion to Vygotsky* (pp. 332-362). New York: Cambridge University Press.
- Kramer, S. (2006). A infância e sua singularidade. Em Brasil. Ministério da Educação (Org.). *Ensino fundamental de nove anos – orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade* (pp. 13- 23). Brasília: FNDE.
- Leontiev, A.N. (2004). *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Centauro Editora.
- Leontiev, A.N., Vigotski, L.S., Luria, A. R. (1991). *Psicologia e Pedagogia. Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. São Paulo: Editora Moraes.
- Linde, C. (1993). A note on transcription conventions. Em *Life Stories – The creation of coherence* (pp. 11-14) N.Y: Oxford University Press. (Tradução e adaptação: Juliana Eugênia Caixeta).
- Linell, P. (2009). *Taking Bakhtin Beyond Bakhtin*. The Second International Interdisciplinary Conference on Perspectives and Limits of Dialogism in Mikhail Bakhtin. Exposição Oral. Universidade de Estocolmo: Suécia.

- Lima, C.M. & Cupolillo, M.V. (2006). A teoria histórico-cultural e a dialética inclusão/exclusão nas instituições de ensino. *Linhas críticas*, 12(23), 263-278.
- Luria, A. R. (1990). *Desenvolvimento Cognitivo*. São Paulo: Editora Ícone.
- Maciel, F.I.P., Baptista, M.C. & Monteiro, S.M. (Orgs.) (2009). *A criança de seis anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos. Orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade*. Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE.
- Marinho-Araújo, C. M. (2003). *Psicologia Escolar e o Desenvolvimento de Competências: uma opção para a Capacitação Continuada*. Tese de doutorado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Marques, L.P. (2001). *O professor de alunos com deficiência mental: concepções e prática pedagógica*. Juiz de Fora: Editora UFJF.
- Martín, E. (2009). Enseñar a pensar a través del currículo. Em Marchesi, A.; Coll, C, & Palácios, J. (Eds.). *Desarrollo psicológico y educación. Vol. 3. Transtornos del desarrollo y necesidades educativas especiales* (pp. 439-468). Madrid: Alianza Editorial.
- Martins, L.A.R. & Silva, K.S.B.P. (2007). Pesquisando e investindo na escola inclusiva, com vistas a incentivar a cooperação dos pares. *Revista do Centro de Educação*, vol. 32, nº 2. Universidade Federal de Santa Maria. Disponível em <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2007/02/a6.htm>
- Martins, G.D.F; Vieira, M.L. & Oliveira, A.M.F. (2006). Concepções de professores sobre brincadeira e sua relação com o desenvolvimento na educação infantil. *Interação em Psicologia*, 10(2), p. 273-285.
- Matusov, E.; Smith, M.; Candela, M.A. & Lili, K. (2007). Culture has no internal territory. Em J. Valsiner & A. Rosa (Orgs.), *The Cambridge Handbook of social-cultural psychology* (pp. 460-483). New York: Cambridge University Press.
- Mazzotta, M.J.S. (1996). *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez Editora.
- Melero, M.L. (2008). Una escuela sin exclusiones. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 14 (1), 3-20.
- Melo, G.S. (2003). *Diálogos com profissionais do ensino especial: o contexto histórico-cultural e suas repercussões na prática educacional do Distrito Federal*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.

- Mey, G. (2000). Qualitative research and the analysis of processes. Considerations towards a “qualitative developmental psychology”. Disponível em www.qualitative-research.net
- Mollo-Bouvier, S. (2005). Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. *Educação & Sociedade*, Campinas, 26, 91, 391-403.
- Monteiro, A. P. & Manzini, E.J. (2008). Mudanças de concepções de professores do ensino fundamental que receberam alunos com deficiência em sua classe. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 14 (1), 35-54.
- Moyles, J. R. (2002). *Só brincar? O papel do brincar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Nelson, K. (1982). The origins of autobiographical memory. Em: Neisser, U & Hyman, I. E. (Eds.). *Memory observed*. (pp. 309-318). Nova York: Worth.
- Neves, M.M.B.J. (2001). *A atuação da psicologia nas equipes de atendimento psicopedagógico da rede pública de ensino do Distrito Federal*. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Oliveira, M.P.R. (2009). *Crianças-focais: a triangulação educação-família-saúde na creche*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Oliveira, Z. R. (1995). *A criança e seu desenvolvimento – perspectivas para se discutir a educação infantil*. São Paulo: Cortez Editora.
- Oliveira, Z. R. (2002). *Educação infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez Editora.
- Oliveira, Z. R., Mello, A. M., Vitória, T. & Ferreira, M.C.R. (1994). *Creches: crianças, faz de conta & cia*. Petrópolis: Vozes.
- Olson, D.R. & Bruner, J.S. (2000). Psicologia popular e pedagogia popular. Em D. R. Olson & N. Torrance (org.), *Educação e desenvolvimento humano* (pp. 21-35). Porto Alegre: Artmed.
- Omote, S. (1987). Estereótipos a respeito de pessoas deficientes. *Didática*, 22/23, São Paulo, 167-180.
- Palmieri, M.W.A. & Branco, A.U. (2004). Cooperação, competição e individualismo em uma perspectiva sócio-cultural construtivista. *Psicologia: reflexão e crítica*, Porto Alegre, 17(2), 189-198.
- Peirce, C. S. (1972). *The essential writings*. Editado por Edward C. Moore. New York: Harper & Row Publishers.

- Peirce, C. S. (1975). *Semiótica e filosofia*. São Paulo: Editora Cultrix.
- Peirce, C. S. (1990). *Semiótica*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- Pessotti, I. (1981). Sobre a gênese e evolução histórica do conceito de deficiência mental. *Revista Brasileira de Deficiência*. 16, 1, 54-69.
- Pessotti, I. (1984). *Deficiência mental: da superstição à ciência*. São Paulo: EDUSP.
- Pletsch, M. D. & Braun, P. (2008). A inclusão de pessoas com deficiência: um processo em construção. *Democratizar*, v. 11, n.2, mai./ago. Disponível em http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/livros_artigos/pdf/defic_mental.pdf
- Pino, A. (2005). *As marcas do humano. As origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez Editora.
- Pinto, G. U. & Góes, M.C.R. (2006). Deficiência mental, imaginação e mediação social: um estudo sobre o brincar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 12 (1), 11-28.
- Pontecorvo, C.; Ajello, A.M. & Zuchermaglio, C. (2005). *Discutindo se aprende*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Queiroz, N. L. N.; Maciel, D. A.; Branco, A. U. (2006). Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. *Paideia*, Ribeirão Preto, v.16, n.34, 169-179.
- Ratner, C. (2002). *Cultural Psychology: theory and method*. Nova Iorque: Kluwer Academic-Plenum Publishers.
- Ribeiro, J.C.C. (2006). *Significações na escola inclusiva: um estudo sobre as concepções e práticas de professores envolvidos com a inclusão escolar*. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Ribeiro, J.C.C. & Barbato, S. (2004). Deficiência mental em sala de aula – para além da naturalização de concepções e práticas. *Linhas Críticas*, 10 (19), 217-230.
- Ribeiro, J.C.C. ; Mieto, G.S.M. ; Silva, D.N.H.(no prelo). A Produção do Fracasso Escolar. Em D. Maciel & S. Barbato (orgs.). *Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Rodriguez, C. & Moro, C. (1999). *El mágico número tres. Cuando los niños aún no hablan*. Barcelona: Paidós.
- Rosa, A. (1993). Hacia la normalización desde la heterogeneidad. Desarrollo psicológico y educación en el niño con parálisis cerebral. Em A. Rosa; I. Montero & M.C. Lorente (orgs.). *El niño con parálisis cerebral: enculturación, desarrollo e intervención*. pp. 87-163. Madrid: CIDE.

- Rosa, A. (2000a). Entre la explicación del comportamiento y el esfuerzo por el significado: una mirada al desarrollo de las relaciones entre el comportamiento individual y la cultura. *Revista de Historia de la Psicología*, 21,4, 77-114.
- Rosa, A. (2000b). ¿ Que añade a la Psicología el adjetivo cultural? *Anuario de Psicología*. Facultat de Psicologia, Universitat de Barcelona, 31, 4, 27-57.
- Rosa, A. (2002). *Carácter, métodos y fuentes de la historia de la psicología*. Apuntes para la asignatura Historia de la Psicología. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. No publicado.
- Rosa, A. (2007a). Acts of psyche: actuations as synthesis of semiosis and action. Em J. Valsiner & A. Rosa (Orgs.), *The Cambridge Handbook of social-cultural psychology* (pp. 205-237). New York: Cambridge University Press.
- Rosa, A. (2007b). Dramaturgical actuations and symbolic communication. Or how beliefs make up reality. Em J. Valsiner & A. Rosa (Orgs.), *The Cambridge Handbook of social-cultural psychology* (pp. 293-317). New York: Cambridge University Press.
- Rosa, A. & Blanco, F. (2005). Actuations of identification in the games of identity. *Social Practice/Psychological Theorizing*. Article 7. Acceso em 22/03/2009 em <http://sppt-gulerce.boun.edu.tr.html>
- Rosa, A. & Branco, A. (2008). *Memória, identidade e cultura cívica*. Programa hispano-brasileño de cooperación interuniversitaria. Solicitud de proyectos conjuntos de cooperación modalidad "A". MEC/SEGUI/DGU
- Rosa, A. & González, F. (no prelo). Citizen, virtues and self in multicultural societies. A view of the embodiment of values in the development self. Em Branco, A. & Valsiner, J. (orgs.) (no prelo). *Cultural psychology of human values*. Charlotte, N.C.: Information Age Publications.
- Rosa, A., González, F. & Barbato, S. (2009). Construyendo narraciones para dar sentido a experiencias vividas. Un estudio sobre las relaciones entre la forma de las narraciones y el posicionamiento personal. *Estudios de Psicología*, 30 (2), pp. 231-259.
- Rosa, A. & Ochaíta, E. (1993). Introducción. ¿Puede hablarse de una psicología de la ceguera? Em Rosa, A. & Ochaíta, E. (1993). *Psicología de la ceguera*. Madrid: Alianza Editoria.
- Sameroff, A. J. & Suomi, S. J. (1996). Primates and persons: a comparative developmental understanding of social organization. Em R.B.Cairns, G. H. Elder Jr. & E.J.

- Costello (Orgs.), *Developmental science* (pp. 97-120). New York: Cambridge University Press.
- Santos, P.F. & Barbato, S. B. (2006). Concepções de professores sobre a inclusão escolar de alunos com distúrbios neuromotores. *Linhas críticas*, 12(23), 245 -261.
- Sasaki, R. K. (2003a). Como chamar as pessoas que têm deficiência? Em R. K. Sasaki (2003). *Vida Independente: história, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos*. São Paulo: RNR, 12-16.
- Sasaki, R. K. (2003b). Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. *Mídia e deficiência*, 160-165.
- Sasaki, R. K. (2005). Atualizações semânticas na inclusão de pessoas: Deficiência mental ou intelectual? Doença ou transtorno mental? *Revista Nacional de Reabilitação*, ano IX, n. 43, mar./abr., 9-10.
- Saviani, D. (1986). *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez Editora.
- Scheidt, M. (1991). An ethological perspective on infant development. Em M. E. Lamb & H. Keller (Orgs.), *Infant development: perspectives from german-speaking countries*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- Scherer, K. R. (2004). Feelings integrate the central representation of appraisal-driven response organization in emotion. Em A.S.R. Manstead, N. Frijda & A. Fischer (eds). *Feelings and emotions* (pp. 136-157). Cambridge: Cambridge University Press.
- Shweder, R. A. (1991). *Thinking through cultures: expeditions in cultural psychology*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Siegler, R. S. & Crowley, K. (1991). The microgenetic method: A direct means for studying cognitive development. *American Psychologist*, 46(6), 606-620.
- Silva, D.N.H. (2003). *Imaginação, criança e escola: processos criativos na sala de aula*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas.
- Silva, D.N.H.; Ribeiro, J.C.C. & Mieto, G.S.M. (no prelo). O aluno com deficiência intelectual na sala de aula: considerações da perspectiva histórico-cultural. Em Maciel, D. & Barbato, S. (orgs.) (no prelo). *Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Stetsenko, A. P. (1999). Social interaction, cultural tools and the zone of proximal development: in search of a synthesis. Em Chaiklin, S.; Hedegaard, M. & Jensen, U.J.(Orgs.), *Activity theory and social practice* (pp. 235-252).
- Strauss, A. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge: CUP

- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research – techniques and procedures for developing grounded theory*. London: Sage Publications.
- Torres González, J. A. (2002). *Educação e diversidade. Bases didáticas e organizativas*. Porto Alegre: Artmed.
- Travieso, D. (2007). Functional systems of perception-action and re-mediation. . Em J. Valsiner & A. Rosa (Orgs.), *The Cambridge Handbook of social-cultural psychology* (pp. 124-139). New York: Cambridge University Press.
- Tunes, E. & Prestes, Z. (2009). Vigotski e Leontiev: ressonâncias de um passado. *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n. 136, pp. 285-314.
- UNESCO (1994). Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE.
- UNESCO (1995). Manual de educação para a cidadania.
- UNICEF (1989). Declaração universal dos direitos das crianças. Disponível em http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.htm
- Valsiner, J. (1989). *Human development and culture. The social nature of personality and its study*: Lexington, MA: Lexington Books.
- Valsiner, J. (1998). *The guided mind: a sociogenetic approach to personality*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Valsiner, J. (2002). Forms of dialogical relations and semiotic autoregulation within the self. *Theory and psychology* 12(2), 251-265.
- Valsiner, J. (2007). *Culture in minds and societies. Foundations of cultural psychology*. New Delhi: SAGE Publications.
- Valsiner, J & Connolly, K.J. (Eds.)(2003). *Handbook of Developmental Psychology*. Londres: SAGE Publications.
- Valsiner, J. & Rosa, A. (2007). The myth, and beyond: ontology of psyche and epistemology of psychology. Em J. Valsiner & A. Rosa (Orgs.), *The Cambridge Handbook of social-cultural psychology* (pp. 23-39). New York: Cambridge University Press.
- Vasconcellos, V.M.R. & Sarmento, M. (Orgs.) (2007). *Infância (in)visível*. Araraquara: Junqueira & Martins.
- Vigotski, L.S. (1989). *A formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L.S. (1995). *Fundamentos de Defectologia. Obras Completas*. Vol. V. Havana: Editorial Pueblo Y Educacion.

- Vigotski, L.S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L.S.(2004). *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L.S. (2006). *La imaginación y el arte em la infância*. Madrid: Akal.
- Voloshinov, V.N. (1992). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- Wallon, H. (2002). *L'évolution psychologique de l'enfant*. Paris: Armand Colin.
- Wang, Q. & Brockmeier, J. (2002). Autobiographical Remembering. *Culture & Psychology*, Vol. 8(1): 45–64.
- Wertsch, J. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. London: Harvard University Press.
- Wertsch, J. (2001). The multivoiceness of meaning. Em M. Wetherell, S. Taylor & S. J. Yates (Orgs.) *Discourse theory and practice – a reader* (pp. 222-235). London: Sage Publications.
- Willis, J. & Ross, T. (2006). *Esta é Sílvia*. Rio de Janeiro: Salamandra.
- Zittoun, T. (2007). The role of symbolic resources in human lives. Em J. Valsiner & A. Rosa (Orgs.), *The Cambridge Handbook of social-cultural psychology* (pp. 343-361). New York: Cambridge University Press.

ANEXOS

ANEXO 1 - Orientações curriculares de Arte, Língua Portuguesa e Matemática, para as Etapas I e II do BIA

Artes

1º ANO	
LETRAMENTO E DIVERSIDADE	
<p>Conteúdos</p> <p>1. Produção</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Elementos básicos: ponto, plano, textura, formas, volume, luz, linha (linha de contorno, linha cheia, tracejada, curva e paralela) ■ Estudo das cores (cores primárias, secundárias, terciárias, cores frias e cores quentes), suas diversas representações presentes na natureza ■ Desenho espontâneo, desenho cultivado, representações da natureza, caricaturas, reprodução de imagens ■ Estudo das formas: quadrados, retângulos, círculos e triângulos ■ Exploração do próprio corpo postura, lateralidade, locomoção e respiração ■ Estudo dos sons (corporais, ambientais): parâmetro do som (altura, intensidade) e ritmo (ritmo do corpo e da linguagem) ■ Canções, jogos infantis, brinquedos cantados, canto em conjunto (canções infantis, de ninar, folclórica). 	<p>Expectativas de aprendizagem</p> <p>1. Produção</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Criar formas artísticas pessoais ou coletivas expressando emoções, sentimentos e sensações, sabendo utilizar técnicas e procedimentos variados. ■ Reconhecer e criar formas artísticas, exercitando a imaginação criadora, cultivando a curiosidade e autonomia no agir e no pensar arte. ■ Desenvolver a criatividade, as linguagens estéticas e a imaginação criadora, através do desenho, da pintura e das construções, ampliando a sensibilidade e as formas de interpretação e representação do mundo.
<p>2. Fruição/Apreciação</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Análise de produções artístico-culturais de diferentes culturas e etnias, em especial a cultura afro-brasileira e indígena. ■ Observação, identificação e interpretação de músicas, peças teatrais, imagens e objetos a partir de obras de arte e de elementos presentes na natureza. ■ Apreciação dos auto-retratos, natureza brincadeiras das obras como, Paul Klee, Portinari, Van Gogh, Tarsila do Amaral, Matisse, fotografias pessoais e dos meios de comunicação ■ Apreciação dos personagens (expressões faciais, locomoção, postura, expressão física) nos textos e nos espetáculos teatrais, nas histórias em quadrinhos, nos filmes, nas propagandas, nos desenhos animados e programas infantis de TV ■ Apreciação dos estilos/gêneros musicais (folclórico, popular e erudito) ■ Assistir a concertos de música, manifestações culturais - Caráter musical (triste, alegre, calmo e agitado) 	<p>2. Fruição/Apreciação</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Conhecer e perceber seu corpo de forma ampla através da identificação de sua estrutura e seu funcionamento. ■ Desenvolver a sensibilidade artística por meio da observação, imaginação, fantasia a partir da exploração e experimentação de diversas linguagens, suportes, técnicas e materiais. ■ Reconhecer, analisar e apreciar trabalhos artísticos, objetos de arte e formas visuais presentes na natureza observando contrastes e semelhanças, respeitando a diversidade e variedade de diferentes regiões e grupos étnicos.
<p>3. Reflexão/Contextualização</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Análise, interpretação e valorização de suas produções artísticas e dos outros. ■ Observação, análise e valorização de contrastes, semelhanças e diferenças em produções artísticas de diversos grupos étnicos e regionais 	<p>3. Reflexão/Contextualização</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Reconhecer, analisar e apreciar trabalhos artísticos, objetos de arte, formas visuais e repertórios culturais presentes na natureza, observando contrastes e semelhanças, respeitando a diversidade e variedade de diferentes regiões e grupos étnicos, preservando sua própria cultura e a de outros povos e comunidades

2º ANO	
LETRAMENTO E DIVERSIDADE	
<p>Conteúdos</p> <p>1. Produção</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Desenho espontâneo, desenho cultivado, representações da natureza, caricaturas, reprodução de imagens, releitura de obras de arte, ilustração de textos ou situações reais, recriação de imagens ou fotografias ■ Estudo das cores (cores primárias, secundárias, terciárias, cores frias e cores quentes, combinações, influência de uma cor sobre a outra; luz sobre a cor), suas diversas representações presentes na natureza ■ Estudo das relações de proporção e figura-fundo (colagem e desenho) ■ Noções de direção e movimento: horizontal, vertical, diagonal, para cima, para baixo e para os lados ■ Consciência corporal: brincadeiras, brincadeiras populares e jogos lúdicos com diferentes características, formas e possibilidades de movimentos de si e do outro ■ Exploração do próprio corpo, postura, lateralidade, locomoção e respiração ■ Estudo dos sons (corporais, ambientais): parâmetro do som (altura, intensidade) e ritmo (ritmo do corpo e da linguagem) 	<p>Expectativas de aprendizagem</p> <p>1. Produção</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Reconhecer, analisar e criar formas artísticas, exercitando a imaginação criadora, cultivando a curiosidade e autonomia no agir e no pensar arte. ■ Representar dramatizações e músicas ■ Utilizar a expressão corporal e oral em representações musicais e teatrais. ■ Desenvolver a criatividade, as linguagens estéticas e a imaginação criadora, através do desenho, da pintura e das construções, ampliando a sensibilidade e as formas de interpretação e representação do mundo.
<p>2. Fruição/Apreciação</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Conhecimento da diversidade de produções artísticas como: desenhos, pinturas, esculturas, construções, fotografias, colagens, ilustrações, cinema ■ Apreciação dos autorretratos, natureza brincadeiras das obras de Paul Klee, Portinari, Van Gogh, Tarsila do Amaral, Matisse, fotografias pessoais e dos meios de comunicação a partir da observação, descrição e interpretação ■ Apreciação das narrativas e dos personagens (expressões faciais, locomoção, postura, expressão física) nos textos e nos espetáculos teatrais, nas histórias em quadrinhos, nos filmes, nas propagandas, nos desenhos animados e programas infantis de TV ■ Apreciação dos estilos/gêneros musicais (folclórica, popular e erudita) 	<p>2. Fruição/Apreciação</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Reconhecer e analisar produções artísticas visuais, teatrais e musicais de artistas locais e regionais. ■ Conhecer, analisar e interagir com manifestações culturais tradicionais de sua comunidade e região, sabendo identificar e preservar sua própria cultura e de outros povos, em especial a cultura afro-brasileira. ■ Desenvolver a sensibilidade artística por meio da observação, imaginação, fantasia a partir da exploração e experimentação de diversas linguagens, suportes, técnicas e materiais. ■ Assistir a espetáculos teatrais, filmes, manifestações culturais.

2º ANO – CONTINUAÇÃO	
<p>3. Reflexão/Contextualização</p> <ul style="list-style-type: none">■ Fontes de informações e de comunicação artística presentes na cultura: museus, exposições, galerias, oficinas e ateliês.■ Estudo das formas: quadrados, retângulos, círculos e triângulos relacionando-as ao meio ambiente■ Jogo dramático■ Catalogação das obras de arte dos artistas que tratam sobre o autorretrato e conhecer a história e os processos artísticos desses artistas.■ Conhecimento da diversidade de produções artísticas como: desenhos, pinturas, esculturas, construções, fotografias, colagens, ilustrações, cinema.■ Jogos dramáticos.■ Movimento expressivo: ações dramáticas por meio das atitudes, gestos, expressões faciais e ações do cotidiano.■ Máscaras: contextualização a partir da estética africana, indígena e portuguesa e confecção.■ Catalogação dos diversos tipos de máscaras■ História do teatro – máscaras■ Catalogação dos diversos tipos de músicas do cotidiano	<p>3. Reflexão/Contextualização</p> <ul style="list-style-type: none">■ Identificar e utilizar diferentes fontes de documentação, acervos de obras artísticas em diversos ambientes como: museus, mostras, galerias, oficinas de produtores de arte, mídiotecas, bibliotecas e videotecas.■ Refletir acerca das diferentes formas artísticas a partir da análise contextualizada das produções.■ Compreender a diversidade cultural brasileira, as heranças africanas e indígenas, bem como as diferenças e semelhanças locais e regionais.

Língua Portuguesa

1º ANO	
LETRAMENTO E DIVERSIDADE	
<p>Conteúdos</p> <p>1. Oralidade e expressão</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Modos de interação verbal: a fala e escuta de textos em sala de aula ■ Reprodução (via memória) e produção oral de textos ■ Debate espontâneo: escuta organizada e apresentação de argumentos ■ Relato de experiências vividas 	<p>Expectativas de aprendizagem</p> <p>1. Oralidade e expressão</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Realizar ações escolares, considerando as instruções orais dadas pelo professor. ■ Formular perguntas e responder a elas, em sala de aula, considerando a situação pública de interlocução em jogo. ■ Interagir com os colegas (falar/escutar) em situações de trabalhos em grupo, jogos e brincadeiras. ■ Reproduzir, via memória, um determinado texto lido pelo professor, mantendo a organização do texto-fonte. ■ Relatar, em público, experiências vividas.
<p>2. Leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Finalidades e usos sociais de textos e seus portadores ■ Portadores de textos: nomeação ■ Gêneros: nomeação ■ Procedimentos de leitura: recuperação de informações, de assuntos, de temas, de vocabulário ■ Processos de interpretação de textos: associação dos temas dos textos ao seu conhecimento prévio ou de mundo ■ Processos de predição de informações escritas no texto pela análise de recursos não verbais, imagens, logos e títulos conhecidos, etc. ■ Reconhecimento, via memória, de palavras nos textos: o próprio nome, nome dos pais, nome da escola, etc. 	<p>2. Leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Reconhecer a finalidade e uso social de diferentes textos e portadores de textos. ■ Identificar, diferenciar e nomear os portadores de textos (isto é um livro, revista, jornal etc.). ■ Reconhecer alguns gêneros pelos seus usos sociais, finalidades, assuntos, formatos (isto é uma propaganda, uma história em quadrinhos, um conto de fadas, um poema, etc.) ■ Recuperar informações explícitas de um texto lido pelo professor, com base em situações de perguntas e respostas dirigidas. ■ Reconhecer o assunto principal de um texto lido pelo professor, com base em situações de perguntas e respostas dirigidas. ■ Reconhecer o significado de palavras ou expressões em um texto lido pelo professor, com base em situações de perguntas e respostas dirigidas. ■ Associar os temas ou assuntos de um texto lido pelo professor ao seu conhecimento prévio ou de mundo, com base em situações de perguntas e respostas dirigidas. ■ Inferir informações em textos apoiando-se em recursos não verbais, ilustrações, logos, etc. ■ Reconhecer palavras, em textos, conhecidas via memória ou relacionadas à sua experiência pessoal (seu nome próprio, dos pais, dos colegas etc.).

1º ANO – CONTINUAÇÃO	
<p>3. Conhecimentos literários</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ O verso na tradição oral: parlendas, fórmulas de escolha, cantigas, música popular – exploração estética (ritmo, rima, estrofação e silhueta do texto) ■ Elementos típicos do poema ■ Contos de fada, mito e fábulas – exploração da narrativa (personagens, mudança de tempo) e reconto ■ Elementos típicos das narrativas ■ Livros e obras infantis: escuta e manuseio 	<p>3. Conhecimentos literários</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Recuperar oralmente provérbios, adivinhas, brincadeiras, etc. com base em seu conhecimento prévio ou de mundo. ■ Recuperar oralmente os elementos constitutivos da organização interna de um poema (versos, rimas, ritmos, etc.), com base em situações de perguntas e respostas dirigidas pelo professor. ■ Recuperar oralmente os elementos constitutivos da organização interna de uma narrativa literária lida (personagens, local e tempo, descrições, conflito gerador), com base em situações de perguntas e respostas dirigidas pelo professor. ■ Associar oralmente temas, assuntos, personagens de textos literários ao seu conhecimento prévio ou de mundo. ■ Escolher livros de literatura disponíveis na escola, emitindo uma determinada opinião sobre a escolha realizada.
<p>4. Conhecimentos linguísticos</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Hipóteses sobre a função e funcionalidade da escrita e das letras: sistema de escrita alfabética ■ Alfabeto: imprensa maiúscula e minúscula ■ Padrões da escrita: direção da escrita, segmentação de palavras 	<p>4. Conhecimentos linguísticos</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Identificar diferenças entre letras e outras formas de representação gráfica (desenhos, números, traços, etc.). ■ Estabelecer relações entre fonemas e letras. ■ Reconhecer e nomear algumas letras do alfabeto de imprensa maiúsculo e minúsculo (mesmo que via memória). ■ Reconhecer a direção da representação da escrita alfabética (da esquerda para a direita e de cima para baixo). ■ Reconhecer em um texto a segmentação da escrita em palavras (hipóteses).
<p>5. Produção de textos escritos</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Nomes: nome próprio, nomes dos colegas, nomes de personagens, etc. ■ Cópias ■ Reprodução de narrativas por desenhos e ilustrações ■ Ditados de textos (listas associadas a um campo semântico ou versos conhecidos) ■ Produção individual de texto, independente do nível psicogenético em que a criança se encontra 	<p>5. Produção de textos escritos</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Escrever, alfabeticamente, o próprio nome, da mãe e do pai, da escola, do professor e seu endereço (mesmo que via memória). ■ Copiar, alfabeticamente, pequenos textos. ■ Reproduzir em sequência por ilustrações uma determinada história contada pelo professor ou conhecida via memória. ■ Escrever, de acordo com a sua hipótese de escrita, texto ditado, mantendo algumas características do gênero. ■ Escrever texto de memória, de acordo com a sua hipótese de escrita, mantendo algumas características da organização do gênero. ■ Escrever controlando a produção pela hipótese silábica, com ou sem valor sonoro (hipótese básica para o término desse ano).

2º ANO	
LETRAMENTO E DIVERSIDADE	
<p>Conteúdos</p> <p>1. Oralidade e expressão</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Modos de interação verbal: a fala e escuta de textos em sala de aula ■ Recursos paralinguísticos de sustentação da fala (gestos, tonalidade da voz, expressões faciais), de acordo com os objetivos do ato de interlocução. ■ Reprodução (via memória) e produção oral de textos ■ Relato de experiências vividas ■ Debate espontâneo: escuta organizada e apresentação de argumentos: opinião e comentário 	<p>Expectativas de aprendizagem</p> <p>1. Oralidade e expressão</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Realizar ações escolares, considerando as instruções orais dadas pelo professor. ■ Formular perguntas e responder a elas, em sala de aula, considerando a situação pública de interlocução em jogo. ■ Reproduzir, via memória, um determinado texto lido pelo professor, mantendo a organização do texto-fonte (ajustando inclusive os recursos paralinguísticos). ■ Relatar, em sala de aula, experiências vividas (ajustando inclusive os recursos paralinguísticos). ■ Opinar e comentar sobre temas/assuntos discutidos em classe; textos lidos pelo professor; revistas ou livros.
<p>2. Leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Gêneros indicados para leitura, compreensão, análise e interpretação no ano: rótulos, embalagens, logomarcas, slogans, publicidade, cartazes, legendas, anúncios, receitas, regras de jogos, anedotas, histórias em quadrinhos, textos não verbais, textos mistos (verbal e não verbal) ■ Finalidades e usos sociais de textos e seus portadores ■ Condições de produção e leitura de textos ■ Portadores de textos: nomeação ■ Gêneros: nomeação ■ Elementos constitutivos da organização interna de gêneros ■ Procedimentos de leitura: recuperação de informações, de seqüências, de assuntos, de temas, de vocabulário ■ Processos de interpretação de textos: associação dos temas dos textos ao seu conhecimento prévio ou de mundo ■ Processos de predição de informações escritas no texto pela análise de recursos não verbais, imagens, logos, títulos, palavras, datas, etc. ■ Reconhecimento via memória de palavras nos textos ■ Associação título e texto (predição) ■ Atitudes de leitura 	<p>2. Leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Reconhecer a finalidade e uso social de diferentes textos e portadores de textos. ■ Identificar os prováveis interlocutores de um texto. ■ Identificar, diferenciar e nomear portadores de textos (isto é um livro, revista, jornal, etc.). ■ Reconhecer alguns gêneros pelos seus usos sociais, finalidades, assuntos, formatos (isto é uma propaganda, uma história em quadrinhos, um conto de fadas, um poema, etc.) ■ Identificar, com auxílio do professor, possíveis marcas no texto dos elementos constitutivos da organização interna de um gênero (enumeração em listas, títulos, balões em histórias em quadrinhos, etc.). ■ Recuperar informações explícitas de um texto lido pelo professor, com base em situações de perguntas e respostas dirigidas. ■ Recuperar a seqüência das informações de um texto lido pelo professor, com base em situações de perguntas e respostas dirigidas. ■ Reconhecer o assunto principal de um texto lido pelo professor, com base em situações de perguntas e respostas dirigidas. ■ Reconhecer o significado de palavras ou expressões em um texto lido pelo professor, com base em situações de perguntas e respostas dirigidas. ■ Associar os temas ou assuntos de um texto lido pelo professor ao seu conhecimento prévio ou de mundo, com base em situações de perguntas e respostas dirigidas. ■ Inferir informações em textos apoiando-se em recursos não verbais, ilustrações, logos, palavras, datas, etc. ■ Selecionar título ou legenda apropriada para texto escrito, imagem, foto, figura, etc. ■ Demonstrar interesses pessoais em ler (decodificar) um determinado texto, consultando o professor ou outros leitores.

2º ANO – CONTINUAÇÃO	
<p>3. Conhecimentos literários</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Gêneros indicados para leitura, compreensão, análise e interpretação no ano: parolendários, adivinhas, cantigas, contos infantis, lendas, mitos, fábulas, poemas ■ Condições de produção e leitura de textos literários ■ Elementos constitutivos da organização interna da narrativa literária (personagens, foco narrativo, local, tempo, descrições, conflito gerador, enunciador do discurso direto, etc.) ■ Elementos constitutivos da organização interna do poema (versos, rimas, estrofação, etc.) ■ Textos da literatura: leitura e manejo do suporte, escolhas, discussão e comentários sobre a autoria 	<p>3. Conhecimentos literários</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Formular hipóteses, com auxílio do professor, sobre autor da obra literária e narrador / poeta; época de publicação; local de publicação; funções da literatura: estética, fruição, etc. ■ Reconhecer determinados gêneros literários (isto é lenda, mito, fábula, conto de fadas, etc.) pelos temas específicos que os caracterizam. ■ Associar temas de textos literários ao seu conhecimento prévio ou de mundo. ■ Reconhecer temas implícitos em lendas, mitos, fábulas, contos de fadas ou encantamento, etc. ■ Identificar os elementos constitutivos da organização interna de uma narrativa literária (personagens, foco narrativo, local e tempo, descrições, conflito gerador, enunciador do discurso direto, etc.) com base em situações de perguntas e respostas dirigidas pelo professor. ■ Identificar, com auxílio do professor, possíveis elementos da organização interna do conto tradicional: situação inicial, desenvolvimento da ação e situação final. ■ Identificar, com auxílio do professor, os elementos constitutivos da organização interna de um poema (versos, rimas, estrofação, etc.). ■ Recuperar provérbios, adivinhas, brincadeiras, cantigas etc. com base em seu conhecimento prévio ou de mundo. ■ Escolher livros de literatura disponíveis na escola, emitindo uma determinada opinião sobre a escolha realizada.
<p>4. Conhecimentos linguísticos</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Hipóteses sobre a função e funcionalidade da escrita e das letras: sistema de escrita alfabética ■ Alfabeto: imprensa maiúsculo e minúsculo; cursivo <p>Padrões da escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Estruturas silábicas canônicas (cv – ordem rígida) e não canônicas (vc, ccv, cvc, cvv, v, c, ccvc, cvcc, ...) ■ Representação dos fonemas /j/ /g/ /f/ /v/ /d/ /t/ /p/ /b/ em suas diversidades ■ Representações dos fonemas: /r/ na escrita (r – rato, rr – carro); /l/ na escrita (r – barata); /s/ na escrita (s – sol, ss – assar, ç – peça, c – cebola, sc – descer, x – aproximar, xc – excêntrico); /ch/ na escrita (x – xale, ch – chapéu); /z/ na escrita (z – azedo, s – asa, x – exame) ■ Representações possíveis da letra 'm' e 'n' (dos fonemas /m/ , /n/ que formam sílabas canônicas) e da representação nasal (am – átonas / ao – tônicas) ■ G/GU; C/QU; uso do H (inicial e modificando o som de /c/, /l/ e /n/); L intercalado 	<p>4. Conhecimentos linguísticos</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Identificar diferenças entre a escrita (letras) e outras formas de representação gráfica (desenhos, números, traços, etc.) ■ Reconhecer e nomear as letras do alfabeto. ■ Representar grupos fônicos em sílabas para escrever uma palavra. ■ Identificar as representações das letras no alfabeto de imprensa maiúsculo (para ler e escrever) e no de imprensa minúsculo (para ler). ■ Identificar padrões ortográficos na escrita de palavras. ■ Reconhecer palavras como unidade gráfica em um texto. ■ Formular hipóteses sobre regras de uso da língua, a partir da análise de regularidades e aplicá-las em produções escritas, revisões e leituras. ■ Identificar o sentido de uso de um sinal de pontuação. ■ Classificar, em ordem alfabética, um grupo de palavras de um texto. ■ Refletir sobre a função das palavras em geral (para que servem, quais papéis exercem, como ocorrem suas variações semânticas, que agrupamentos podem constituir quando se leva em conta alguma semelhança).

2º ANO – CONTINUAÇÃO	
<p>4. Conhecimentos linguísticos Formação de palavras</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Concordância verbal: uso contextual (utilização de sujeito e verbo visando o aperfeiçoamento do texto) ■ Concordância nominal: uso contextual (relações de gênero e número necessárias para o aperfeiçoamento do texto) ■ Nome próprio (foco no uso, não na classificação) ■ Pontuação (sem regras, apenas observar) <p>Usos e funções das formas linguísticas</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Adjetivação e/ou atribuição de qualidade (sem usar nomenclatura, apenas por meio de jogos e brincadeiras) ■ Verbo (sem conceituação; palavras que indicam ação) ■ Pronomes pessoais (sem nomeação, uso contextual – substituir os nomes, evitar repetições) 	
<p>5. Produção de textos escritos</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Nomes: nome próprio, nomes dos colegas, da mãe e do pai, da escola, do professor, etc. ■ Cópias ■ Reprodução escrita de narrativas ■ Ditados de textos (listas associadas a um campo semântico, receitas) ■ Produção de listas ■ Produção de bilhetes <p>Padrões da escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Segmentação de palavras ■ Ortografia ■ Pontuação ■ Segmentação do texto ■ Diagramação do texto 	<p>5. Produção de textos escritos</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Escrever, alfabeticamente, com autonomia, o próprio nome, da mãe e do pai, da escola, do professor e seu endereço. ■ Copiar alfabeticamente pequenos textos. ■ Escrever texto de memória, de acordo com a sua hipótese de escrita (no mínimo, silábico-alfabética), mantendo as características e organização do gênero. ■ Escrever de acordo com a sua hipótese de escrita (no mínimo, silábico-alfabética), textos ditados, mantendo as características e organização do gênero. ■ Produzir listas associadas a determinado campo semântico de acordo com a sua hipótese de escrita (no mínimo, silábico-alfabética). ■ Produzir bilhetes de acordo com a sua hipótese de escrita (no mínimo, silábico-alfabética). <p>Padrões da escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Utilizar as representações das letras do alfabeto de imprensa (maiúsculas) e cursivas para escrever. ■ Segmentar o texto em palavras (mesmo que com desvios). ■ Escrever corretamente algumas palavras. ■ Utilizar a letra maiúscula para iniciar uma frase e após ponto final. ■ Utilizar o ponto final para terminar uma frase. ■ Segmentar o texto em parágrafos, períodos e orações (mesmo que com desvios).

Matemática

1º ANO	
<p>Conteúdos</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Comparação, seriação, inclusão e conservação de quantidades ■ Quantificações discretas: correspondência biunívoca, sequência oral numérica, zoneamento (os elementos contados e a contar) e nomeação da coleção por uma quantidade de objetos ou por figuras tomando como referência o último elemento cantado ou contado ■ Registros pictóricos, orais e/ou escritos das experiências matemáticas vivenciadas ■ Representação do algarismo e quantidades correspondentes menores que 10 ■ Relato oral e/ou escrito dos jogos e brincadeiras ■ Agrupamentos e desagrupamentos ■ Agrupamento de dez elementos ■ Subtração (ações de retirar e comparar) e adição (ações de juntar) em situações cotidianas ■ Situações-problema envolvendo a adição (ações de juntar) e subtração (ações de retirar) ■ Situações de partilha com registro pictórico ■ Sistema Monetário Brasileiro (reconhecimento de cédulas e moedas) ■ Valorização das mãos como ferramenta de realização de contagem e de cálculo ■ Noções de tempo (antes, durante e depois; dia, semana, mês e ano; manhã, tarde e noite) ■ Noções de intervalos de tempo e uso deste tempo para realizar atividades diversas ■ Medida de tempo: hora inteira, meia hora ■ Reconhecimento de unidades de medidas convencionais: metro, litro e quilograma ■ Utilização de medidas não convencionais: <ul style="list-style-type: none"> • Utilização das partes do corpo como unidade de medida • Reconhecimento de instrumentos mais usuais de medidas e seus significados nos contextos sociais. • Comparação de grandezas de mesma natureza, por meio de estratégias pessoais e uso de instrumentos de medidas não convencionais e convencionais ■ Representação de caminhos: <ul style="list-style-type: none"> • Deslocamento nos espaços próximos ou em trajetórias familiares • Relato de orientação e deslocamento no espaço • Representação de deslocamento por meio de desenhos ■ Noção de lateralidade, posicionamentos e comparações: <ul style="list-style-type: none"> • Acima de/abaixo de, em cima de/em baixo de, a direita de/a esquerda de, em frente de/atrás de, no meio de, diante de, em torno de (ao redor de), dentro/fora, antes de/depois de, ao lado de, entre, horizontal/vertical, menor que/maior que, igual a/ inferior a/ superior a. 	<p>Expectativas de aprendizagem</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Reconhecer o uso social dos algarismos e números em diversos contextos. ■ Utilizar critérios de classificação, seriação, ordenação, inclusão e conservação de quantidades. ■ Contar e registrar quantidades discretas e contínuas. ■ Interpretar e produzir escritas numéricas, levantando hipóteses, com base na observação de regularidades, utilizando-se da linguagem oral, de registros não convencionais e da linguagem matemática. ■ Reconhecer as várias formas de medir comprimentos em situações cotidianas. ■ Perceber que o tempo é mensurável. ■ Identificar conceitos geométricos no contexto cotidiano. ■ Perceber o próprio corpo, sua forma, suas dimensões e sua relação com o espaço físico. ■ Utilizar informações e aplicar estratégias relativas à quantidade, às noções espaciais e às medidas para compreensão da realidade. ■ Localizar-se e orientar-se no espaço próximo, descrevendo oralmente e de forma pictórica localizações próximas e pequenos deslocamentos. ■ Utilizar informações expressas em gráficos ou tabelas para resolução de problemas partindo de diferentes contextos. ■ Compreender a funcionalidade dos registros nos jogos e brincadeiras. ■ Reconhecer o significado e usar socialmente símbolos e signos presentes nos diferentes contextos socioculturais. <p>Para tanto, o aluno deve ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ usar a correspondência de um a um para contar objetos até 100 ou mais; ✓ ler e escrever numerais até 100 ou mais; ✓ usar números ordinais do 1º ao 10º ou mais; ✓ comparar e ordenar números inteiros até 100 ou mais usando materiais concretos, desenhos, retas com números, símbolos (<, =, >) e vocabulário como igual a, maior que ou menor que; ✓ comparar dois ou mais conjuntos (até 100 objetos em cada um) e identificar qual deles tem um número de objetos igual, maior ou menor que o outro; ✓ identificar aplicações de números inteiros no cotidiano, até 10 ou mais, usando materiais concretos, desenhos e símbolos; ✓ identificar, explicar e comparar frações (um meio, um quarto, três quartos) como parte de um inteiro usando materiais concretos, desenhos e situações da vida real; ✓ compreender que o total de partes fracionárias equivalentes perfaz um inteiro (por exemplo: dois meios é igual a um inteiro);

1º ANO – CONTINUAÇÃO	
<p>Conteúdos</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Sentidos: <ul style="list-style-type: none"> • Para baixo/para cima, por baixo/por cima, para dentro/para fora, para trás/para frente, por detrás/ pela frente, através de, para a direita/para a esquerda, horizontal/vertical ■ Semelhanças e diferenças entre as formas geométricas espaciais e planas ■ Formas geométricas espaciais e planas nos mais diferentes contextos: <ul style="list-style-type: none"> • Representação e localização de objetos e pessoas • Representação e identificação de espaços e trajetos • Percepção das formas geométricas nos objetos ■ Registro de forma variada da coleta de informações em situações de pesquisa, jogos e brincadeiras ■ Organização dos registros das informações ■ Tabelas simples ■ Gráficos de coluna (pictórico) ■ Construção de tabelas; Formas de registros de dados quantitativos em situações de atividades lúdicas ou sociais (como de comércio) tendo a linguagem matemática como forma de controle e registro dessas atividades ■ Leitura, interpretação e análise de tabelas simples ■ Decodificação de sinalizações, placas e códigos mais significativos do contexto sociocultural. 	<p>Expectativas de aprendizagem</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Representar e identificar formas equivalentes do mesmo número, até 20 ou mais, através do uso de materiais concretos (incluindo moedas), diagramas e expressões numéricas (por exemplo: 12 pode ser representado como 6+6, 10+2, 4+4+4, 20-8, 13-1); ✓ contar oralmente até 100 ou mais, de 2 em 2, de 5 em 5 e de 10 em 10; ✓ usar materiais concretos, figuras e símbolos para mostrar o agrupamento e o valor de posição de números até 100 ou mais; ✓ contar em ordem crescente e decrescente, de um em um, começando de qualquer número menor que 100; ✓ contar em ordem crescente e decrescente, de dez em dez, a partir de qualquer número menor que 100 usando uma tabela de centenas; ✓ contar e agrupar 11 ou mais objetos em dezenas e unidades (ex.: 3 grupos de dez e mais 4 é igual a 34 ou 30+4); ✓ identificar os padrões de valor de posição e usar zero para marcar posição (por exemplo: trocando 10 unidades por 1 dezena); ✓ identificar o valor de posição de um determinado algarismo em números inteiros até 100; ✓ entender as ideias e os significados de adição (juntando, aumentando) e subtração (tirando, comparando, encontrando a diferença) usando peças manipuláveis, desenhos, símbolos e problemas que contam histórias; ✓ resolver cálculos básicos de adição usando objetos concretos e pensando em estratégias, tais como contar para frente, contar para trás, dobro, dobro mais um e formar dez; ✓ usar as propriedades comutativa e associativa da adição ao resolver problemas e cálculos básicos. ✓ somar e subtrair números com dois algarismos sem reagrupar (somadas até 100) usando modelos, materiais concretos ou algoritmos; ✓ propor e resolver problemas numéricos simples selecionando a operação apropriada; ✓ usar objetos concretos para resolver problemas numéricos com uma operação; ✓ descrever como pensou ao resolver problemas numéricos; ✓ escrever sentenças numéricas associadas a situações de adição e subtração; ✓ utilizar materiais concretos, cálculo mental, papel e lápis para resolver problemas do cotidiano que envolvem adição e subtração; ✓ usar a linguagem de estimativa e aproximação para identificar e descrever números em situações do mundo real (por exemplo: quase, próximo, entre);

1º ANO – CONTINUAÇÃO	
	<p>Expectativas de aprendizagem</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ identificar, descrever e comparar padrões usando uma grande variedade de atributos (por exemplo: tamanho, forma e cor); ✓ descrever a regra relativa a um padrão; ✓ prever e completar sequências numéricas ou de figuras identificando os padrões existentes; ✓ criar padrões; ✓ resolver sentenças de adição e subtração onde um número desconhecido é representado por uma figura (por exemplo: $2 + \Delta = 9$); ✓ usar objetos concretos para resolver problemas de adição e subtração do cotidiano com um elemento desconhecido (por exemplo: Há 28 crianças nesta classe e 25 estão aqui hoje. Quantas estão ausentes?); ✓ identificar os atributos de figuras bidimensionais e tridimensionais (por exemplo: vértices, arestas); ✓ agrupar figuras bidimensionais e tridimensionais de acordo com seus atributos; ✓ identificar linhas de simetria em formas bidimensionais (por exemplo: dobrando papel, desenhos a tinta, espelhos); ✓ identificar e manipular formas que podem ser combinadas para formar outras formas (por exemplo: usando blocos padrões, seis triângulos formam um hexágono); ✓ usar materiais concretos para demonstrar deslocamentos, voltas e reflexões; ✓ seguir instruções para mover ou dispor objetos e descrever a relação de objetos usando linguagem posicional (por exemplo: acima, à esquerda de); ✓ identificar, comparar e classificar objetos bidimensionais e tridimensionais da vida real; ✓ localizar e marcar números conhecidos e desconhecidos numa reta de números de 0 a 100 ou mais. ✓ comunicar conceitos de medição; ✓ selecionar unidades de medida de comprimento apropriadas; ✓ selecionar unidades de medida de peso apropriadas (por exemplo: gramas ou quilogramas); ✓ identificar medidas de tempo usando relógios digitais e analógicos (por exemplo: intervalos de hora e de meia hora); ✓ identificar medidas de temperatura em termômetros; ✓ identificar e calcular volume através da seleção de unidades de medida apropriadas (por exemplo: xícaras, litros); ✓ usar unidades não padronizadas, práticas e métricas para medir, comparar e ordenar objetos de acordo com seus comprimentos e pesos; ✓ reconhecer a necessidade de uma unidade padrão para medir situações do mundo real (por exemplo: comprimento, peso, tempo, volume); ✓ medir e comparar as dimensões de um objeto; ✓ estimar e medir o decorrer do tempo usando "antes ou depois"; "ontem, hoje ou amanhã"; "dia ou noite"; "manhã, tarde ou noite"; "hora ou meia hora"; ✓ identificar e comparar valores de dinheiro incluindo centavos; ✓ identificar instrumentos apropriados (relógios e calendário) para medir tempo (incluindo dias, semanas e meses); ✓ fazer uma pesquisa com um pequeno grupo para responder a uma questão simples envolvendo duas categorias ou escolhas (por exemplo: alunos que trazem lanche de casa ou alunos que compram lanche); ✓ registrar dados usando materiais concretos ou figuras; ✓ identificar informações num gráfico pictográfico simples ou de barras e, em tabelas; ✓ discutir resultados de jogos e atividades que dependem de chances; ✓ identificar se um dado evento é mais provável, igualmente provável ou menos provável de ocorrer que outro (por exemplo: 10 bolinhas azuis e 3 bolinhas verdes num saco – ocorrer bola azul em relação a retirar bola verde).

2º ANO**Conteúdos**

- Comparação, seriação, inclusão e conservação de quantidades discretas e contínuas
- Quantificações discretas: correspondência biunívoca, sequência oral numérica, zoneamento (os elementos contados e a contar) e nomeação da coleção por uma quantidade de objetos ou por figuras tomando como referência o último elemento cantado ou contado
- Registro, comparação e ordenação de pontos após jogos e brincadeiras
- Elaboração de regras para os jogos propostos em sala de aula
- Sistema de Numeração Decimal:
 - registro, leitura e escrita numérica de quantidades até 100
 - agrupamentos e desagrupamentos até 100
 - valor posicional dos números
 - sinais convencionais para registrar adição e subtração
 - situações-problema significativas envolvendo a noção de: juntar, acrescentar, retirar, comparar, partilhar, agrupar e medir
 - Sistema Monetário Brasileiro (reconhecimento e utilização de cédulas e moeda)
 - cálculo mental em situações de atividade matemática oral
 - relações entre os números: maior que, menor que, estar entre
 - regras usadas em seriação e conservação de quantidades. (Exemplo: acréscimos a quantidades já nomeadas (contadas), dobro e metade de quantidades já nomeadas)
 - conceitos diversos tais como: contagem por agrupamento associando a preposição "de" à noção multiplicativa (Exemplo: 2 grupos de 3 = 2 vezes 3)
 - valorização das mãos como ferramenta na realização de contagem e cálculos
 - situações de partilha com registro pictórico
- Noções de tempo (antes, durante e depois; dia, semana, mês e ano; manhã, tarde e noite)
- Medida de tempo: hora inteira, meia hora
- Leitura do relógio digital
- Tempo escolar: bimestre, semestre, rotina escolar
- Utilização de medidas não padronizadas:
 - utilização do corpo como unidade de medida de comprimento
 - reconhecimento de instrumentos de medidas e seus significados nos contextos sociais
- Utilização de medidas padronizadas: metro, centímetro, litro e quilograma

Expectativas de aprendizagem

- Utilizar situações de comparação, ordenação e composição de quantidades, efetuando registros dessas ações, utilizando a linguagem oral, escrita e corporal para construir a linguagem matemática.
- Comparar e registrar quantidades discretas e contínuas.
- Resolver situações-problema e construir, a partir delas, os significados das operações fundamentais, buscando reconhecer que uma mesma operação está relacionada a problemas diferentes e um mesmo problema podem ser resolvidos pelo uso de diferentes procedimentos.
- Compreender a existência de medidas convencionais e não convencionais.
- Perceber que o tempo é mensurável e entender as transformações do tempo cronológico em situações do cotidiano.
- Reconhecer por meio de situações-problema a representação do dinheiro como valor dos objetos e bens de consumo, do trabalho, entre outros.
- Compreender as formas básicas de utilização dos principais instrumentos de medidas, compreendendo os significados dos registros neles contidos, em especial: régua, fita métrica, balança e relógio digital.
- Utilizar informações expressas em gráficos ou tabelas para resolução de problemas partindo de diferentes contextos.
- Compreender a funcionalidade dos registros nos jogos e brincadeiras e contextos sociais mais amplos.
- Reconhecer o significado e usar socialmente símbolos e signos presentes nos mais diferentes contextos socioculturais.

Para tanto, o aluno deve ser capaz de:

- ✓ ler e escrever numerais até 100 ou mais;
- ✓ ler e escrever os números por extenso até "vinte" ou mais;
- ✓ compreender e usar números ordinais do 1º ao 100º ou mais;
- ✓ comparar e colocar em ordem números inteiros até 100 ou mais, usando materiais concretos, desenhos, linhas numéricas, símbolos (<, =, >);
- ✓ comparar dois ou mais números, até 100 ou mais e, identificar as relações de maior, igual ou menor entre os números inteiros;
- ✓ identificar e exemplificar aplicações de números inteiros no cotidiano, até 100 ou mais, usando materiais concretos, desenhos e símbolos;
- ✓ identificar, comparar e explicar metades, terços, quartos e oitavos como parte de um inteiro, usando materiais concretos e desenhos;
- ✓ comparar frações em situações da vida real, usando material concreto;

2º ANO – CONTINUAÇÃO

Conteúdos

■ Sistema Monetário Brasileiro:

- significado de "troco" em situações cotidianas
- composição aditivas de valores (valores maiores como resultado da soma de valores menores)
- composição de 1 real como uma centena de centavos.
(R\$1,00 = R\$0,01; 1 real = 100 centavos)

■ Estimativa de resultados de medidas

- Comparação de grandezas de mesma natureza, por meio de estratégias pessoais e uso de instrumentos de medidas não convencionais e convencionais

■ Registro de forma variada da coleta de informações em situações de pesquisa, jogos e brincadeiras

■ Organização dos registros das informações:

- tabelas simples
- gráficos de coluna (pictórico)
- construção de tabelas
- formas de registros de dados quantitativos em situações de atividades lúdicas ou sociais (como de comércio) tendo a linguagem matemática como forma de controle e registro dessas atividades
- leitura, interpretação e análise de tabelas simples
- decodificação de sinalizações, placas e códigos mais significativos do contexto sociocultural

Expectativas de aprendizagem

- ✓ compreender que o total de partes fracionárias equivalentes perfaz um inteiro (por exemplo: oito oitavos são iguais a um inteiro);
- ✓ identificar formas equivalentes de representar o mesmo número usando materiais concretos (incluindo moedas), diagramas e expressões numéricas;
- ✓ contar até 100 ou mais de 2 em 2, de 3 em 3, de 5 em 5, de 10 em 10, de 25 em 25, de 50 em 50, e de 100 em 100 usando uma variedade de maneiras, como cálculo mental, papel e lápis, etc.;
- ✓ reconhecer o valor da posição em agrupamentos de números até 100 ou mais usando materiais concretos, figuras e símbolos;
- ✓ contar em ordem crescente e decrescente de um em um começando de qualquer número menor que 100;
- ✓ contar moedas usando moedas de todos os valores;
- ✓ contar e agrupar objetos em centenas, dezenas e unidades e relacionar os agrupamentos ao numeral escrito correspondente (por exemplo: 4 grupos de cem, 2 grupos de 10 e 6 unidades são o mesmo que 426);
- ✓ reconhecer o valor de posição de um determinado algarismo em números inteiros até 1000;
- ✓ somar e subtrair números de dois algarismos com ou sem reagrupamento usando modelos, materiais concretos e algoritmos;
- ✓ compreender as ideias de multiplicação usando peças manipuláveis, desenhos e problemas em forma de estória;
- ✓ compreender as ideias de divisão usando peças manipuláveis, desenhos e problemas em forma de estória;
- ✓ resolver problemas envolvendo adição e subtração usando uma variedade de estratégias (tais como desenhos, brincadeiras e invertendo as operações) e explicar as estratégias de solução de problemas;
- ✓ propor e resolver problemas numéricos com uma operação envolvendo adição e subtração;
- ✓ escrever sentenças numéricas associadas a situações de adição e subtração;
- ✓ criar e representar (usando objetos) estórias com números simbolizando situações de multiplicação e divisão;
- ✓ fazer estimativas de soluções razoáveis para problemas de adição e subtração (somadas até 100) e explicar o procedimento usado (por exemplo, a soma de 34 e 57 é maior do que 80 já que $30 + 50 = 80$);
- ✓ reconhecer e explicar a diferença entre números ímpares e números pares usando objetos concretos ou desenhos;
- ✓ criar e descrever um padrão (numérico ou pictórico) apresentado e explicar a regra subjacente;
- ✓ identificar padrões numéricos numa tabela de cem;

2º ANO – CONTINUAÇÃO

Expectativas de aprendizagem

- ✓ identificar padrões no cotidiano;
- ✓ resolver expressões numéricas onde o número que falta é representado por uma figura;
- ✓ resolver expressões numéricas com igualdades e desigualdades (usando os símbolos $>$, $=$, $<$);
- ✓ usar material concreto, papel e lápis ou cálculo mental para resolver equações do cotidiano com o valor desconhecido de alguma grandeza. (Há 28 alunos na sala, 16 trouxeram a camiseta do seu time favorito. Quantos jogarão sem a camiseta de um time?);
- ✓ classificar figuras bidimensionais e tridimensionais de acordo com seus atributos;
- ✓ Identificar pelo nome figuras bidimensionais e tridimensionais apresentadas em várias orientações no ambiente;
- ✓ identificar e descrever simetria em formas bidimensionais;
- ✓ determinar linhas de simetria de formas bidimensionais usando materiais concretos;
- ✓ identificar as formas congruentes;
- ✓ identificar formas que podem ser combinadas ou separadas (por exemplo: um retângulo pode ser separado em dois triângulos);
- ✓ identificar as relações entre objetos bidimensionais e tridimensionais da vida real (por exemplo: círculos e esferas, quadrados e cubos, triângulos e pirâmides, retângulos e sólidos retangulares);
- ✓ identificar e classificar formas bidimensionais e objetos geométricos tridimensionais de acordo com o número de bases, faces, arestas e vértices;
- ✓ localizar e marca na reta numérica, números até 1000 ou mais;
- ✓ localizar e marcar as coordenadas dos objetos em um plano de coordenadas (primeiro quadrante);
- ✓ comunicar ideias de medida;
- ✓ identificar medidas usuais e métricas de comprimento e distância, selecionando unidades de medidas apropriadas;
- ✓ identificar medidas usuais e métricas de peso selecionando unidades de medidas apropriadas;
- ✓ identificar e escrever o tempo marcado em relógios digitais e analógicos (por exemplo: quarto de hora, intervalos de cinco minutos);
- ✓ ler medidas de temperatura em termômetros;
- ✓ compreender a ideia de volume e identificar unidades de medidas apropriadas (por exemplo: litros, mililitros);
- ✓ medir comprimento, peso e volume de objetos usando unidades padronizadas e não padronizadas;
- ✓ usar métodos indiretos não padronizados para colocar em ordem objetos de acordo com seus comprimentos;
- ✓ usar unidades usuais e métricas para medir, comparar e pôr em ordem objetos de acordo com seus comprimentos, pesos ou volumes;
- ✓ identificar as unidades de medida padronizadas para comprimento, peso, tempo e volume;
- ✓ estimar, medir e comparar distâncias;
- ✓ estimar, medir e comparar a passagem do tempo usando minutos, meia hora e horas;
- ✓ identificar e comparar quantidade de dinheiro em cédulas e moedas;
- ✓ formular questões e coletar dados para responder a perguntas com duas, três ou mais categorias ou escolhas (por exemplo: sorvete favorito, sexo/altura/peso);
- ✓ registrar dados usando figuras, materiais concretos ou unidades de contagem e organizar estes dados em tabelas e gráficos pictóricos ou de barra;
- ✓ ler e interpretar dados num gráfico de barra simples ou pictórico ou numa tabela;
- ✓ identificar se um evento é certo, provável ou impossível;
- ✓ registrar resultados de atividades que envolvem o acaso e fazer prognósticos baseados nos dados;
- ✓ reconhecer se um evento apresentado é mais provável, igualmente provável ou menos provável de ocorrer que outro (lançamento de uma moeda, resultados eleitorais, calor ou frio em janeiro, retirar uma bola azul dentre as 20 azuis que estão em uma sacola com outras 8 bolas vermelhas); e
- ✓ elaborar questões apropriadas para uma pesquisa de classe;

ANEXO 2 – DECLARAÇÃO PESQUISADORA

Programa de Pós-Graduação - Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

Brasília, _____ de _____ de 2007.

DECLARAÇÃO

A pesquisadora Gabriela Sousa de Melo Mieto, aluna de pós-graduação em Doutorado no Programa: Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde/Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, matriculada sob nº. 07/11799 declara:

1. Os resultados de sua pesquisa serão divulgados, isto é, serão tornados públicos, sejam eles favoráveis ou não;
2. As informações geradas pela pesquisa são de propriedade intelectual da pesquisadora;
3. A divulgação dos achados da investigação será utilizada pela pesquisadora para desenvolvimento de conhecimento na área da educação infantil, básica e especial, garantindo sempre o anonimato dos participantes e da escola.

Gabriela Sousa de Melo Mieto

Doutoranda do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília

ANEXO 3 – TERMO DE CIÊNCIA DA INSTITUIÇÃO

Brasília, de de 2008.

TERMO DE CIÊNCIA DA INSTITUIÇÃO

Eu, _____, diretor(a) da Escola Classe _____, CONSINTO na realização do projeto da pesquisadora Gabriela Sousa de Melo Mieto, nesta instituição escolar, sem restrição quanto à divulgação pública dos resultados, desde que seja mantido o anonimato da escola e dos participantes.

Diretor(a)

ANEXO 4 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ANEXO 4A – PROFESSOR



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhor (a) professor (a):

Sou aluna do curso de Doutorado do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília e estou convidando você a participar de entrevistas de uma pesquisa que tem por objetivo estudar o uso de jogos e brincadeiras na inclusão escolar.

Como estaremos observando e registrando algumas aulas desta escola queremos também entrevistar pais e professores conforme a sua disponibilidade. Informamos que as entrevistas terão no máximo uma hora de duração e teremos cerca de quatro encontros até o final de 2008. Caso concorde em colaborar com a gente gostaríamos de sua autorização para que as entrevistas sejam gravadas em áudio.

A sua colaboração será muito importante para a construção do conhecimento sobre o desenvolvimento das crianças incluídas na escola e contribuirá para a melhoria da escola brasileira e da formação continuada do professor.

Não estamos prevendo risco algum, uma vez que ocorrerão apenas observações em sala de aula com as crianças e entrevistas com pais, responsáveis e professores. Nenhuma criança será evidenciada ou discriminada diante das outras.

Estarei à disposição para todo e qualquer esclarecimento que possa existir no início e durante o curso desse estudo.

O uso de instrumentos de gravação em áudio é essencial e não serão divulgados nem o seu nome, nem o nome da escola e nem os nomes de pessoas mencionadas durante as entrevistas. Os dados obtidos e analisados serão mantidos com a pesquisadora e serão utilizados sempre que necessário para a divulgação dos resultados desse estudo.

A participação nas entrevistas é voluntária e as respostas livres de qualquer obrigação ou dever.

Brasília, _____ de _____ de 2008.

 Gabriela Sousa de Melo Mieto
 gabriela.mieto@gmail.com
 Telefone: XXXX-XXXX

Brasília, ____ de _____ de 2008.

De acordo:

Nome: _____

 Assinatura do(a) professor(a)

ANEXO 4B – AUTORIZAÇÃO ALUNO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhor responsável pelo aluno _____:

Sou aluna do curso de Doutorado do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília e estou convidando o seu filho a participar de uma pesquisa que tem por objetivo estudar o uso de jogos e brincadeiras na inclusão escolar.

Estaremos observando algumas aulas: serão cerca de cinco sessões gravadas até o final de 2008. Cada sessão terá aproximadamente uma hora de duração. Caso concorde em colaborar com a gente gostaríamos de sua autorização para que as observações sejam gravadas em áudio e vídeo.

A participação do aluno será muito importante para a construção do conhecimento sobre o desenvolvimento das crianças incluídas na escola e contribuirá para a melhoria da escola brasileira e da formação continuada do professor.

Não estamos prevendo risco algum, uma vez que ocorrerão apenas observações em sala de aula com as crianças e entrevistas com pais, responsáveis e professores. Nenhuma criança será evidenciada ou discriminada diante das outras.

Estarei à disposição para todo e qualquer esclarecimento que possa existir no início e durante o curso desse estudo.

O uso de instrumentos de gravação em áudio e vídeo é essencial e não serão divulgados imagens, nem o seu nome, nem o nome da escola e nem os nomes de pessoas mencionadas durante as entrevistas e filmagens. Os dados obtidos e analisados serão mantidos com a pesquisadora e serão utilizados sempre que necessário para a divulgação dos resultados desse estudo.

A participação nas filmagens é voluntária, livres de qualquer obrigação ou dever.

Brasília, _____ de _____ de 2008.

 Gabriela Sousa de Melo Mieto – Telefone: XXXX-XXXX
 Comitê de Ética em Pesquisa – Fone: 3307-3799

Brasília, _____ de _____ de 2008.

De acordo:

Nome: _____

 Assinatura do responsável pelo aluno

ANEXO 4C – AUTORIZAÇÃO DE ENTREVISTA COM PAIS



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhor responsável pelo aluno _____:

Sou aluna do curso de Doutorado do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília e estou convidando você a participar de uma pesquisa que tem por objetivo estudar o uso de jogos e brincadeiras na inclusão escolar.

Estaremos realizando alguns encontros: serão cerca de três reuniões em grupo, contando com a participação de outros pais ou responsáveis, no primeiro semestre de 2008. Cada sessão terá aproximadamente uma hora de duração. Caso concorde em colaborar com a gente gostaríamos de sua autorização para que as observações sejam gravadas em áudio e vídeo.

A sua participação será muito importante para a construção do conhecimento sobre o desenvolvimento das crianças incluídas na escola e contribuirá para a melhoria da escola brasileira e da formação continuada do professor.

Não estamos prevendo risco algum, uma vez que ocorrerão apenas observações em sala de aula com as crianças e entrevistas com pais, responsáveis e professores. Nenhuma criança ou familiar será evidenciado ou discriminado diante dos outros.

Estarei à disposição para todo e qualquer esclarecimento que possa existir no início e durante o curso desse estudo.

O uso de instrumentos de gravação em áudio e vídeo é essencial e não serão divulgados imagens, nem o seu nome, nem o nome da escola e nem os nomes de pessoas mencionadas durante as entrevistas e filmagens. Os dados obtidos e analisados serão mantidos com a pesquisadora e serão utilizados sempre que necessário para a divulgação dos resultados desse estudo.

A participação nas filmagens é voluntária, livre de qualquer obrigação ou dever.

Brasília, _____ de _____ de 2008.

 Gabriela Sousa de Melo Mieto – Telefone: XXXX-XXXX
 Comitê de Ética em Pesquisa – Fone: 3307-3799

Brasília, _____ de _____ de 2008.

De acordo:

Nome: _____

 Assinatura do responsável pelo aluno

ANEXO 5 – ROTEIROS DAS ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS

ANEXO 5A – ESTUDO EXPLORATÓRIO

2º Semestre de 2007

Roteiro de Entrevista com Professores

- Dados de Identificação:

Formação

Tempo de Experiência em Educação

Tempo de Experiência com Inclusão Escolar / EE

Há quanto tempo está lecionando nessa turma

- O planejamento de suas aulas tem levado em consideração o uso da brincadeira no cotidiano escolar?
- De que maneira a brincadeira tem sido utilizada como um instrumento de trabalho pedagógico?
- Você observa relações entre o brincar e a aprendizagem de seus alunos?
- Há um planejamento diferenciado para os alunos com necessidades especiais incluídos na sua sala de aula?
- Como você observa a relação do seu aluno incluído com as brincadeiras e situações lúdicas oferecidas?
- Como tem sido o seu envolvimento com os alunos nas situações lúdicas do cotidiano escolar?
- Os pais de seus alunos relatam observações da aprendizagem escolar de seus filhos em ambiente familiar? Costumam dar importância ao uso de brincadeiras na escola?
- Você acredita que a experiência do BIA favorece a inclusão de alunos com deficiência intelectual? Por que?
- O projeto do BIA, no seu ponto de vista, trouxe benefícios à aprendizagem por meio de recursos lúdico-pedagógicos?
- Gostaria de acrescentar mais alguma impressão sobre a relação entre a aprendizagem dos alunos, sobretudo dos alunos com deficiência intelectual e as brincadeiras?

Obrigada!

ANEXO 5B – ROTEIRO DA 1ª ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM PROFESSORES

Olá,

Hoje vamos conversar sobre suas lembranças e sua experiência como professora de uma sala de aula inclusiva.

Num primeiro momento queria que você contasse um pouco sobre as experiências que se lembra da infância e juventude, mas fora da escola. Depois vamos tratar da escola em si e da inclusão, está bem?

- Vamos começar sabendo um pouco sobre sua formação profissional:

Graduação

Tempo de Experiência em Educação

Tempo de Experiência com Inclusão Escolar / EE

Quantos anos você tem?

Há quanto tempo é professor na SEDF?

Teve experiência docente anterior ao ingresso na SEDF? Por quanto tempo?

Trabalhou com o EE fora da SEDF?

- Quando você era pequena você conheceu alguém com necessidades especiais? Como foi isso? O que achava? O que sentia?

- A sua família ou os seus amigos comentavam algo sobre isso?

- Você se lembra de alguma situação específica que vivenciou?

- Algo que leu? O quê? Quais as sensações que teve?

- Você viu algum filme ou algo na televisão que se lembre, sobre isso? Qual/ por quê?

- Quando você vivenciou isso, havia alguma preocupação específica? Você se lembra um pouco do que pensava?

- Você se lembra de quando decidiu ser professora? Você pode me contar?

- O que você sonhava em relação a isso?
- Quais foram suas experiências mais marcantes?
- Como foi sua formação?
- Você se lembra de algum fato marcante da formação? Pode me contar?
- Você está gostando? Por quê? Me conte...
- O que espera que melhore?

Agora vamos conversar sobre sua formação e sobre as primeiras experiências na escola em relação às pessoas especiais, está bem?

- Como foram suas primeiras experiências com as classes inclusivas? Você se lembra de algum evento específico?
- Como foi sua formação em relação às necessidades especiais?
- Você se lembra de algo que leu? Você se lembra de algo que ouviu o professor falar? Você se lembra de algo que um colega comentou?
- Pode também me contar algo que vivenciou, mas não você diretamente, mas com alguém que conheceu ou que viu, está bem?
- Sobre essas questões que conversamos por hoje, gostaria de te deixar à vontade para acrescentar algo que deseje, que julgue importante e que eu não tenha perguntado diretamente.
- Se lembrar de algo até o nosso próximo encontro, escreva para não esquecer e a gente pode voltar a conversar, ok?

Obrigada!

ANEXO 5C – ROTEIRO DA 2ª ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM PROFESSORES

Olá,

Como combinamos no nosso primeiro encontro, vocês trouxeram algo de que lembraram e que queiram voltar a conversar hoje? Fiquem à vontade.

Nesse segundo encontro nós vamos conversar sobre a atual experiência de vocês como professoras de uma sala de aula inclusiva.

- Como tem sido construído o planejamento das suas aulas considerando-se que a sua turma é inclusiva? Conte-me.

- Como você observa a socialização dos alunos dessa turma? Poderia descrever algumas situações para ilustrar suas observações?

- Como a comunidade escolar, incluindo a equipe de profissionais da escola e a família dos alunos, tem reagido ao processo de inclusão das crianças com deficiência intelectual? Conte-me alguns exemplos.

- Qual é sua opinião sobre o papel de um professor no processo de inclusão escolar?

- O que você acha do papel da família no processo de inclusão escolar? Há participação da família nesse processo? Como isso ocorre? Você tem algum exemplo que possa me dar?

- Baseada em sua prática profissional como tem sido a reação das famílias que não têm crianças especiais com o processo da inclusão? Conte-me um exemplo.

- De que maneira os alunos constroem esse processo? Como tem acontecido a interação entre as crianças incluídas e as que já estavam na escola integral? Por quê? De que maneira (sim ou não)? Você se lembra de algum evento que possa servir de exemplo?

- Há um planejamento diferenciado para os alunos com necessidades especiais incluídos na sua sala de aula? Como você faz?

- Como tem sido a socialização dessa turma?

- Como você observa a relação do seu aluno incluído com as brincadeiras e situações lúdicas oferecidas? Você se lembra de alguma situação?

- Os pais de seus alunos relatam observações da aprendizagem escolar de seus filhos em ambiente familiar? O que eles contam?

- Qual é a importância que eles dão ao fato do filho estudar em uma escola inclusiva? O que tem te falado? Ou falado aos seus colegas?

- Você vê alguma diferença quanto à idade da criança ou adolescente quando é incluído?

Quais? Conte-me exemplos (de pessoas com idades diferentes).

- Você acha que é mais fácil trabalhar com crianças incluídas mais novas ou mais velhas? Tem diferença? Qual? Conte-me um exemplo.

- Quanto à inclusão social das pessoas com necessidades especiais, como você vê isso? (Tem um exemplo?)

- Qual você acha que é o papel da família na inclusão? Conte-me.

- Qual o papel da escola? Conte-me

- Qual o papel do professor? Conte-me.

- Como você vê a questão da inclusão dessas pessoas no mercado de trabalho? Vai ser fácil? Vai ser difícil? Por quê? Conte-me

- Como você vê a possibilidade delas serem incluídas na vida cidadã? Conte-me uma situação que viu ou ouviu falar.

- O que poderia ser feito? Você acha possível? Você acha que pode acontecer?

- Gostaria de acrescentar mais alguma impressão sobre esses aspectos que conversamos?

- Vamos manter o mesmo combinado entre esse encontro e o próximo: Caso lembre-se de algo até o nosso próximo encontro escreva para não esquecer e a gente pode voltar a conversar, ok?

Obrigada!

ANEXO 5D – ROTEIRO DA 3ª ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM PROFESSORES

Olá,

Para começar eu gostaria de saber se depois de nossa 2ª entrevista você vivenciou algo ou lembrou-se de alguma coisa a respeito de nossas conversas que quisesse me contar hoje? Pode ficar à vontade para falar. Nesse terceiro encontro nós vamos tratar de algumas coisas importantes para o objetivo de nosso estudo e que não tivemos tempo de conversar antes ou que seria interessante retomar mais uma vez, ok?

- ✚ Nós já estamos no final de maio, quase concluindo o primeiro semestre letivo. Você já teve oportunidade de aproximar-se mais dos pais de seus alunos especiais, para saber sobre o cotidiano deles fora da escola? Como está essa relação atualmente?
- ✚ Você tem conhecimento ou contato com algum outro profissional ou instituição que atenda os seus alunos incluídos? De que maneira? O que acha disso (caso tenha ou não contato).
- ✚ De que maneira você acha que esse sistema de apoio ajuda o desenvolvimento dos seus alunos? Você tem exemplos para me contar?
- ✚ Na sua opinião, qual é o papel do professor no processo de inclusão escolar de um aluno com deficiência intelectual?
- ✚ Você é professora de contrato temporário na SEDF. O que você pensa a respeito da participação dos professores de contrato temporário no processo de inclusão dos alunos especiais no ensino regular? Você acha que tem alguma diferença em relação à condição do contrato efetivo?
- ✚ Você me falou que está fazendo um curso de formação oferecido pela SEDF para os professores do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA). O que você está achando desse curso? Ele prevê questões sobre a inclusão escolar? Há espaço para discussão sobre a inclusão no curso?
- ✚ Relembrando um pouco a sua trajetória de vida, de formação pessoal, você se lembra de fatos ou pessoas relacionados à sua vida escolar que tenham contribuído para a sua formação como cidadã? Poderia me contar, me dar exemplos?

- ✚ Você acha que sendo professora, você tem contribuído para a formação cidadã dos seus alunos? De que maneira? Conte algumas experiências.
- ✚ Na sua experiência atual, com a turma que você tem no momento, você acredita que a inclusão vivenciada atinge a formação cidadã dos seus alunos? E das famílias?
- ✚ Você acredita ou observa a construção de características cidadãs/democráticas nos seus alunos incluídos? De que maneira? Caso negativo: por que você acha que não acontece?
- ✚ Vamos imaginar que você reencontre os seus alunos atuais daqui a alguns anos, vamos pensar, daqui a 10 anos. Como você imagina que eles estarão? Descreva pra mim.
- ✚ Dentre os alunos especiais, que cidadãos você acha que vai encontrar? Você acredita que eles têm potencial para serem trabalhadores? Para ingressarem no mercado de trabalho? Descreva as possibilidades ou dificuldades que imagina que eles poderão enfrentar ao longo do desenvolvimento.

Para BIA I: falar sobre o papel da monitora – já pensou sobre a inclusão sem essa profissional? Como acha que vai ser? Recomenda a continuidade dessa profissional? Até quando? De que modo?

Para BIA II: falar sobre a disparidade idade/série – como vê a essa diferença em termos de cidadania.

Agora, para finalizar, eu quero deixar um espaço livre para você concluir com o que quiser. Para fazer qualquer observação que deseje. Muito obrigada pela sua participação! A partir da próxima semana eu vou fazer as reuniões com os pais. Até o final do semestre, e talvez no início de agosto, eu ainda vou estar sempre aqui na escola, se vocês quiserem tirar qualquer dúvida é só me procurar.

O estudo completo deve ser concluído até o primeiro semestre de 2010. Assim eu gostaria de pegar os contatos de vocês para dar o retorno da pesquisa na época em que o estudo estiver finalizado, ok? Vocês também têm meu telefone, meu e-mail, podem me procurar se quiserem.

Muito obrigada!!!

ANEXO 5E – ROTEIRO DA 4ª ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM PROFESSORES

1º Semestre de 2008

Bom dia!

Depois de analisarmos as nossas três primeiras entrevistas decidimos conversar com você novamente para tratarmos especificamente de uma questão, sob quatro ângulos diferentes, ok?

Vamos lá?

Para você, considerando-se o contexto da educação inclusiva e a formação cidadã do aluno com deficiência intelectual:

- ✚ Qual é o papel da **sociedade** nesse processo, desde a infância, passando pela juventude e vida adulta? Como você pode exemplificar isso?
- ✚ E o papel da **escola**, também nos diferentes estágios de vida dessa pessoa? Dê alguns exemplos.
- ✚ E o papel da **família**? De que maneira?
- ✚ Você acha que o **aluno** com deficiência intelectual tem uma participação na formação da própria cidadania? Por quê? De que maneira? Dê alguns exemplos.
- ✚ Você acha, a partir de sua experiência, ou mesmo das lembranças que tenha a esse respeito, que exista diferença entre a construção da cidadania de pessoas especiais dependendo da deficiência que ela apresente? Por quê? De que maneira? Tem exemplos para contar?
- ✚ Você gostaria de acrescentar algo mais sobre o que conversamos hoje? E sobre o que conversamos nos encontros anteriores?

Podemos encerrar por aqui. Gostaria de agradecer mais uma vez a sua participação nessa pesquisa e por ter reservado mais um horário para conversar comigo!

Muito obrigada!

**ANEXO 5F – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM
PROFISSIONAIS DA REDE DE APOIO E EQUIPE GESTORA DA ESCOLA**

1º Semestre de 2008

Gabriela S. M. Mieto – Doutoranda

Olá,

Hoje vamos conversar sobre suas lembranças e sua experiência como profissional de apoio à inclusão.

Num primeiro momento queria que você contasse um pouco sobre as experiências que se lembra da infância e juventude, mas fora da escola. Depois vamos tratar da escola em si e da inclusão, está bem? Se não tivermos tempo suficiente hoje, veremos a possibilidade de outro encontro para finalizarmos, ok?

- Vamos começar sabendo um pouco sobre sua formação profissional:

Graduação

Tempo de Experiência em Educação

Tempo de Experiência com Inclusão Escolar / EE

Quantos anos você tem?

Há quanto tempo trabalha na SEDF?

Teve experiência docente anterior ao ingresso na SEDF? Por quanto tempo?

Trabalhou com o EE fora da SEDF?

- Quando você era criança, conheceu alguém com necessidades especiais? Como foi isso? O que achava? O que sentia?

- A sua família ou os seus amigos comentavam algo sobre isso?

- Você se lembra de alguma situação específica que vivenciou?

- Algo que leu? O quê? Quais as sensações que teve?

- Você viu algum filme ou algo na televisão que se lembre, sobre isso? Qual/ por quê?

- Quando você vivenciou isso, havia alguma preocupação específica? Você se lembra um pouco do que pensava?

- Você se lembra de quando decidiu ser professora? Você pode me contar?

- O que você sonhava em relação a isso?

- Quais foram suas experiências mais marcantes?

- Como foi sua formação?
- Você se lembra de algum fato marcante da formação? Pode me contar?
- Você está gostando da sua atuação? Por quê? Me conte...
- O que espera que melhore?

*** **

Agora vamos conversar sobre sua formação e sobre as primeiras experiências na escola em relação às pessoas especiais, está bem?

- Como foram suas primeiras experiências com as escolas inclusivas? Você se lembra de algum evento específico?
- Como foi sua formação em relação às necessidades especiais?
- Você se lembra de algo que leu? Você se lembra de algo que ouviu o professor falar? Você se lembra de algo que um colega comentou?
- Pode também me contar algo que vivenciou, mas não você diretamente, mas com alguém que conheceu ou que viu, está bem?
- Como você observa a socialização dos alunos especiais dessa escola? Poderia descrever algumas situações para ilustrar suas observações?
- Como a comunidade escolar, incluindo a equipe de profissionais da escola e a família dos alunos, tem reagido ao processo de inclusão das crianças com deficiência intelectual? Conte-me alguns exemplos.
- Qual é sua opinião sobre o papel de um professor no processo de inclusão escolar?
- Você acredita que a família também tem participação nesse processo? Por quê? De que modo (sim ou não)? Você tem algum exemplo que possa me dar?
- Baseada em sua prática profissional como tem sido a reação das famílias que não têm crianças especiais com o fenômeno da inclusão? Conte-me um exemplo.
- Para você os alunos das salas inclusivas também são construtores desse processo? Por quê? De que maneira (sim ou não)? Você se lembra de algum evento que possa servir de exemplo?
- Você vê alguma diferença quanto à idade da criança ou adolescente quando é incluído? Quais? Conte-me exemplos (de pessoas com idades diferentes).
- Você acha que é mais fácil trabalhar com crianças incluídas mais novas ou mais velhas? Tem diferença? Qual? Conte-me um exemplo.
- Quanto à inclusão social das pessoas com necessidades especiais, como você vê isso? (Tem um exemplo?)

*** **

- Como você vê a questão da inclusão dessas pessoas no mercado de trabalho? Vai ser fácil? Vai ser difícil? Por quê? Conte-me
- Como você vê a possibilidade delas serem incluídas na vida cidadã? Conte-me uma situação que viu ou ouviu falar.
- O que poderia ser feito? Você acha possível? Você acha que pode acontecer?
- Você acha que dentro da sua função você tem contribuído para a formação cidadã dos alunos da escola? De que maneira? Conte algumas experiências.
- Na sua experiência atual, com as turmas inclusivas que a escola tem no momento, você acredita que a inclusão vivenciada atinge a formação cidadã dos alunos? E das famílias?
- Você acredita ou observa a construção de características cidadãs/democráticas nos alunos incluídos? De que maneira? Caso negativo: por que você acha que não acontece?
- Vamos imaginar que você reencontre os alunos que estudam aqui atualmente, daqui a alguns anos, vamos pensar, daqui a 10 anos. Como você imagina que eles estarão? Descreva pra mim.
- Dentre os alunos especiais, que cidadãos você acha que vai encontrar? Você acredita que eles têm potencial para serem trabalhadores? Para ingressarem no mercado de trabalho? Descreva as possibilidades ou dificuldades que imagina que eles poderão enfrentar ao longo do desenvolvimento.
- Sobre essas questões que conversamos por hoje, gostaria de te deixar à vontade para acrescentar algo que deseje, que julgue importante e que eu não tenha perguntado diretamente.

Obrigada!

ANEXO 5G – ROTEIRO DA 1ª ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM PAIS

1º Semestre de 2008

Gabriela S. M. Mieto – Doutoranda

Olá,

Hoje vamos conversar sobre a sua experiência como pai de aluno em uma escola inclusiva.

Vamos começar sabendo um pouco mais sobre você:

- Quantos anos você tem?
- Onde você nasceu?
- Com o que você trabalha?
- Onde você trabalha?
- Qual é a sua escolarização?
- Você é casado?
- Tem quantos filhos?
- Seus filhos têm que idade?
- Moram todos com você?
- Algum deles é considerado um aluno especial? Por quê?
- Você participa de alguma associação comunitária? De alguma igreja?
- Você participa da escola ou de algum serviço de apoio à aprendizagem de seus filhos?
- Seus filhos ou esposo participam de algum serviço desse tipo?

Você participa de atividades na escola? Quais? Por quê?

Queria que você contasse um pouco sobre as experiências que se lembra da infância e juventude, sobre a sua escolarização e sobre pessoas especiais. Depois vamos tratar da escola em si e da inclusão, está bem?

- Quando você era pequeno você conheceu alguém com necessidades especiais? Como foi isso? O que achava? O que sentia?

- A sua família ou os seus amigos comentavam algo sobre isso?

- Você se lembra de alguma situação específica que vivenciou?

- Algo que leu? O quê? Quais as sensações que teve?

- Você viu algum filme ou algo na televisão que se lembre, sobre isso? Qual/ por quê?

- Quando você vivenciou isso, havia alguma preocupação específica? Você se lembra um pouco do que pensava?

- Quais foram suas experiências mais marcantes com a escolarização?

- Você era um bom aluno? Tinha dificuldades para aprender alguma matéria?

- Costumava ajudar os colegas com as tarefas? Costumava pedir ajuda aos colegas? Como isso acontecia?

- Você tinha ajuda de seus pais para os trabalhos da escola? Como isso acontecia?

*** **

Agora vamos conversar sobre sua experiência como pai na escola inclusiva em relação às pessoas especiais, está bem?

- Seu filho teve algum tipo de experiência em escolas especiais? Você conhece alguém que teve esse tipo de experiência? Poderia me contar como foi?

- Onde você acha que é melhor para os alunos especiais: nas escolas especiais ou nas escolas da inclusão? Por quê? Dê um exemplo.

- Como foram suas primeiras experiências com as classes inclusivas? Você se lembra de algum evento específico?

- Como você observa o desenvolvimento do seu filho nessa escola inclusiva?

- Pode também me contar algo que vivenciou, mas não você diretamente, mas com alguém que conheceu ou que viu, está bem, sobre a inclusão dos alunos especiais?

- Você poderia me contar algumas situações da interação do seu filho com outras crianças, especiais ou não.

- Na condição de pai, como você vê o papel da escola no desenvolvimento de seu filho? Como isso pode ser feito?

- Algum de seus filhos já recebeu algum serviço de apoio à aprendizagem? De que tipo? Quem indicou? Descreva um pouco.

- Em casa tem sido possível observar o que o seu filho aprende na escola? De que maneira?

- Sobre essas questões que conversamos por hoje, gostaria de te deixar à vontade para acrescentar algo que deseje, que julgue importante e que eu não tenha perguntado diretamente.

Obrigada!

ANEXO 5H – ROTEIRO DA SESSÃO DE GRUPO FOCAL COM OS ALUNOS

1º Semestre de 2008

Gabriela S. M. Mieto – Doutoranda

Boa tarde, crianças! Quem se lembra de mim aqui? Alguém se lembra do meu nome? Vamos começar nosso encontro de hoje sabendo um pouco mais sobre vocês, está bom?

- Cada um vai me falar o nome e eu vou entregar um crachá pra vocês, com o nome de vocês escrito! Vamos usar esse crachá enquanto estivermos aqui, ok?

- Quantos anos você tem?

- Vocês já estudaram em outra escola antes dessa aqui?

- Vocês gostam dessa escola?

- O que vocês gostam de fazer aqui?

- O que te deixa feliz nessa escola?

- Tem alguma coisa ruim aqui na escola?

- Tem alguma coisa que te deixa triste, de que você não goste na escola?

- O que vocês gostam de fazer na casa de vocês, com as suas famílias?

- O que vocês não gostam de fazer em casa?

- Vocês fazem passeios com as suas famílias?

- Para onde vocês vão? Vocês gostam desses passeios?

- Tem algum passeio que vocês não gostam?

- Do que vocês gostam de brincar? Vocês gostam de brincar sozinhos ou com outras pessoas?

- Da sala de aula de vocês com quem vocês mais gostam de brincar? Por quê?

- Tem alguém com quem vocês não gostem de brincar? Por quê?

- Agora que eu já sei um pouco mais da história de vocês nós vamos continuar nosso encontro com uma história! Eu vou contar pra vocês a história “Esta é Sílvia” – alguém já conhece esse livro?

- Então vamos lá... Prestem atenção!!

(Pesquisadora lê a história para os alunos)

- Gostaram da história?

- O que vocês acharam? Do que mais gostaram? Conhece alguém como a Sílvia? Quem é? O que ela tem de parecido com a Sílvia? E de diferente?

- Crianças, nossa atividade agora é a seguinte: Vocês já conheceram a história da Sílvia. Eu quero que cada um faça o desenho do colega que está ao seu lado. Eu vou guardar os desenhos que vocês fizerem comigo, vou querer esses desenhos de presente! O Fulano vai desenhar o Cicrano, o Cicrano vai desenhar o Beltrano, etc.

- Agora eu quero que vocês façam um desenho em grupo, coletivo. Quero que vocês desenhem a turma de vocês. Como é essa turma?

Podem começar...

- Vocês gostaram dessas atividades de hoje? Por quê?

- Teve alguma coisa que vocês não gostaram?

Vamos voltar para a sala de aula...

Obrigada pela participação de vocês!