

**CÉLIA MAGALHÃES DE SOUZA**

**DILEMAS DA ESCOLA INCLUSIVA**

**Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem**

**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
São Paulo  
2006**

**CÉLIA MAGALHÃES DE SOUZA**

**DILEMAS DA ESCOLA INCLUSIVA**

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem à Comissão Julgadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação da Professora Doutora Ângela Brambilla Cavenaghi Themudo Lessa.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
SÃO PAULO  
2006

## FICHA CATALOGRÁFICA

**SOUZA, Célia Magalhães de. Dilemas da Escola Inclusiva.  
São Paulo: s.n., 2006.**

Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Área de Concentração: Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem

Orientador: Professora Doutora Ângela Brambila Cavenaghi Themudo Lessa.

Formação de professores, Pesquisa Participativa.

**Palavras – chave:** Inclusão Escolar, Ensino-Aprendizagem,  
Teoria da Atividade

## **Comissão Julgadora**

---

---

---

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

Assinatura: \_\_\_\_\_

São Paulo, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2006

## **Agradecimentos Especiais**

À Professora Doutora Ângela Brambilla Cavenaghi Themudo Lessa que com competência, paciência e amizade, indicou a mim os caminhos a serem percorridos nessa pesquisa.

À Ernestina, minha mãe, que durante esses dois anos de mestrado, participou de todas as etapas do trabalho com palavras de incentivo e carinho.

À Secretaria de Estado da Educação que por meio do programa Bolsa Mestrado financiou a o curso.

## **Agradecimentos**

À Regina e Nicolau que colaboraram compartilhando suas experiências já vividas no curso de mestrado e doutorado.

Aos amigos e professores participantes da pesquisa, que permitiram a realização da pesquisa compartilhando suas experiências.

Aos alunos participantes da pesquisa, que juntamente com as suas famílias, tornaram possível levantar questões relevantes sobre inclusão escolar.

Aos amigos Jurema, Odair e Gilberto, que muito me incentivaram e auxiliaram na organização dos horários e gravações das aulas.

Aos professores do LAEL que com muita paciência compartilharam seu conhecimento e suas experiências no decorrer desses dois anos.

Às professoras Doutoras Fernanda Liberali e Lívia Motta, que com muita competência compartilharam suas opiniões e idéias, o que muito me ajudou na conclusão dessa pesquisa.

Às professoras Doutoras Vera e Alzira que prontamente concordaram em participar da banca examinadora

Aos colegas do LAEL, com os quais pude partilhar os momentos de alegria e angústia, e também aprender muito com suas experiências.

Ao Junior e Maria Alice que colaboraram com a tradução.

A Deus.

## **RESUMO**

Este trabalho, enfocando especificamente as questões de inclusão, tem por objetivo analisar se, no processo ensino-aprendizagem, as ações pedagógicas desenvolvidas pelo professor, mediadas pela linguagem e outras ferramentas culturais socialmente construídas no ambiente escolar, promovem (1) a constituição social dos alunos que apresentam NEE, bem como, (2) a percepção de si mesmo e do outro. Em termos mais específicos, discute os dilemas existentes na escola inclusiva, representados na terminologia utilizada na legislação, bem como, nas ações pedagógicas desenvolvidas pelo professor, que durante a atividade aula, ao estipular as regras e a divisão de trabalho, gera conflitos que podem propiciar uma transformação na atividade e nas práticas sociais desenvolvidas na escola. Em um âmbito mais abrangente, esta pesquisa visa contribuir para a área de formação de professores que buscam dissipar esses dilemas propiciando dessa forma uma inclusão de fato e não somente de direito. Teoricamente o trabalho está apoiado nos estudos sobre discursos orais e escritos desenvolvidos por Bakhtin (1979), ensino-aprendizagem e defectologia desenvolvidos por Vygotsky (1920-1930) e Teoria da Atividade desenvolvidos por Engeström (1999). A metodologia de pesquisa utilizada é do tipo participativa (Rizzini, et al. 1999). A pesquisa é realizada em uma escola pública estadual da capital de São Paulo, tendo como participantes do processo um aluno com NEE, que tem um diagnóstico de paralisia cerebral, e além dos problemas de coordenação motora e dificuldades na fala, apresenta uma deficiência mental leve, o professor e os demais alunos. Os dados foram coletados no ano de 2004, através de: a) observação e notas de campo; b) gravação em áudio e vídeo de aulas; c) entrevistas com os participantes da pesquisa. Os resultados demonstram que para propiciar uma inclusão de fato e não somente de direito, a escola dita inclusiva se vê a frente do desafio de repensar suas práticas pedagógicas. Esse repensar, precisa ser pautado nas formas de ação colaborativa, e assim determinar o nível de desenvolvimento potencial da criança, propiciando um movimento de construir e reconstruir das ações pedagógicas, no qual, o professor e alunos podem planejar conjuntamente as tarefas a serem trabalhadas.

# **ABSTRACT**

This research, focusing on the inclusion questions, aims to analyze whether, in the teach-learning process, the pedagogical actions developed by the teacher, mediated by languages and other cultural tools socially built in the school environment, are able to promote: (1) the social constitutions of pupils that features NEE, as well as, (2) the perception of themselves and the other pupils. Furthermore, it discusses the existing dilemmas in the inclusive school, represented in the terminology used in legislation as well as in pedagogical actions developed by the teacher. During the teaching process, when stipulating the rules and the division of work, the teacher creates such a conflict that may lead to a transformation in the activity and in the social practices developed in the school environment. In a broader view, this thesis intends to contribute to the formation area of the teacher that seeks to dissipate such dilemmas, allowing, in this way, the inclusion of the pupils with special educational needs. This work is supported by theories which include the studies on both verbal and writing speeches developed by Bakhtin (1979), teach-learning and defectology developed by Vygotsky (1920-1930) and Theory of the Activity developed by Engeström (1999). The research methodology used is the participatory one (Rizzini, et al. 1999). This research is carried out in a public school of the capital of São Paulo and it has, as a participant of the process, a pupil with special educational needs and a diagnosis of cerebral paralysis. Besides the coordination problems and speaking difficulties, such pupil presents a slight mental deficiency. The data were collected in 2004 through a) observation; b) recording of the classes in audio and video; c) interviews. The results demonstrate that in order to propitiate a real inclusion, the so-called inclusive school has to face the challenge of rethinking its pedagogical practice. This rethinking has to be oriented in the forms of collaborative action and, gradually, determine the level of the child development allowing a movement of “building” and “rebuilding” the pedagogical actions in which teachers and pupils may plan together the tasks to be performed.

# **SUMÁRIO**

## **I. INTRODUÇÃO** 01

## **II. CAPÍTULO 1**

Inclusão Escolar: conceitos e legislação. 09

## **III. CAPÍTULO 2**

### **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

2.1 Teoria da Atividade	20
2.2 Ensino Aprendizagem	25
2.3 Defectologia	30

## **IV. CAPÍTULO 3**

### **METODOLOGIA** 37

3.1 Participantes da Pesquisa	
3.1.1 A pesquisadora	38
3.1.2 O professor	39
3.1.3 O aluno	40
3.2 Instrumentos de pesquisa e coleta de dados	41
3.2.1 Macro contexto de pesquisa	42

3.2.2 Micro contexto de pesquisa	44
3.3 Procedimentos de análise dos dados coletados	45
3.4 Tratamento dado aos dados	48
3.5 Garantia de credibilidade	49

## **V. CAPÍTULO 4**

### **ANÁLISE DOS DADOS**

4.1 As ações desenvolvidas pelo professor na atividade aula	51
4.2 A visão do professor sobre sua prática e inclusão	60
4.3 A visão do aluno com NEE sobre inclusão	73
4.4 Conclusão da análise dos dados	84

## **VI. CONSIDERAÇÕES FINAIS** 88

## **VII. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS** 93

## **VIII. ANEXOS** 100

---

# **INTRODUÇÃO**

Os dilemas não são considerados idéias estáticas, mas sim uma incessante interação de forças externas e internas, em um mundo de contínuas transformações. Segundo Belark e Belark (1981, p. 8), dilemas representam contradições que residem em uma situação, individual e em toda sociedade, além de serem considerados atos de linguagem, que aparecem representando a diversa e aparente contradição dos parceiros da educação.

Nessa perspectiva, o movimento mundial para promover a inclusão dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, doravante NEE<sup>1</sup>, é um dilema social mundial, no qual os parceiros da educação e da sociedade se encontram em um fluxo de forças externas e internas para a transformação das ações pedagógicas na escola inclusiva. Dentre os dilemas enfrentados, a escola tem se confrontado com atos de linguagem orais e escritos, representados pelos significados de inclusão social e escolar constituídos pela multivocalidade dos contextos sociais, nos quais estão inseridos os participantes do processo ensino-aprendizagem.

Esses significados sobre inclusão social e escolar dos alunos com NEE, nos remetem, por um lado, a um caminhar pelas barreiras sociais - criadas em torno desse aluno - representadas pelo preconceito, pela diversidade de terminologia utilizada na legislação e pelo conceito de inclusão e deficiência. Estas questões são amplamente discutidas por autores como: Vygotsky (1920-1930/1987), Goffredo (1999), Sasaki (1999), Stainback (et. al, 1999), Daniels (2003), Mantoan (2003), Ferreira e Ferreira (2004) e Jannuzzi (2004).

Por outro lado, nos remetem a um olhar para as ações desenvolvidas pelo professor em sala de aula que permitam, por meio das práticas discursivas e formas colaborativas de comportamento, - socialmente construídas no ambiente escolar e mediadas por artefatos culturais -, uma orquestração e reorquestração na interação dos sistemas de atividade. Dessa forma, é possível promover transformações que permitam à escola inclusiva levar a uma inclusão de fato e não somente de direito. Estas questões, por sua vez, são discutidas por autores como: Vygotsky (1930/2002), Leontiev (1978), Engeström (1999) e Daniels (2003).

Esses significados e as ações desenvolvidas pelo professor também são pontuados nas legislações sobre inclusão escolar. E apesar de terem objetivos comuns, não garantem

---

<sup>1</sup> Essa terminologia será discutida no capítulo 1, porém, desde já tomo como definição NEE que é utilizada na Resolução CNE / CEB nº 02/01

uma transposição para o contexto escolar. Em outras palavras: as legislações não garantem a inclusão do aluno com NEE como é esperado. A Declaração de Salamanca, por exemplo, fala sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial. Foi editada pela Organização das Nações Unidas (ONU) e define em seu item três a escola inclusiva e a pedagogia voltada para a criança e o adolescente com NEE. Da mesma maneira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96, no seu capítulo V, define educação especial e também prevê, ao longo desse capítulo, que os sistemas de ensino proporcionem currículos adaptados, professores especializados e terminalidade específica para esses alunos. Outro exemplo são os Pareceres CNE / CEB<sup>2</sup> nº 17/01, a Resolução CNE / CEB nº 02/01, a Deliberação CEE<sup>3</sup> nº 05/00 e a Indicação CEE 12/99, que instituem as Diretrizes Curriculares para a Educação Especial e a fixação das normas para a educação de alunos com NEE na educação básica do sistema estadual de ensino. Além disso apresentam uma definição sobre a terminologia utilizada e têm o objetivo de orientar os profissionais da educação no que diz respeito: à elaboração dos currículos, à proposta pedagógica da escola, à necessidade de capacitação de professores, à adequação de infra-estrutura e material pedagógico para atender as necessidades desses alunos em classe regular.

Acrescenta-se a essas orientações a preocupação com espaço físico adequado, com o material pedagógico apropriado, com a parceria com profissionais da saúde que atendam às necessidades específicas e também com os profissionais que tenham formação específica para orientar os alunos com NEE e os demais professores em relação ao cumprimento das diversas atividades escolares. Fica evidente assim, uma orientação para promover o respeito pela diversidade em sala de aula.

Porém, essas orientações previstas na legislação vigente e o crescimento das matrículas dos alunos com NEE em classes regulares - apontado nos dados estatísticos (vide tabela.1) -, parecem não garantir que as ações pedagógicas desenvolvidas pelo professor em sala de aula, promovam a inclusão.

---

<sup>2</sup> CNE / CEB – Conselho Nacional de Educação e Conselho de Educação Básica

<sup>3</sup> CEE – Conselho Estadual de Educação

Tabela 1

EVOLUÇÃO DA MATRÍCULA DE ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS POR TIPO DE DEFICIÊNCIA								
	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003
Tipo de deficiência	Nº de alunos	Nº de alunos	Nº de alunos	Nº de alunos	Nº de alunos	Nº de alunos	Nº de alunos	Nº de alunos
Total Brasil	201142	334507	337326	374129	300520	323399	337897	500375
Deficiência visual	8081	13875	15473	18629	8019	8570	9622	20521
Deficiência auditiva	30578	43241	42584	47810	35545	36055	35582	56024
Deficiência física	7921	13135	16463	17333	10764	12182	11817	24658
Deficiência mental	121021	189370	181377	197996	178005	189499	199502	251506
Deficiência múltipla	23522	47481	42583	46746	41726	47086	50484	62283
Condutas típicas	9529	25681	8994	9223	7739	9190	9744	16858
Superdotação	490	1724	1187	1228	454	692	625	1675
Outras	-----	-----	28666	35165	18268	20125	20521	66850

*Matrículas de alunos com NEE por tipo de deficiência na Educação Básica*

*Fonte: MEC / INEP / SEEC*

Em consulta a estudos realizados sobre a escola inclusiva, encontrei poucas pesquisas desenvolvidas na área de NEE. Essas pesquisas encontradas são de naturezas diferenciadas, ou seja, há algumas que tomam como objeto a análise de documentos oficiais, outras tomam como objeto a formação contínua de professores e outras se referem a uma deficiência específica. Dentre elas vale mencionar, na área de formação de professores, a tese de doutorado desenvolvida por Silva (2000), pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, cujo título é *A análise de necessidades de formação na formação contínua de professores: um caminho para a integração escolar*, e tem por objetivo analisar as necessidades de formação contínua de vinte professoras que lecionam nos quatro primeiros anos do ensino fundamental. O estudo é conduzido em duas escolas de Lisboa e duas da cidade de São Paulo e mostra, de maneira comparativa, a integração de alunos com NEE no sistema regular do ensino público dos dois contextos.

Outra tese de doutorado que também merece menção, apresentada por Prieto (2000), está inserida na área de análise de documentos, pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, cujo título é *Política Educacional do Município de São Paulo:*

*Estudo sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, no período de 1986 a 1996*, e tem por objetivo investigar a evolução do atendimento educacional especializado de alunos com NEE, no município de São Paulo, enfatizando a organização e implantação de recursos especiais nas escolas municipais, no período de 1986 a 1996. Nesse estudo, a pesquisadora realiza uma análise documental e de conteúdo dos textos legais e documentos oficiais.

Destaca-se também a tese de doutorado de Motta (2004), pelo programa de estudos pós-graduados em Lingüística Aplicada e Estudo da Linguagem LAEL / PUC-SP, cujo título é *Aprendendo a ensinar inglês para alunos cegos e de baixa visão um estudo na perspectiva da Teoria da Atividade*, esta tem por objetivo investigar como a professora aprende a ensinar inglês para alunos cegos e de baixa visão, transformando a sala de aula em espaço para a constituição de sujeitos críticos. O estudo é conduzido em uma instituição para deficientes visuais, na qual, a pesquisadora como voluntária, ministrava aulas de inglês para adultos e adolescentes que tinham o objetivo de se preparar para o mercado de trabalho e para viver melhor na sociedade. Essa pesquisa destaca-se por usar a Teoria da Atividade como sustentação teórica e ferramenta de análise na organização dos dados. Também destaca-se pela relevância das contribuições oferecidas à área de ensino-aprendizagem e formação de professores, e à área de estudos sobre a NEE e a deficiência visual, mostrando que por meio das relações socialmente construídas, podemos mudar o nosso conceito de deficiência, quando aprendemos a lidar com a diferença.

Entretanto, tais pesquisas ainda não respondem a todas as perguntas que se impõem em relação à inclusão escolar dos alunos com NEE. A fim de contribuir para a área de formação de professores, enfocando especificamente as questões de inclusão, esta pesquisa tem por objetivo analisar se, no processo ensino-aprendizagem, as ações pedagógicas desenvolvidas pelo professor, mediadas pela linguagem e outras ferramentas culturais socialmente construídas no ambiente escolar, promovem a constituição social, bem como, a percepção de si mesmo e do outro. Nesta pesquisa, os participantes do processo são um aluno com NEE, que tem um diagnóstico de paralisia cerebral, e além dos problemas de

coordenação motora e dificuldades na fala, apresenta uma deficiência mental leve, o professor e os demais alunos<sup>4</sup>.

Esta pesquisa, que estuda a linguagem no contexto escolar, insere-se portanto na área da Lingüística Aplicada, pois, segundo Celani (1992:21), embora a linguagem esteja no centro da Lingüística Aplicada, esta se relaciona de forma bidirecional com um número aberto de disciplinas relacionadas à linguagem, “entre as quais está a Lingüística, em pé de igualdade, conforme a situação, com a Psicologia, a Antropologia, a Sociologia, a Pedagogia ou a tradução”. Ainda, segundo a autora, a Lingüística Aplicada tem uma natureza essencialmente humanista, o que permite que o lingüista aplicado esteja envolvido em trabalho que tem uma dimensão essencialmente dinâmica e possa se empenhar na solução de problemas humanos que derivam dos vários usos da linguagem. Também para Rojo

“[...] o fazer do lingüista aplicado, reitera-se, de diferentes maneiras um fazer compromissado [...] no tema da solução de problemas contextualizados, socialmente relevantes, ligados ao uso da linguagem e ao discurso, e na elaboração de resultados pertinentes e relevantes de conhecimento útil a participantes sociais em um contexto de aplicação (escolar ou não escolar)”. (ROJO, 1999:8)

Nessa perspectiva, a escola na qual foi realizada a pesquisa, em cumprimento à legislação pertinente, mantém alunos com deficiências visuais, físicas, mentais e auditivas, freqüentando as classes regulares de ensino e tem enfrentado dificuldades em promover essa inclusão prevista por essa legislação. E eu, como diretora de escola, de 1996 a 2004, percebi na prática do dia a dia, a dificuldade que os professores enfrentam, pois desconhecem ações pedagógicas que os auxiliem: a trabalhar com os diversos tipos de deficiências e a trabalhar o respeito pela diversidade com os alunos em sala de aula. A partir da interpretação das leis de inclusão, vista de uma perspectiva sócio histórica, proponho então analisar as ações pedagógicas que, a princípio, deveriam promover a

---

<sup>4</sup> Apesar de uma aluna com baixa visão também freqüentar essa sala de aula, o foco do trabalho está no aluno participante da pesquisa com o quadro de paralisia cerebral.

inclusão de todos, ou seja, dos alunos com NEE, assim como dos demais alunos e do próprio professor.

Para atingir os objetivos propostos, utilizo como suporte teórico os estudos sobre discursos orais e escritos desenvolvidos por Bronckart (1999) e Bakthin (1992/2003); as teorias de ensino-aprendizagem e os estudos sobre defectologia de Vygotsky (1920-1930/1987) e os estudos desenvolvidos por Leontiev (1978) e Engeström (1999) sobre Teoria da Atividade.

A metodologia de pesquisa utilizada é a pesquisa participativa que, segundo Rizzini:

“É um método ou ainda, uma estratégia de pesquisa, concebida a partir dos problemas vividos pela população pesquisada, com a participação dos grupos sociais diretamente envolvidos na problemática e em todo o processo de conhecer e transformar a realidade”.(RIZZINI, et.al, 1992:39)

Para tanto, a coleta de dados se fez utilizando: a) observação e notas de campo; b) gravação em áudio e vídeo de uma aula; c) entrevista com os participantes da pesquisa. As categorias de análise lingüística são o turno conversacional segundo Marcuschi (2003) e Galembeck (2003) e tópico discursivo e suas propriedades de centração e organicidade, segundo Fávero (2003).

Proponho, portanto, as seguintes perguntas de pesquisa:

- 1- Quais são as ações pedagógicas desenvolvidas pelo professor que visam a promover a aprendizagem do aluno com necessidades educacionais especiais?
- 2- Na visão do professor, como suas ações promovem a inclusão educacional dos alunos com necessidades educacionais especiais?
- 3- Na visão do aluno com necessidades educacionais especiais, como as ações do professor promovem a sua inclusão no processo ensino-aprendizagem?

Esta dissertação está dividida em 6 partes na seguinte conformidade: 1- inclusão escolar: conceitos e legislação: capítulo no qual faço uma interpretação das leis de inclusão;

2- fundamentação teórica, na qual discuto as teorias sobre ensino-aprendizagem, defectologia e Teoria da Atividade; 3-metodologia de pesquisa, na qual defino a metodologia utilizada, os instrumentos de pesquisa, os participantes e o contexto de pesquisa; 4- análise e interpretação de dados: com base no suporte teórico apresentado, através das vozes envolvidas no texto, discuto os trabalhos realizados e suas implicações; 5- nas considerações finais, retomo as perguntas que nortearam este trabalho e discuto as conclusões apresentadas junto aos futuros desafios que este trabalho me dispõe; 6- referências bibliográficas.

# **CAPÍTULO 1**

## **Inclusão Escolar: conceitos e legislação**

Neste capítulo, apresento uma discussão crítica sobre inclusão escolar, que está dividida em três momentos: 1- uma visão sobre o conceito de inclusão discutido por pesquisadores, tais como: Goffredo (1999), Sassaki (1999), Stainback (et al, 1999), Mantoan (2003); 2- uma discussão sobre a terminologia utilizada na legislação vigente, trazida por Ferreira e Ferreira (2004) e Jannuzzi (2004) e com base nos estudos teóricos sobre discursos orais e escritos desenvolvidos por Bronckart (1999) e Bakhtin (1992/2003) e 3- o aparente conflito de entendimento entre os termos *Educação Especial* e *Atendimento Educacional Especializado*, utilizados na LDB (1996) e na Constituição Federal (1988) e a interpretação da Procuradoria Geral que pretende resolver tal conflito.

Essa discussão é necessária, pois segundo Bakhtin (1992/2003:268), os discursos, reproduzidos através de textos orais e escritos, são permeados pelas diversas vozes dos sujeitos que se constituem *nas* e *pelos* práticas histórico e socialmente construídas nas diversas comunidades de prática. Nessa perspectiva, muitas vezes, não só os conceitos sobre inclusão, como as determinações da lei, dão margem a interpretações diversas e também utiliza terminologias diferenciadas, fato que propicia controvérsias.

### **1- Conceito de inclusão**

O conceito de inclusão escolar, para Mantoan (2003:22-26), perpassa por uma diferenciação entre integração e inclusão. Para tanto, refere-se à integração como a inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns, bem como, aos alunos agrupados em escolas especiais para pessoas com deficiência, ou mesmo em classes especiais, grupos de lazer ou residências para deficientes. Aponta também para a integração escolar: o aluno tem acesso às escolas por meio de um leque de possibilidades educacionais, que vão da inserção às salas de aula de ensino regular ao ensino em escolas especiais.

No que diz respeito à inclusão, a autora argumenta que o conceito de inclusão questiona, não somente as políticas e a organização da educação especial e da regular, mas também o próprio conceito de integração. Na inclusão, todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula de ensino regular, o que implica em mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que

apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral.

Nessa perspectiva, suprime-se a subdivisão dos sistemas escolares em modalidades de ensino especial e de ensino regular, partindo do pressuposto que as escolas atendem às diferenças sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para se planejar, para aprender, para avaliar: currículos, atividades, avaliação da aprendizagem para alunos com deficiência e com NEE.

A inclusão, portanto, implica uma educação escolar voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças. Posto que, as diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, enfim, a diversidade humana está sendo cada vez mais desvelada e destacada e é condição imprescindível para se entender como aprendemos e como compreendemos o mundo e a nós mesmos.

Em consonância com o exposto, Goffredo (1999:46) em sua discussão sobre inclusão escolar, argumenta que o aluno com NEE deve ser respeitado em sua diferença e reconhecido como uma pessoa que tem determinado tipo de limitação, mas que também possui seus *pontos fortes*<sup>5</sup>.

Desta forma, considera que a escola, para ser um espaço inclusivo, precisa abandonar a condição de instituição burocrática e buscar alternativas que possam atender à diversidade e garantir o acesso e a permanência de todas as crianças e adolescentes no seu interior. Nessa busca de alternativas, encontram-se as diferentes modalidades de atendimento: o professor itinerante, sala de recursos, procedimentos didáticos específicos e adequados às necessidades educacionais desses alunos que implicam em espaços físicos, recursos humanos e materiais diferenciados. Segundo a autora, dessa forma “estaremos democratizando a educação e oferecendo igualdade de oportunidades em meio à diferença, visando ao exercício pleno da cidadania de todo e qualquer indivíduo”. (GOFFREDO, 1999:47)

Também, para Stainback (et. al ,1999:19) “o ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural – em escolas e salas de aula provedoras, nas quais todas as necessidades dos alunos são satisfeitas”. Para estes autores, ao educar todos os alunos juntos, os

---

<sup>5</sup> Grifo meu

benefícios recaem: sobre as pessoas com deficiência que têm a oportunidade de se prepararem para a vida na comunidade; sobre os professores que têm a possibilidade de melhorar suas habilidades profissionais e sobre a sociedade que toma a decisão consciente de funcionar de acordo com o valor social da igualdade para todas as pessoas, com os consequentes resultados de melhoria da paz social.

Stainback (et. al, 1999:23) também argumentam que todos os alunos, incluindo aqueles com deficiências, precisam de interações professor-aluno e aluno-aluno que propiciem o desenvolvimento das habilidades acadêmicas e sociais. Pois, quando as escolas incluem todos os alunos, a igualdade é respeitada e promovida como um valor na sociedade, com os resultados visíveis da paz social e da cooperação.

Segundo os autores, ao citarem as palavras de Vandercook, Fleetham, Sinclair e Tetlie (1988), em consonância com o aqui exposto:

“Nas salas de aula integradas, todas as crianças enriquecem-se por terem a oportunidade de aprender umas com as outras, desenvolvem-se para cuidar umas das outras e conquistam as atitudes, as habilidades e os valores necessários para nossas comunidades apoiarem a inclusão de todos os cidadãos”. (VANDERCOOK, et al. 1988 apud STAINBACK et. al. 1999:22)

Porém, alertam que a inclusão não significa a inserção de alunos com NEE em classes de ensino regular sem apoio para professores ou alunos. A inclusão escolar significa um novo paradigma de pensamento e de ação, no sentido de incluir todos os indivíduos em uma sociedade cuja diversidade está se tornando mais norma do que exceção. Sob este aspecto, a inclusão é assim compreendida como uma ação social e coletiva que envolve todos os participantes da atividade coletiva - professores, alunos e comunidade escolar.

Também vale lembrar, Sasaki (1999:41), que apesar de sua definição sobre inclusão social como “ um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade, buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos”, vir ao encontro dos autores acima apresentados, o autor parece apresentar uma preocupação com definições, objetivos, estabelecimento de

regras e adequação do espaço físico de forma geral, não direcionando seus estudos para o processo ensino-aprendizagem.

## **2- Terminologia**

Nessa discussão sobre a terminologia *alunos com necessidades especiais educacionais* (NEE), utilizada nesta dissertação, recorro aos estudos teóricos sobre discursos orais e escritos desenvolvidos por Bronckart (1999) e Bakhtin (1992/2003), visto que, essa terminologia reflete os significados atribuídos a esses alunos.

Primeiramente, vale lembrar que Bronckart argumenta que a linguagem é uma atividade social utilizada somente pela espécie humana:

“A espécie humana caracterizada pela extrema diversidade e complexidade de suas formas de organização e de suas formas de atividade, em sua evolução defrontou-se com a necessidade de um modo de comunicação diferenciada da espécie animal, que é a linguagem, considerada uma atividade social, na qual a cooperação dos indivíduos é regulada e mediada por verdadeiras interações verbais”. (BRONCKART, 1999:30).

Segundo Bakhtin (1992/2003:261), o emprego da língua nos diversos campos da atividade humana efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana e refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo - não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem (seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua), como também, por sua construção composicional.

Diante do exposto, considero a terminologia em questão como inserida no texto que pertence ao gênero dos documentos oficiais e estes se referem a publicações, tais como: leis, artigos, resoluções, deliberações, decretos e pareceres editados pelos órgãos federais, estaduais e municipais dotados de regras fonológicas, lexicais e sintáticas relativamente estáveis e padronizadas, apresentando uma escrita formal, cujo campo da atividade humana e da comunicação se refere aos textos de leis. É através do entendimento das leis, na

concepção bakhtiniana, como enunciados relativamente estáveis produzidos e circulando por uma determinada comunidade discursiva, que passo agora a apresentar e discutir os documentos oficiais.

No gênero de leis, as escolhas lexicais conduzem o leitor a entender o texto, pela sua formulação, como uma regra ou determinação a ser cumprida, a exemplo do que ocorre no artigo 2º da Resolução CNE/CEB nº 2/01: “os sistemas de ensino *devem* matricular todos os alunos, *cabendo* às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, *assegurando* as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”. Em tal exemplo, as escolhas lexicais feitas como *devem, cabendo, assegurando* pressupõem uma determinação que os sistemas de ensino não podem deixar de cumprir. Quanto à construção composicional, o texto é dividido em artigos, incisos e parágrafos: característica do gênero de leis.

Definido o gênero a que pertence o texto, passarei a uma discussão do termo utilizado, *alunos com necessidades educacionais especiais*, resultado de diversas discussões entre os órgãos oficiais e organizações de pessoas com deficiência. Com base nos princípios teóricos de Bakhtin (1992/2003:274), o discurso só pode existir na forma de enunciações concretas de determinados falantes - os sujeitos do discurso -, mesmo que essas enunciações tenham uma composição rígida que não permita a individualidade e criatividade do sujeito, como é o caso das leis. Tem também como princípio absoluto, antes do seu início, os enunciados dos outros sujeitos. E como um fim absoluto, depois do seu término os enunciados responsivos de outros sujeitos, em forma de novo enunciado ou de atitude responsiva.

No caso do termo em discussão, os momentos históricos nos quais as leis foram homologadas e a preocupação da sociedade em elevar a auto-estima das pessoas com necessidades especiais, em uma atitude responsiva, provocaram mudanças no enunciado da legislação vigente, demonstradas a seguir.

Segundo Januzzi (2004:182), a década de 80 foi significativa para o movimento de inclusão das pessoas com necessidades especiais, principalmente no Brasil, pois surgiram várias organizações, federações e conselhos que permitiram as pessoas com necessidades especiais reivindicarem seus direitos, por meio de participação nas deliberações da cúpula governamental. A autora enfatiza que após a Constituição de 1988 os conselhos foram se

organizando nos municípios e estados: por parte do governo como estratégia de repartição de responsabilidades e do lado da sociedade civil, como meio de fazer valer os seus direitos. Ferreira e Ferreira (2004:36) também ressaltam a importância dos movimentos sociais apoiados pela legislação criarem possibilidades de novas reflexões e práticas.

Essa participação da sociedade civil, no Brasil e no mundo, permitiu que fosse realizada pela ONU, uma conferência que instituiu o ano de 1981 como o *Ano Internacional das Pessoas Deficientes*, termo que adotou por pressão das organizações de pessoas com deficiência, pois o substantivo *deficiente* passou a ser utilizado como adjetivo, sendo-lhe acrescentado o substantivo *pessoas* o que ajudou a melhorar a imagem destas. Porém, ao final da década de 80 e início da década de 90, novamente as organizações contestam o termo utilizado *pessoa deficiente* alegando ser um sinal de que a pessoa inteira é deficiente. O termo que passou a ser utilizado, somente em países de língua portuguesa, *pessoas portadoras de deficiência*, foi adotado na Constituição Federal, inciso III, do artigo 208, Sessão I, da Educação: “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

No decorrer da década de 90, mais uma vez o termo foi contestado, pois a pessoa não *porta uma deficiência*, ela *tem uma necessidade especial*. Em outras palavras, a palavra *portador*, não se aplica a uma condição inata ou adquirida que faz parte da pessoa e o termo *deficiência*, por ter uma conotação negativa, passa a ser substituído por *necessidade especial*. No âmbito da Educação, o termo utilizado é *educandos que apresentam necessidades educacionais especiais*. Para esse aluno, o artigo 5º da Resolução apresenta a seguinte definição:

“Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

I- dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

- a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica ;
- b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

- II- dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis ;
  - III- altas habilidades / superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes .
- (RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 2/01).

Ferreira e Ferreira (2004:36), alertam que a adoção da terminologia em questão pressupõe que “as questões referentes aos alunos com deficiência seriam remetidas para o campo mais amplo da prática pedagógica, apresentando-se como menos estigmatizante e mais orientada para as ações de ensino”. Em outras palavras, o uso desse conceito, sem valorizar a distinção de tipos ou graus de dificuldades, pode levar a propostas pedagógicas generalizantes. Os autores citam Jannuzzi (1997 apud FERREIRA E FERREIRA, 2004, p.36), ao lembrar que a mudança dos termos, em si, não indica alterações significativas na prática social, pois:

“Desde que está mantida a estrutura social, perdurando o estigma social que envolve os indivíduos diferentes, as representações e os sentidos construídos, estes impregnarão as novas palavras que os designarem, o que vai significar que as práticas provavelmente continuem as mesmas”.  
(FERREIRA E FERREIRA, 2004, p.36)

### *3- Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado*

Definida a terminologia utilizada nesta dissertação, passo agora para o terceiro momento, que propõe uma discussão crítica sobre o aparente conflito de entendimento entre os termos *Educação Especial* e *Atendimento Educacional Especializado*, utilizados na LDB e na Constituição Federal.

A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96, no artigo 58, do Capítulo V dispõe: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. Ao longo do capítulo a LDBEN

prevê também a existência de um serviço de atendimento especializado para suprir as necessidades diferenciadas desses alunos e também, que os sistemas de ensino promovam condições físicas e pedagógicas adequadas para o atendimento a esses alunos.

Vale lembrar, que pela primeira vez a LDBEN apresenta um capítulo específico que dispõe sobre os alunos com NEE. Isso ocorre, pois na Constituição Federal, também, a matéria é tratada no âmbito da Educação: “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (inciso III, do artigo 208, Sessão I, da Educação, da Constituição da República Federativa do Brasil 1988). Apesar dessa inovação, é necessário apontar que a legislação não apresenta clareza no seu texto, criando dessa forma, interpretações diferenciadas para uma mesma situação. Farei a seguir, uma análise de dois pontos da legislação, que devem ser incluídos no fazer parte da prática reflexiva da escola inclusiva.

O primeiro ponto a ser destacado é que a Constituição Federal se refere a um *atendimento educacional especializado* e não à *Educação Especial*, como ocorre na LDBEN. Para tentar sanar essa dúvida, a Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão editou uma cartilha intitulada: “O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular” (BRASILIA,2004) com o objetivo de servir de referencial para a “construção dos sistemas educacionais inclusivos, organizados para atender o conjunto de necessidades e características de todos os cidadãos”. (BRASÍLIA.2004:apresentação)

Nessa cartilha, a Procuradoria interpreta o texto constitucional anterior a 1988 e segundo este, ficava *garantido aos deficientes o acesso à educação especial*, que era matéria tratada no âmbito da assistência. Porém, isso não ocorre no texto constitucional atual, pois o tema é tratado no âmbito da Educação e dispõe sobre um *atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino*. Portanto, a Procuradoria defende um novo conceito de *Educação Especial*, utilizado na LDBEN, que não substitui o direito à educação (escolarização) oferecida em classe comum da rede regular de ensino.

O segundo ponto a ser destacado está no termo utilizado, tanto na Constituição, quanto na LDBEN: *preferencialmente*. Este termo pode nos levar a conclusão de que não *obrigatoriamente*, os alunos com NEE devem estar matriculados e freqüentando uma classe regular de ensino. Mais uma vez, a explicação vem da Procuradoria, que interpreta o

advérbio *preferencialmente*, como se referindo a *atendimento educacional especializado*, ou seja, “aquilo que é necessariamente diferente do ensino escolar para melhor atender às especificidades dos alunos com deficiência”. (BRASÍLIA,2004:8)

Portanto, o *atendimento educacional especializado* não é um substituto do ensino regular, mas considerado um complemento, e permite aos alunos com NEE eliminar barreiras que impeçam a sua relação com o ambiente escolar, por exemplo, o ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), o código Braile e outros.

Nessa discussão sobre a legislação, ficou demonstrado que nos enunciados escritos, do gênero discursivo das leis, existe uma determinação que prevê o cumprimento de uma regra, no caso, da escola inclusiva não somente promover a inclusão dos alunos com NEE, como também lhes oferecer uma educação de qualidade:

“os sistemas de ensino *devem* matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma *educação de qualidade para todos*” (RESOLUÇÃO CNE / CEB nº 02/200, artigo 2º).

Esta discussão crítica nos permite perceber que os conceitos, trazidos pelos autores acima, são permeados pelos dilemas das barreiras sociais desfavoráveis aos alunos com NEE, das ações pedagógicas desenvolvidas pelo professor e dos significados sobre inclusão escolar. Além disso, que vem ao encontro dos estudos realizados por Vygotsky sobre defectologia e ensino-aprendizagem, por estes pressuporem a superação do preconceito e ações pedagógicas que permitam a constituição social e a percepção de si e do outro, dos participantes do processo ensino-aprendizagem, por meio da colaboração e uso de ferramentas culturais, mediadas pela linguagem.

## **CAPÍTULO 2**

### **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Neste capítulo apresento os estudos teóricos que norteiam esta dissertação, quais sejam: (1) Teoria da Atividade, segundo os estudos de Leontiev (1978) e Engeström (1999); (2) ensino-aprendizagem, segundo o construto teórico da ZPD de Vygotsky (1930/2002); (3) defectologia, segundo os estudos realizados por Vygotsky (1920-1930/1987).

## **2.1 Teoria da Atividade**

Para entender os impactos psicológicos da atividade organizada e nas condições e sistemas sociais produzidos *em* e por *tal* atividade, os teóricos da atividade analisam o desenvolvimento da consciência nos cenários de atividade social prática. Essas perspectivas sobre atividade e o desenvolvimento humano nos encaminham para a Teoria da Atividade em que a mediação é um conceito fundamental.

Entre os teóricos da atividade, nos defrontamos, por um lado com Salomon e outros que enfocam a análise da cognição distribuída:

“Uma compreensão mais clara da cognição humana seria obtida se os estudos se baseassem no conceito de que a cognição é distribuída entre os indivíduos, que o conhecimento é socialmente construído por esforços colaborativos para atingirem objetivos compartilhados em ambientes culturais e que a informação é processada entre indivíduos, ferramentas e artefatos fornecidos pela cultura”.(SALOMON,1993 a, p.3 apud DANIELS, 2001:94).

E por outro lado, os estudos realizados por Engeström (1999), nos quais descreve três gerações da Teoria da Atividade, - cuja base está nos estudos teóricos de Vygotsky - e serão discutidas a seguir, por se tratar do suporte teórico que norteia essa pesquisa.

As idéias de Vygotsky (1930/2002) conferiam particular importância às análises da inserção sociocultural e da linguagem como uma ferramenta cultural. A primeira geração da Teoria da Atividade, segundo Daniels (2003:114), enfoca a análise da ação mediada que

“preocupa-se com o modo como os humanos empregam as ferramentas culturais em processos sociais e individuais”

Vale lembrar, que segundo Cole (1996, p.108 apud DANIELS,2003:113) a estrutura e o desenvolvimento dos processos psicológicos humanos surgem pela atividade prática, culturalmente mediada e de desenvolvimento histórico. Daniels (2003:111) refere-se à noção de atividade social prática como *práxis* ou *deyatelnost*<sup>6</sup>, em russo.

Para descrever a primeira geração, Engeström (1999:30), em sua representação gráfica em forma de triângulo, refere-se aos meios mediacionais, ao sujeito, ao objeto / motivo e ao (s) resultado (s), distribuídos, respectivamente, nos ângulos superior, inferior esquerdo e inferior direito. Para Engeström o problema na representação triangular clássica da Teoria da Atividade é que não explica suficientemente a natureza social e colaborativa das ações do sujeito. Em outras palavras, não expõe as ações do sujeito como eventos em um sistema de atividade coletiva.

Vindo ao encontro dos estudos teóricos realizados por Vygotsky (1930/2002), Leontiev (1978) argumenta que o conceito de atividade refere-se a uma necessidade específica de um agente ativo (sujeito) que move o objeto em direção à necessidade e termina quando é satisfeita. Portanto, o conceito de atividade está diretamente ligado ao conceito de motivo e o objeto é parte integrante da atividade e aparece de duas formas:

“ [...] first, in its independent existence, commanding the activity of the subject, and second, as the mental image of the object, as the product of the subject’s “detection” of its properties, which is effected by the activity of the subject and cannot be effected otherwise.” (LEONTIEV, 1978).<sup>7</sup>

O trabalho de Leontiev sobre atividade envolveu a elaboração das noções de objeto e meta e da importância fundamental do objeto para uma análise da motivação. Ele estabeleceu a ideia de que as diferentes atividades são distinguidas por seus objetos e que é a transformação do objeto / meta que leva à integração dos elementos do sistema de atividade.

---

<sup>6</sup> Grifo do autor

<sup>7</sup> tradução: primeiro nessa existência independente, comandando a atividade do sujeito; e segundo como uma imagem mental do objeto, como produto da apropriação do sujeito de suas propriedades, as quais são afetadas pela atividade do sujeito e não pode ser efetivada de outra forma.

“A principal coisa que distingue uma atividade de outra é a diferença de seus objetos. O objeto, em mudança e em desenvolvimento, de uma atividade relaciona-se a um motivo que a impulsiona. A ação individual (ou grupal) é impulsionada por uma meta consciente. Embora as ações sejam provocadas pelo motivo da atividade, elas parecem ser dirigidas a uma meta [...] a mesma ação pode servir a diferentes atividades.” (LEONTIEV, 1978)

A representação gráfica demonstra a estrutura hierárquica da atividade em um triângulo tendo como base as “condições” – “operação”; no nível intermediário a “meta” – “ação” e no ápice o “motivo”, “atividade”.

Em seus estudos de expansão da Teoria da Atividade, Engeström (1999:23) ressalta a importância do trabalho de Leontiev que aponta para a emergência do diálogo e ênfase na linguagem, a unidade original das ações do trabalho e interações sociais. Porém, argumenta que Leontiev estendeu a esfera de análise e direcionou sua atenção para as transformações acontecidas entre os níveis e que proclamar meramente ser a atividade um nível superior de análise não ajuda. Também, Leontiev não elaborou como no modelo triangular de ação pode ser desenvolvido ou expandido em ordem, para representar a estrutura de um sistema de atividade coletiva.

Engeström, seguindo os princípios da Teoria da Atividade, ressalta a importância da mediação por ferramentas e signos quando coloca:

“Mediation by tools and signs is not merely a psychological idea. It is an idea that breaks down the Cartesian walls that isolate the individual mind from the culture and the society” (ENGESTRÖM, 1999:29)<sup>8</sup>

Refere-se à idéia de que os humanos podem controlar seu próprio comportamento não em bases biológicas, mas usando e criando artefatos. Para tanto, cita Vygotsky:

“Because this auxiliary stimulus possesses the specific function of reverse action, it transfers the psychological operation to higher and qualitatively

---

<sup>8</sup> Tradução: mediação por ferramentas e signos não é meramente uma idéia psicológica. Ela é uma idéia que põe abaixo os muros Cartesianos e isola a mente individual da cultura e da sociedade.

new forms and permits the humans, by the aid of extrinsic stimuli, *to control their behavior from the outside.*<sup>9</sup> (VYGOTSKY, 1978:42; italics in the original apud ENGSTRÖM,1999:29)<sup>10</sup>

Para o autor, a atividade é formação coletiva, sistêmica, com uma estrutura mediacional complexa. “Um sistema de atividade produz ações e é realizado por meio de ações, porém não se reduz a elas. Os sistemas de atividade se desdobram por longos períodos de tempo sócio-histórico, muitas vezes assumindo a forma de instituições e organizações”. (ENGSTRÖM,1999:35)

Na sua representação gráfica da chamada segunda geração da Teoria da Atividade, Engeström expandiu a representação usada na primeira e a denomina como modelo complexo de um sistema de atividade e buscou “representar os elementos sociais / coletivos num sistema de atividade, pela adição dos elementos comunidade, regras e divisão de trabalho, enquanto enfatiza a importância de analisar suas interações” (ENGSTRÖM,1999:33). Na sua representação gráfica triangular, a abordagem se refere: aos artefatos mediadores (ferramentas e signos), regras, divisão de trabalho, sujeito, objeto; comunidade, sentido / significado que apontam para o resultado. Nessa representação, Engeström (1999:34) “[...] indica que as ações orientadas para o objeto são sempre caracterizadas por ambigüidade, surpresa, interpretação, produção de sentido e potencial de mudança”.

Em continuidade aos estudos de Teoria da Atividade, Engeström (1999:33) lembra que é importante notar que os ciclos não podem ser repetitivos. Eles podem sim, fazer emergir novas estruturas, por isso, o nome *ciclos expansivos*. No que se refere ao tempo da ação e da atividade, nos ciclos expansivos, o tempo da atividade é qualitativamente diferente do tempo da ação. Este é basicamente linear e antecipa uma terminação finita. O tempo da atividade é corrente e cíclico. Na terminologia de Stephen Jai Gould (1987 apud ENGSTRÖM,1999:33), “o tempo da ação corresponde a relação dialética existente entre os componentes do sistema e o tempo da atividade ao tempo dos ciclos”.

---

<sup>9</sup> grifo do autor

<sup>10</sup> Tradução: por causa desse estímulo auxiliar possuir uma função específica de ação inversa, ele transforma a operação psicológica para mais e qualitativamente permite aos humanos, por meio do estímulo extrínseco, controlar seu comportamento vindo de fora.

Ainda segundo o autor, o ciclo expansivo do sistema de uma atividade começou com uma quase exclusiva ênfase na internalização, na socialização e treinamento de novos para tornarem-se membros componentes da atividade como acontece rotineiramente. A externalização criativa, nesse momento, ocorre na forma de inovações individuais discretas. Porém, nos ciclos expansivos do sistema de atividade, os conflitos e contradições da atividade começam a se tornar exigentes, fazendo a internalização tomar a forma de uma reflexão autocrítica e portanto, externalização, a procura de novas formas e soluções.

Segundo Engeström (1999:34), o nível de sistemas de atividade coletiva, mais como um ciclo expansivo, parece ser um equivalente a ZPD discutida por Vygotsky (1930/2002) no nível de aprendizado individual. Do ponto de vista da historicidade, a chave da característica dos ciclos expansivos é que eles não são definitivamente cursos predeterminados de um desenvolvimento dimensional. Pois, como faz parte de um sistema de atividade, definido por uma formação de multivocalidade, um ciclo expansivo é a reorquestração dessas vozes, dos diferentes pontos de vista e acesso dos vários participantes. Nessa perspectiva, a historicidade parece identificar os ciclos passados do sistema de atividade. A reorquestração das múltiplas vozes é facilitada quando as diferentes vozes apontam para um amplo rol de novas possibilidades construídas pelas relações dialéticas dos sistemas de atividade.

Em outras palavras, segundo Daniels (2003:120), na terceira geração da Teoria da Atividade para Engeström “a unidade de análise da Teoria da Atividade é a atividade ou prática conjunta”, bem como, o processo de transformação social e a natureza conflituosa da prática social. Pretende portanto, desenvolver ferramentas para compreender os diálogos, as múltiplas perspectivas e redes de sistemas de atividade interativa. Essas redes, permeadas pela dialogicidade e multivocalidade, em que “as contradições e lutas ocorrem na definição do motivo e do objeto da atividade demanda uma análise de poder e controle nos sistemas de atividade em desenvolvimento”. (DANIELS, 2003:121)

Ao discutir a terceira geração da Teoria da Atividade, Engeström (1999:35) exhibe como modelo, dois sistemas de atividade interativos. Cada sistema de atividade tem o seu objeto 1, que se transforma em um objeto 2, construído pelo sistema de atividade e tem um significado coletivo. O objeto 3 é resultado da interação entre os dois sistemas de atividade, na qual as ações são reformuladas e revistas, à medida que as pessoas agem. Em outras

palavras, existe um movimento de construção e reconstrução conjunta, entre os sistemas de atividade, permeado pelas contradições que permitem ao objeto se reformular e se transformar em um novo objeto.

Segundo Daniels (2001:123), Engeström resume a Teoria da Atividade em cinco princípios básicos:

- 1- o primeiro princípio é de que um sistema de atividade coletivo, mediado por artefato e orientado para o objeto, visto em suas relações de rede com outros sistemas de atividade, é assumido como a unidade primária de análise;
- 2- o segundo princípio é o da multivocalidade dos sistemas de atividade;
- 3- o terceiro princípio é o da historicidade;
- 4- o quarto princípio é o papel central das contradições como fontes de mudança e desenvolvimento;
- 5- o quinto princípio proclama a possibilidade de transformações expansivas nos sistemas de atividade.

Apresento a seguir os estudos realizados por Vygotsky (1930/2002) sobre ensino-aprendizagem, a partir da noção de consciência humana, nos quais o autor estabelece as relações entre desenvolvimento e aprendizado e que permitiram a Leontiev (1978) e Engeström (1999) ampliarem os estudos sobre a Teoria da Atividade.

## **2.2 Ensino-Aprendizagem**

Vygotsky (1930/2002) iniciou seus estudos sobre cognição humana com a noção de consciência, com base no conceito de monismo de Spinoza. Assim, argumenta que não é possível analisar as relações entre a consciência e o fenômeno neuropsicológico, na falsa concepção de que são duas substâncias. Em outras palavras, a exclusão da consciência como um domínio psicológico científico seria considerar a preservação do dualismo existente no reducionismo behaviorista, o qual investiga uma função isolada das outras em

termos de crescimento quantitativo que refletem sobre seus reflexos, associações, capacidade de processar informações, etc.

Nessa perspectiva, segundo Wertsch, Vygotsky define consciência como “[...] organization of behavior that is imposed on humans through participation in sociocultural practices”<sup>11</sup> (WERTSCH,1947/1985:187) e a noção de consciência humana é de uma organização dinâmica, que envolve a mudança nas relações interpessoais no nível das funções mentais superiores.

Para tanto, Vygotsky (1930/2002:71) direcionou seus estudos para as funções mentais superiores e argumenta que a analogia básica entre o signo e o instrumento repousa na função mediadora que os caracteriza:

“[...] a função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um modelo da atividade interna dirigida para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente”. (VYGOTSKY, 1930/2002:72)

Ainda segundo o autor, a combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica nos permite perceber que o uso de meios artificiais – a transição para a atividade mediada – muda fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar. Em outras palavras, o indivíduo desenvolve novos meios de desempenhar ações específicas, bem como, tipos qualitativamente novos de funções mentais, quando adapta os meios de mediação e os modos de organização utilizados numa ação, no plano social ou intermental e deste para o plano intramental.

Para entender a complexidade da consciência humana e as relações dialéticas entre os signos e instrumentos, Wertsch (1947/1985:193) diz que Vygotsky elegeu a **palavra**

---

<sup>11</sup> Tradução: organização do comportamento que é imposto sobre os humanos através da participação nas práticas socioculturais.

como unidade de análise, pois sendo um microcosmo da consciência, a palavra pode refletir todos os seus aspectos. Embora esse tipo de análise pareça refletir uma fragmentação, Vygotsky justifica sua escolha, fazendo um paralelo com Marx em sua investigação de um fenômeno socioeconômico:

“The whole of Capital is written according to the following method: Marx analyzes a single living “cell” of capitalist society – for example, the nature of value. Within this cell he discovers the structure of the entire system and all of its economic institutions. He says that to a layman this analysis may seem a murky tangle of tiny details. Indeed, there may be tiny details, but they are exactly those which are essential to “microanatomy”. Anyone who could discover what a “psychological” cell is – the mechanism producing even a single response – would thereby find the key to psychology as a whole”.(COLE an SCRIBNER,1978,p.8 apud WERTSCH,1947/1985:193)<sup>12</sup>

Nessa perspectiva, Vygotsky (1930/2002:110) argumenta que a palavra propicia o desenvolvimento do discurso egocêntrico que deriva da participação prévia na interação verbal com a sociedade e permite aos seres humanos planejar e regular sua ação. O discurso egocêntrico cresce a partir de seus fundamentos sociais por meio da transferência de formas sociais, colaborativas de comportamento para a esfera do funcionamento psicológico do indivíduo. Nessas formas sociais nos deparamos com as práticas desenvolvidas na escola, na qual, segundo o autor, a palavra tem uma nova função na atividade da criança e a leva ao desenvolvimento de um novo tipo de significado das palavras ou conceito, ao qual ele se referiu como o conceito científico.

Segundo Minick , Vygotsky argumentava que:

---

<sup>12</sup> O todo do Capital é escrito de acordo com o seguinte método: Marx analisa uma pequena “cela” da sociedade capitalista – por exemplo, a natureza do valor. Dentro dessa parte, ele descobre a estrutura de todo o sistema e de todas as instituições econômicas. Ele diz que para o leigo essa análise parece ser um emaranhado nebuloso de pequenos detalhes. Na verdade, parecem existir pequenos detalhes, mas eles são exatamente aqueles que são essenciais para a “microanatomia”. Ninguém pode descobrir o que a cela psicológica é – o mecanismo produzindo cada simples resposta – desse modo achar a chave para a psicologia como um todo.

“[...] a instrução da criança em sistemas de conhecimento científico na escola implica uma forma única de comunicação em que a palavra assuma uma função que é bastante diferente daquela característica de outras formas de comunicação: primeiro que a criança aprende significados de palavras em certas formas de instrução escolar não como um meio de comunicação, mas como parte de um sistema de conhecimento e, segundo que esta aprendizagem ocorre não através da experiência direta com as coisas ou fenômenos, mas através de outras palavras. Tal como usada nestes contextos comunicativos, portanto, a palavra começa a funcionar não somente como um meio de comunicação mas como o objeto da atividade de comunicação, com a atenção da criança sendo dirigida explicitamente para os significados das palavras e seus inter-relacionamentos.” (MINICK, 2002:48)

Vygotsky (1930/2002:11) afirmava que a “linguagem é, antes de tudo, um meio de comunicação social, de enunciação e compreensão” e que a relação entre o homem e o mundo passa pela mediação do discurso, pela formação de idéias e pensamentos. Em outras palavras, o autor identifica a linguagem e a interação social que ela media, como o mecanismo que permite o desenvolvimento de processos psicológicos no indivíduo por meio da aquisição da experiência social e cultural e que orienta o homem no mundo objetivo.

Portanto, é através da linguagem e das relações sociais e formas colaborativas de comportamento, desenvolvidas nas comunidades de prática nas quais a criança está inserida, que acontecem as relações entre o aprendizado e desenvolvimento. Cada assunto tratado na escola tem a sua própria relação específica com o curso do desenvolvimento da criança, relação essa que varia à medida que a criança vai se apropriando do conhecimento.

Motta (2004:191), em sua tese de doutorado, nos lembra que a aprendizagem é “[...] um processo de construção social, mediado pela ação do outro, um processo no qual há uma fusão de experiências históricas e culturais, onde os sujeitos estão em constante formação e ajudam na formação de outros sujeitos”.

A partir da perspectiva que as relações entre aprendizado e desenvolvimento ocorrem por meio de formas colaborativas de comportamento, Vygotsky elaborou um

construto teórico chamado “zona de desenvolvimento proximal”, por ele definida da seguinte forma:

“A zona de desenvolvimento proximal é à distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”. (VYGOTSKY,1930/2002:112).

Nesse construto teórico, Vygotsky expõe que, para descobrir as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado, devemos determinar dois níveis de desenvolvimento: “o nível de desenvolvimento real, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados” e “o nível de desenvolvimento potencial, que se refere àquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão , mas que estão presentemente em estado embrionário” (VYGOTSKY,1930/2002:111). Desta forma, o estado de desenvolvimento mental da criança só pode ser determinado se forem revelados os seus dois níveis: o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. Sendo assim, “aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer” (VYGOTSKY,1930/2002:118)

Também, Vygotsky aponta que: “a zona de desenvolvimento proximal pode tornar-se um conceito poderoso nas pesquisas de desenvolvimento, conceito este que pode aumentar de forma acentuada a eficiência e a utilidade da aplicação de métodos diagnósticos do desenvolvimento mental a problemas educacionais” (VYGOTSKY,1930/2002:114). Em consonância com o descrito, para Evans, esse construto teórico fornece a base para questões relativas a “como desenvolver o currículo e a pedagogia para crianças com NEE” e “como compreender os benefícios potenciais da integração dessas crianças na educação regular”. (EVANS,2003:69)

Também Bezerra destaca que na ótica de Vygotsky, *o fazer em colaboração*:

“ [...] não anula mas destaca a participação criadora da criança e serve para medir o seu nível de desenvolvimento intelectual, sua capacidade de discernimento, de tomar a iniciativa, de começar a fazer sozinha o que antes só fazia acompanhada, sendo, ainda, um valiosíssimo critério de verificação da eficácia do processo ensino aprendizagem”. (BEZERRA, 2001: prólogo do tradutor. In: VYGOTSKY, 1920/2001)

Diante do exposto, a zona de desenvolvimento proximal é um construto teórico que pode auxiliar o professor a desenvolver ações pedagógicas que permitam perceber qual o nível de desenvolvimento real do aluno com NEE e até onde ele pode chegar, com o auxílio dos seus pares mais experientes, sejam eles, os colegas de classe, o professor e mesmo o material didático utilizado em aula.

Os estudos de Vygotsky sobre zona de desenvolvimento proximal e defectologia, apresentados a seguir, demonstram a importância da escola inclusiva redirecionar as suas ações pedagógicas no intuito de contemplar não só as necessidades dos alunos com NEE, como também, da comunidade escolar como um todo, criando assim, um espaço para o respeito à diversidade.

### **2.3 Defectologia**

Vygotsky (1896-1934), advogado e filólogo, iniciou sua carreira como psicólogo após a Revolução Russa de 1917 e em 1924 foi designado para trabalhar no Comissariado do Povo para a Educação Pública, no subdepartamento de educação de crianças defeituosas<sup>13</sup>, no Narkompros. Diante de uma população composta de crianças com necessidades especiais, Vygotsky (1920-1930) publicou seus escritos sobre defectologia<sup>14</sup>,

---

<sup>13</sup> optei por utilizar alguns termos fiéis ao texto original

<sup>14</sup> defectologia – termo tradicionalmente usado para a ciência que estudava crianças com deficiências físicas, mentais, auditivas, visuais e mudos. Veer e Valsiner (1952/1999:73)

cuja ênfase é a importância da educação social de crianças deficientes e o potencial da criança para o desenvolvimento.

O autor argumenta que o desenvolvimento humano, tanto para a criança deficiente como para aquela que não apresenta deficiência, não ocorre por meio da quantidade de conhecimento e maturação, mas sim por uma série qualitativa de transformações, um processo complexo de integração e desintegração e de ganhos e perdas. Portanto, desenvolvimento é o resultado de um aprendizado socialmente construído, propiciado pelas relações sociais e internalização da cultura.

Diante do exposto, para Vygotsky a criança com NEE, não é menos desenvolvida que as outras e sim apresenta um desenvolvimento diferenciado.

“A criança cujo desenvolvimento é impedido por um defeito não é simplesmente a criança menos desenvolvida que seus pares, mas é a criança que tem um desenvolvimento diferenciado”. (VYGOTSKY, 1920-1930/1987:30)

Ainda segundo o autor, o que distingue a criança que apresenta retardo mental de uma normal, são as estruturas específicas, orgânicas e psicológicas, bem como, o tipo de desenvolvimento e personalidade e não as proporções qualitativas. Além disso, qualquer deficiência estimula a criação de processos compensatórios visando superá-la. Mas explica: não são os *nervos*<sup>15</sup> que irão se desenvolver mais, é a criança que exercita habilidades que podem lhe ajudar a superar a deficiência e executar as tarefas. Porém, ressalta que o processo compensatório depende da severidade da deficiência e da saúde das reservas compensatórias.

Vygotsky (1920-1930/1987:34) explica que esses processos compensatórios permitem a criança com NEE, criar e recriar sua personalidade, baseada na reestruturação de todas as funções adaptativas e na formação de novos processos de superar, substituir, equalizar. Processos esses, gerados pela desvantagem, criadores de novos caminhos indiretos para o desenvolvimento. Todo o sistema adaptativo é reestruturado em novas bases quando a deficiência destrói o equilíbrio que existe entre as funções adaptativas.

---

<sup>15</sup> grifo meu

Então todo o sistema tende a refazer um novo equilíbrio. Também, a compensação é uma reação individual à deficiência, inicia novos processos desenvolvimentais indiretos que reorganizam, reconstróem uma nova estrutura e estabilizam funções psicológicas. Muitos deles são inerentes ao desenvolvimento normal e desaparecem ou são diminuídos por causa da deficiência.

Em decorrência de seus estudos, Vygotsky (1920-1930/1987:42) demonstra que a seqüência gradual e natural do processo de socialização é condicionada ao desenvolvimento orgânico. Uma deficiência cria um desvio, de acordo com os estágios biológicos humanos, que provoca a separação de funções individuais, deficiências ou danos nos órgãos. Isso gera uma substancial reorganização no desenvolvimento inteiro, em novas bases, e de acordo com o novo tipo os distúrbios naturalmente seguem o curso normal de aculturação da criança. Uma deficiência cria certas dificuldades para o desenvolvimento físico e outras dificuldades completamente diferentes para o desenvolvimento cultural.

Ao explicar retardamento mental, do ponto de vista das patologias, o autor defende que nos deparamos com um grupo diversificado de crianças: crianças patologicamente retardadas, crianças cujo retardamento é resultado do defeito físico e, também, crianças que apresentam um senso físico normal do mundo, porém, são retardadas e apresentam um desenvolvimento limitado, por causa de dificuldades, condições adversas em suas vidas e na escola. Em outras palavras, o retardamento está longe de ser condicionado somente a uma serie de mutações hereditárias, ele ocorre com freqüência em função das condições apresentadas no ambiente em que vive a criança.

Do ponto de vista pedagógico, existem duas situações que apresentam fenômenos similares caracterizados pelo desenvolvimento completo ou parcial do organismo como um todo. No caso da criança que apresenta retardo mental, o seu desenvolvimento intelectual natural é limitado e como resultado disso, não usualmente atinge todo desenvolvimento cultural. Portanto, o grau da deficiência ou normalidade depende do resultado da adaptação social da criança, no final da formação de sua personalidade como um todo.

Diante do exposto, Vygotsky (1920-1930/1987:36) argumenta que a desvantagem do processo de desenvolvimento de crianças que apresentam deficiência é socialmente condicionada a dois caminhos: o complexo de inferioridade e a pressão social para que a criança se adapte às circunstâncias criadas e compostas pelo tipo normal humano. Em

consonância com Vygotsky, Yaroshevsky enfatiza que o problema recai sobre o impacto social causado pela deficiência :

“Um defeito corporal é, antes de tudo, uma anormalidade social, e não orgânica, de comportamento. Um defeito corporal numa pessoa causa uma certa atitude em relação a ela entre as pessoas ao seu redor. É essa atitude, e não o defeito em si, que afeta o caráter das relações psicológicas para com uma criança com órgãos sensoriais prejudicados”. (YAROSHEVSKY,1989:107 apud DANIELS, 2003:64)

Vale lembrar também, que as barreiras sociais são criadas em torno do aluno com NEE, visto que as experiências sociais e educacionais vivenciadas por esses alunos estão distantes das vividas por aqueles que freqüentam a escola regular. Portanto, a segregação somente leva a criança a ficar mais introvertida, sendo que no convívio social, a criança encontrará novos caminhos para o desenvolvimento. Evans destaca:

“[...] dada à segregação e mesmo o isolamento que existe no sistema da escola especial, onde as experiências sociais e educacionais das crianças estão bem distantes do “normal”, é provável que as crianças educadas em escolas especiais desenvolvam uma forma de pensar culturalmente diferente da das crianças educadas em escolas regulares, onde métodos e currículos são mais homogêneos”. (EVANS,2003:84).

Para Vygotsky:

“Special” education must lose its “special” character, and then it will become a part of the general educational system. It must proceed in conjunction with a child’s interests. The auxiliary school, created only to assist the regular school, *must never in way*<sup>16</sup> sever ties with the latter. The special school will often have to take in retarded children temporarily but then must return them again. Reestablishing the norm, and completely

---

<sup>16</sup> Grifo do autor

discarding everything that drags the child down, the defect and retardation – this is the aim of the school<sup>17</sup>.” (VYGOTSKY,1920-1930/1987:93)

Em outras palavras, na opinião de Vygotsky a exclusão traz conseqüências cognitivas e por isso enfatiza a importância da educação social de crianças com NEE e o potencial da criança para o desenvolvimento normal. Defende também uma escola que se abstenha de isolar os alunos com NEE e que os integre tanto quanto possível na sociedade. Para tanto, Vygotsky (1920-1930/1987:93) propõe que existam mudanças nas práticas sociais desenvolvidas na escola, de forma a não marginalizar os alunos com NEE e também, formas suplementares de comunicação, como por exemplo, no caso de crianças cegas, o uso de outros meios, instrumentos e maneiras para alcançar as mesmas metas.

Motta, em sua tese de doutorado, também destaca a importância da mudança das práticas socialmente construídas, através de um novo olhar da sociedade para a inclusão dos alunos com NEE, quando cita:

“[...] quando aprendemos, nos transformamos e a nossa forma de olhar para o mundo se altera, os sentidos construídos e são desconstruídos, abrindo lugar para novos. E que, muitos desses sentidos, socialmente, culturalmente e historicamente construídos, podem ser barreiras para a nossa ação, impedindo-nos de contribuir para a construção de um mundo melhor, mais inclusivo”. (MOTTA,2004:191)

A importância na mudança das ações pedagógicas desenvolvidas na escola inclusiva, destaca-se através dos estudos sobre defectologia de Vygotsky (1920-1930). Também, para Evans (2003), Veer e Valsiner (1952/1999) e Daniels (2003), essas mudanças são necessárias quando o autor, em seus estudos, afirma que: “as funções superiores desenvolvem-se na ação mútua social através do uso de meios culturais,

---

<sup>17</sup> tradução: A educação especial precisa perder o seu caráter especial, e então transformar-se em parte do sistema educacional geral. Isto precisa proceder conjuntamente com o interesse da criança. Uma escola auxiliar, criada somente para atender a escola regular, não deve de forma alguma servir como uma ligação posterior. A escola especial oferecerá às crianças retardadas um atendimento temporário para que então eles possam retornar novamente. Restabelecendo o normal e completamente desprovidos de todos os obstáculos de criança down, o defeito e retardamento – esse é o espírito da escola.

devemos concentrar nossos esforços em ajustar esses meios às diferentes necessidades das crianças defeituosas”. (VEER e VALSINER, 1952/1999:87)

Kozulin e Gindis (1998) discutem a aparente contradição existente nas idéias de Vygotsky sobre a inclusão escolar dos alunos com NEE e esta contradição se deve ao fato da inerente controvérsia existente nos vários conceitos de inclusão. Porém, ressaltam que no ponto de vista de Vygotsky, a inclusão é a proximidade topográfica e temporal dos alunos em geral e os alunos com NEE, porém isso não elimina um atendimento especializado voltado às necessidades específicas desses alunos, como por exemplo, as formas diferenciadas de comunicação e leitura – braile e linguagem de libras.

Considero, portanto, que as idéias apresentadas no capítulo 1, vêm ao encontro dos estudos realizados por Vygotsky sobre a necessidade da escola inclusiva desconstruir e reconstruir novos sentidos e significados para o conceito de inclusão escolar dos alunos com NEE, bem como, a inserção de ações pedagógicas diferenciadas.

# **CAPÍTULO 3**

## **METODOLOGIA**

Neste capítulo apresento o tipo de metodologia adotada nesta pesquisa, qual seja, a pesquisa participativa. A seguir, descrevo os participantes, os instrumentos e procedimentos de coleta, o macro e o micro contexto da pesquisa. Por último, descrevo os procedimentos de análise dos dados coletados e apresento a garantia de credibilidade.

Moroz e Gianfaldoni (2002:21) destacam que a coleta das informações para a realização de uma pesquisa ocorre em função da obtenção de resposta ao questionamento existente. Também, segundo as autoras, em função de cada tipo de questão haverá o planejamento das atividades a serem realizadas permitindo ao pesquisador elencar os procedimentos mais úteis para a obtenção das informações necessárias para responder à questão proposta.

Para tanto, procurei nos autores Nunan (1996), Gil (1999) e Rizzini (et. al 1999) a fundamentação para a pesquisa participativa. Segundo Rizzini a pesquisa participativa

“É um método ou ainda, uma estratégia de pesquisa, concebida a partir dos problemas vividos pela população pesquisada, com a participação dos grupos sociais diretamente envolvidos na problemática e em todo o processo de conhecer e transformar a realidade.” (RIZZINI, et al,1999:39)

Nessa perspectiva, utilizo nesse trabalho a pesquisa participativa que me permite a compreensão dos dilemas da escola inclusiva, como problemas sociais refletidos a partir, e dentro, da realidade desse tipo de escola como complexa e mutante. Também, tem como objeto a produção de um conhecimento, um saber que possa ser um instrumento imediato para melhorar a vida das pessoas.

Em consonância com o exposto, Gil (1999:150) aponta que na pesquisa participativa o intuito é a descoberta do universo vivido pela população e implica em compreender, numa perspectiva interna, o ponto de vista dos indivíduos e dos grupos acerca das situações em que vivem. Para o autor, a pesquisa participativa não se encerra com a elaboração de um relatório, mas com um plano de ação que, por sua vez, poderá ensejar nova pesquisa. Portanto, seus resultados não são tidos como conclusivos, mas tendem a gerar novos problemas que exijam novas ações.

Para tanto, é necessário conceituar o tipo de participação dos envolvidos no processo de pesquisa, pois ele denota diferentes tipos de relação de poder entre os membros

da comunidade envolvida, bem como entre eles e a organização estatal. Nessa pesquisa, a participação do aluno R e professor se dá por meio da participação na atividade aula, bem como nas entrevistas, o que permitiu estimular o diálogo sobre os problemas enfrentados no cotidiano escolar. Novamente recorro a Rizzini para conceituar a participação dos envolvidos nessa pesquisa:

“A participação pode ser também um meio para fomentar e estimular o diálogo entre as pessoas de uma localidade e as pessoas que trabalham na preparação, implementação, acompanhamento e avaliação de projetos, de forma a obter informações sobre o contexto local e impacto social”.  
(RIZZINI, et. al,1999:40)

É importante ressaltar que tal recorte, ou seja, a escolha de um aluno e um professor como foco, deve-se apenas a uma escolha metodológica, pois seria muito difícil entrevistar todos os participantes da atividade. Entretanto, entendo inclusão dentro de uma atividade social, na ação que envolve todos os participantes. Em outras palavras, a questão da inclusão refere-se a todos os alunos e o professor e em um sentido mais amplo, os sistemas de atividade que permeiam a escola inclusiva.

Desse modo, e a exemplo de Vygotsky que elegeu a palavra como unidade de análise para entender a consciência humana, nessa pesquisa utilizo a atividade aula como unidade de análise, para entender a inclusão escolar dos alunos com NEE e tendo o foco no aluno R e o professor, embora não sejam os únicos participantes da atividade. Entendo que a participação do professor e aluno, tanto na gravação da aula, como nas entrevistas permitiu a mim, pesquisadora, compreender um problema social vivido pela escola inclusiva, permeado pelos seus dilemas, questionamentos e ações pedagógicas.

### **3.1. Participantes da pesquisa**

#### **3.1.1 A pesquisadora**

Iniciei minha carreira profissional trabalhando no setor de fisioterapia em um hospital público e lá foi o meu primeiro contato com pessoas com deficiência, principalmente deficiência física.

Após quatro anos de trabalho no hospital, no ano de 1985, ingressei como professora titular de cargo, na disciplina educação física, em uma escola estadual da capital de São Paulo. No ano de 1994 fui removida para a escola BA. Dois anos depois, fui convidada para exercer a função de vice-diretora e no ano de 1998 para exercer a função de Diretora da Escola, na qual fiquei até dezembro de 2004.

Foi nessa escola que tive a oportunidade de voltar a trabalhar com alunos com NEE, porém dessa vez, tive a oportunidade de ministrar aulas para alunos com deficiências visuais, mentais, físicas e auditivas.

No decorrer dos anos percebi a dificuldade enfrentada pelos professores na promoção de uma educação de qualidade para esses alunos por causa da falta de formação e informação sobre os diversos tipos de deficiência, bem como, de ações pedagógicas e recursos adequados. Portanto, iniciei meus estudos sobre as deficiências e necessidades pedagógicas dos alunos com NEE, no intuito de auxiliar os professores nas suas ações pedagógicas que permitam promover uma inclusão de fato para esses alunos.

### **3.1.2 O professor**

O professor S tem mais de 50 anos de idade, é casado há mais de vinte anos e tem um filho na faculdade. S tem um bom relacionamento com os colegas de profissão, gosta de conversar, contar histórias da sua vida, gosta de estar atualizado com as notícias do mundo e é participante ativo do sindicato dos professores do estado de São Paulo, APEOESP.

S é aposentado da reserva do exército e tem uma formação acadêmica na década de 70, por uma faculdade da Grande São Paulo, domina o conteúdo de sua disciplina e declara gostar muito do seu trabalho.

S é um professor assíduo e desempenha sua função com muita dedicação. Nas reuniões de HTPC<sup>18</sup>, Conselho de Escola e APM<sup>19</sup> é ponderado nas decisões e sempre lembra aos colegas que o importante é ouvir todas as partes envolvidas e analisar todas as possibilidades para que as decisões tomadas não venham a prejudicar o grupo e o andamento dos trabalhos na escola. S preocupa-se com o desempenho e problemas disciplinares que os alunos apresentam e nas reuniões de HTPC está sempre propondo soluções.

A escolha de S como participante da pesquisa foi justificada pelo seu comprometimento com o trabalho da escola, pelo seu bom relacionamento com os alunos e pela preocupação em desenvolver um trabalho que realmente promova a inclusão dos alunos com NEE.

S aceitou prontamente o convite para participar da pesquisa, pois acredita que somente com a colaboração e participação dos professores e alunos é que a escola poderá promover aos alunos com NEE uma educação de qualidade.

### **3.1.3 O aluno R**

O aluno R, tem vinte e um anos e frequenta a 2ª série E do Ensino Médio. R está frequentando a escola BA desde a 5ª série do Ensino Fundamental Ciclo II e antes disso, frequentou classe especial na APAE<sup>20</sup>. R apresenta um diagnóstico de Paralisia Cerebral (PC) resultado de um dano cerebral, leva à inabilidade, dificuldade ou ao descontrole de músculos e de certos movimentos do corpo. O termo Cerebral quer dizer que a área atingida é o cérebro (sistema Nervoso Central - S.N.C) e a palavra Paralisia refere-se ao resultado do dano ao S.N.C., com conseqüências, afetando os músculos e coordenação motora das pessoas que apresentam necessidades especiais e da condição especial de ser e estar no mundo. As causas da PC são variadas e no caso de R, seu diagnóstico é apresentado como RDNPM provocada por uma hipóxia pós – parto e epilepsia orgânica. A hipóxia pode ser

---

<sup>18</sup> HTPC – horário de trabalho pedagógico coletivo – reuniões pedagógicas dos professores sob a coordenação do professor coordenador pedagógico da escola, para a discussão do andamento dos trabalhos.

<sup>19</sup> APM – Associação de Pais e Mestres – Associação sem fins lucrativos que visa atender às necessidades da comunidade escolar gerenciando os recursos.

<sup>20</sup> APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.

definida como uma deficiência de oxigênio nos tecidos corporais, suficiente para causar impedimento da função fisiológica. A epilepsia são convulsões ou crises epiléticas, de maior ou menor intensidade e dentro das mais variadas formas dessa manifestação neurológica. São mais comuns no período pré-escolar, estando associadas ao prognóstico e à evolução de outros problemas que atingem um paralisado cerebral. R apresenta uma deficiência mental leve que resulta em dificuldade de aprendizagem, pois não consegue realizar todas as tarefas solicitadas pelos professores e muitas vezes não consegue acompanhar o raciocínio. Apresenta deficiência na fala que dificulta sua comunicação e também déficit na coordenação motora que dificulta sua participação, não só nas atividades propostas em classe, como também nas atividades esportivas da escola. Relaciona-se superficialmente com os colegas, não permite que eles se aproximem muito. R gosta muito de esporte, principalmente de futebol, conhece os times, nome dos jogadores e acompanha todos os campeonatos. R gosta muito de conversar e ficar contando suas histórias para os funcionários da escola, enquanto fica esperando seu pai vir buscá-lo na escola.

### **3.2 Instrumentos de pesquisa e coleta de dados**

Como citado anteriormente, os instrumentos de pesquisa e a forma de coleta de dados são escolhidos em função das questões levantadas pelo pesquisador. Para responder as perguntas de pesquisa, os instrumentos escolhidos foram a gravação de uma aula em áudio e vídeo e entrevista com os participantes.

A escolha da gravação em áudio e vídeo, tornou possível avaliar fatores do cotidiano, através de fatos e comportamentos que tenham relação com a entrevista, pois segundo Rizzini;

“Uma observação cuidadosa de fatos e comportamentos proporciona dados não verbais relacionados com o tema de estudo. É possível avaliar fatores do cotidiano

que têm relação com a entrevista, ajudando a situar as práticas em seu contexto cultural, de forma a se tornarem compreensíveis”. (RIZZINI, et al, 1999:70)

E a entrevista, -uma conversa intencional - é utilizada quando existem poucas situações a serem observadas ou quantificadas, e ainda quando se deseja aprofundar uma questão. Nessa pesquisa, utilizo o tipo de entrevista semidirigida ou semi-estruturada, assim definida por Rizzini:

“ [...] é aplicada a partir de um pequeno número de perguntas, para facilitar a sistematização e codificação. Apenas algumas questões e tópicos são pré-determinados. Muitas questões podem ser formuladas durante a entrevista e as irrelevantes são abandonadas. Mesmo quando se utiliza um roteiro, as entrevistas oferecem ao entrevistador uma amplitude considerável de questões”. (RIZZINI, et al, 1999:63)

Portanto, para a primeira pergunta *Quais são as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor que visam promover a aprendizagem do aluno com NEE?*, a coleta de dados se deu através da gravação em áudio e vídeo de uma aula, encontra-se no Anexo 1, página 101, na 2ª série E do Ensino Médio, no dia 20/05/2004. Além disso, foram elaboradas notas de campo que se encontram na análise de dados, página 51.

No que diz respeito à segunda pergunta: *Na visão do professor, como sua prática promove a inclusão educacional dos alunos com NEE?* A coleta de dados se deu através de entrevista, encontra-se no Anexo 2, página 116 com o professor de física S no dia 05/11/2004.

A terceira pergunta foi: *Na visão do aluno com NEE, como a prática do professor promove a sua inclusão no processo de ensino aprendizagem?* A coleta de dados se deu através de entrevista, encontra-se no Anexo 3, página 135 com o aluno R que apresenta necessidade educacional especial, no dia 26/10/2004.

### 3.2.1 Macro contexto de pesquisa

A coleta de dados foi feita em uma escola pública estadual, a qual chamarei de BA, que conta em média com dois mil alunos assistidos por oitenta professores, vinte funcionários divididos entre serviços de secretaria, limpeza, portaria e cozinha, dois professores coordenadores pedagógicos, sendo um do período noturno e outro do período diurno, dois vice-diretores e uma diretora. Situada em um bairro de classe média baixa, na zona norte da capital de São Paulo, a grande maioria dos alunos está inserida no mercado de trabalho formal e informal. Os cursos oferecidos pela escola são Classes Especiais Ensino Fundamental Ciclo I (CEDF), de 1ª a 4ª séries, atendem alunos que apresentam deficiência física e funcionam nos períodos da manhã e tarde. Esse atendimento existe em função de um convênio da Secretaria de Estado da Educação (SEE) com a Associação de Assistência à Criança Deficiente (AACD). Nesse convênio a AACD é responsável por todo atendimento médico, fonoaudiológico, fisioterápico, psicológico e de transporte e a SEE é responsável pelos professores que ministram aulas nessas classes, bem como, pela emissão de documentação escolar. Os professores que ministram aulas nas classes especiais, têm uma formação em pedagogia e especialização na área da deficiência física em cursos oferecidos no interior do estado de São Paulo e na própria AACD. Além das CEDF a escola oferece Ensino Fundamental Ciclo II (EF II), de 5ª a 8ª séries, classes que funcionam no período da tarde. Ensino Médio (EM) de 1ª a 3ª séries, classes que funcionam nos períodos da manhã e noite e Educação de Jovens e Adultos, nível Ensino Médio (EJAEM), 1ª a 3ª séries, classes que funcionam no período da noite.

Essa escola também oferece uma sala de recursos para deficientes visuais (SRDV), para atender os alunos que apresentam deficiência visual e freqüentam a classe regular de ensino. A professora que atende na sala de recursos para deficientes visuais tem curso de formação superior em pedagogia com especialização na área da deficiência visual.

O espaço físico da escola é constituído de três prédios, sendo que no prédio 1 no andar térreo, está a administração, secretaria, sala da diretora, dos vices diretores e dos professores e a sala da rádio. No primeiro andar estão salas de aula, sala de vídeo e sala da coordenação pedagógica e os acessos são feitos através de uma rampa. No segundo andar estão salas de aula, almoxarifado, arquivo morto e o acesso é feito através de escadas. O prédio 2 tem apenas um andar e o acesso é feito somente através de escadas e tem laboratório de física, química, biologia e ciências, biblioteca, sala de educação artística e a

SRDV. O prédio 3 é totalmente térreo e adaptado para atender as necessidades dos alunos que apresentam deficiência física. Nesse prédio encontram-se as CEDF para alunos que apresentam deficiência física, bem como as salas de atendimento dos profissionais das áreas de fonoaudiologia, fisioterapia e psicologia. Entre o prédio 1 e o prédio 2 está o pátio, cantina e refeitório e a quadra fica localizada fora dos prédios.

Os alunos que freqüentam a escola são provindos de uma classe média baixa e a grande maioria está inserida no mercado de trabalho formal e informal. Esses alunos freqüentam a escola com o objetivo de conseguir uma promoção no trabalho, freqüentar uma faculdade e mesmo conseguir um emprego. Os pais dos alunos têm um nível de instrução muito variado, desde pais analfabetos àqueles que tem curso de formação superior. Para atender as necessidades dessa comunidade escolar a proposta pedagógica da escola prevê formar seus alunos nos princípios de ética, cidadania e diversidade previstos na LDB 9394/96 e nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Para tanto, a Direção juntamente com a Coordenação Pedagógica proporcionam aos professores e alunos um espaço para discussão permanente das atividades a serem desenvolvidas na escola.

### **3.2.3 Micro contexto de pesquisa**

A aula foi gravada na 2ª série E do Ensino Médio, período manhã, durante a aula de física. Essa classe tem 37 alunos matriculados e nela está estudando o aluno R com NEE. Os alunos estão na faixa etária entre 16 e 19 anos, dos quais 15 são do sexo masculino e 22 são do sexo feminino. A maioria desses alunos mora no bairro e estuda nessa escola desde a 5ª série do Ensino Fundamental Ciclo II, porém alguns chegaram na escola esse ano e moram longe do bairro. Um grupo pequeno de alunos trabalha no período da tarde e noite e os outros participam de atividades extras como aulas de informática, inglês e etc., em escolas particulares. Os alunos apresentam uma freqüência regular e participam das atividades escolares ativamente.

### 3.3 Procedimentos de análise dos dados coletados

A pesquisa participativa permite, segundo Rizzini (et al, 1999:99), a utilização da análise do discurso como procedimento de análise. Nessa perspectiva, no que diz respeito à aula **gravada**, o procedimento de análise de dados foi pautado pelos estudos teóricos da análise da conversação de Marcuschi (2003) e Preti (2003) que permitem analisar as interações discursivas. Marcuschi define a conversação como:

“[...] uma prática social do ser humano que desenvolve um espaço privilegiado para a construção de identidades sociais no contexto real, sendo uma das formas mais eficientes de controle social imediato que exigem uma enorme coordenação de ações que exorbitam em muito a simples habilidade lingüística dos falantes”. (MARCUSCHI, 2003:5)

Também, segundo Rodrigues (2003:21), “a conversação corresponde a uma interação verbal centrada, que se desenvolve durante o tempo em que dois ou mais interlocutores voltam sua atenção para uma tarefa comum”.

Na análise da conversação é necessário observar algumas características organizacionais da conversação. Para tanto, Marcuschi ao citar H. Steger (cf. DITTMANN, 1979, p.5-6 apud MARCUSCHI, 2003:16) lembra que a interação em sala de aula é considerada um tipo de diálogo assimétrico, no qual um dos participantes tem o direito de iniciar, orientar, dirigir e concluir a interação e exercer pressão sobre os outros participantes. Rodrigues (2003:23) nos lembra que todo diálogo tem um tópico “[...] que é entendido como aquilo a respeito do que se fala [...]”. Fávero cita que o tópico discursivo é:

“[...] uma atividade construída cooperativamente, isto é, há uma correspondência – pelo menos parcial – de objetivos entre os interlocutores” e também, tem limites bem definidos e pode ser distribuído em segmentos sucessivos.” (FÁVERO, 2003:46)

Esse tópico está associado à idéia de planejamento discursivo, cuja primeira dimensão é o planejamento temático, ou seja, no caso da aula, se refere ao conteúdo da disciplina ministrada pelo professor.

Definidas as características da conversação, é necessário observar o sistema básico de sua operação. Marcuschi (2003:18) cita que a tomada de turno em função de um conjunto de propriedades é transformada em uma operação básica da conversação e o turno passa a ser um dos componentes centrais do modelo. Vindo ao encontro do exposto, Galembeck (2003:65) expõe que na conversação os interlocutores alternam-se no papel de falante e ouvinte, portanto, pode-se caracterizar a conversação “como uma série de turnos, entendendo-se por turno qualquer intervenção dos interlocutores (participantes do diálogo), de qualquer extensão” (GALEMBECK, 2003:71). São observados dois tipos de turno em uma conversação assimétrica: o turno nuclear que “[...] tem valor referencial (nele o falante desenvolve o tópico conversacional ou assunto tratado no fragmento conversacional)” e o turno inserido que “[...] indica que o interlocutor “acompanha” ou “segue” as palavras do seu interlocutor. Não tem valor referencial nítido” (GALEMBECK, 2003:74).

Na troca de turnos observa-se, também, a passagem requerida que é a passagem do turno pelo falante e é assinalada por uma pergunta do falante. É possível ocorrer o que se chama de assalto ao turno que é “[...] marcado pelo fato de o ouvinte intervir sem que a sua participação tenha sido direta ou indiretamente solicitada” (GALEMBECK, 2003:87). O assalto ao turno pode ocorrer quando o ouvinte aproveita-se de um momento de hesitação do falante para tomar o turno com “deixa”.

No que se refere às categorias de interpretação, a aula gravada tem como norte os estudos sobre ensino-aprendizagem e defectologia desenvolvidos por Vygotsky (1920-1930/1987) e os estudos teóricos sobre Teoria da Atividade desenvolvidos por Leontiev (1978) e Engeström (1999), visto que a aula é uma atividade social prática, em que a linguagem utilizada no processo ensino-aprendizagem e os comportamentos e práticas sociais desenvolvidas em sala de aula permitem aos sujeitos participantes do processo, se apropriarem ou não do conhecimento de forma consciente.

Para as **entrevistas**, por sua vez, tomo como procedimento de análise os estudos teóricos desenvolvidos por Fávero (2003) sobre tópico discursivo e suas propriedades de concentração e organicidade.

Fávero define tópico discursivo como

“[...] *aquilo acerca do que se está falando* e que é antes de tudo uma questão de conteúdo, estando na dependência de um processo colaborativo que envolve os participantes do ato interacional.” (FÁVERO, 2003:45).

Ainda segundo a autora, o tópico discursivo tem limites bem definidos e pode ser distribuído em segmentos sucessivos, tendo como uma de suas propriedades a centração que é “o falar-se acerca de alguma coisa, implicando a utilização de referentes explícitos ou inferíveis” (FÁVERO, 2003:47). Outra propriedade do tópico discursivo é a organicidade que é a “relação que se estabelece entre o supertópico e os dois tópicos co-constituintes do diálogo” (FÁVERO, 2003:53). Também, essa relação se manifesta pela interdependência que se instaura, concomitantemente, em dois planos:

- 1- no plano linear – a noção de linearidade refere-se às articulações entre os tópicos em termos de proximidade de linha discursiva e está ligada à introdução de informações novas.
- 2- No plano vertical – a noção de verticalidade refere-se às relações de interdependência que se estabelecem entre os tópicos de acordo com a maior ou menor abrangência do assunto e permitem dizer que há níveis na estruturação dos tópicos, indo desde um constituinte mínimo – subtópico - até porções maiores – tópicos ou supertópicos, constituindo um quadro tópico.

Diante do exposto, as entrevistas demonstram a multivocalidade dos contextos sociais, nos quais estão inseridos os agentes do processo ensino-aprendizagem, professor e aluno.

O quadro abaixo resume as categorias de análise utilizadas nesta pesquisa, mostrando suas relações com as perguntas de pesquisa, bem como, as categorias de interpretação e os participantes da pesquisa.

Perguntas	Instrumentos	Categorias de análise	Categorias de interpretação	Participantes da pesquisa
1- Quais são as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor que visam promover a aprendizagem do aluno com NEE?	Gravação e notas de campo	Planejamento temático Tópico discursivo Distribuição de turnos Número de turnos professor x alunos Assalto ao turno Manutenção de turno escolha lexical	ZPD Defectologia Teoria da Atividade	Professor Aluno R
2- Na visão do professor, como sua prática promove a inclusão educacional dos alunos com NEE?	Entrevista com o professor S	Tópico discursivo - concentração - organicidade - escolha lexical	ZPD Defectologia Teoria da Atividade	Professor
3- Na visão do aluno com NEE, como a prática do professor promove a sua inclusão no processo de ensino aprendizagem?	Entrevista com o professor	Tópico discursivo - concentração - organicidade - escolha lexical	ZPD Defectologia Teoria da Atividade	Aluno R

### 3.4 Tratamento dados aos dados

A aula **gravada** foi transcrita conforme Marcuschi.(2003:10-13), anexo (1), página 101 pois para a análise das interações discursivas é necessário definir as regras utilizadas para a transcrição dos diálogos, bem como, algumas características da conversação. Marcuschi (2003:9) lembra que o essencial para uma descrição é que deve ser limpa e legível, sem sobrecarga de símbolos complicados. Portanto, no formato da conversação, é usual uma seqüenciação, com linhas não muito longas; indicar os falantes com siglas; não convém cortar as palavras na passagem de uma linha para outra e é bom evitar as maiúsculas em início de turno.

As **entrevistas** foram transcritas sem regras especiais, somente com a numeração das linhas e têm como categorias de análise o tópico discursivo e tal categoria não implica em uma transcrição que revele sobreposição de turnos, por exemplo.

### **3.5 Garantia de credibilidade**

Este trabalho foi apresentado e discutido no grupo do seminário de orientação, juntamente com a orientadora e os colegas de curso e com os professores que ministram aulas na escola na qual foi realizada a pesquisa. Também em eventos como INPLA (2005), patrocinado pelo programa de pós-graduação stricto sensu Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem PUC-SP; SALÍNGUAS (2004), patrocinado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro; SPRING (2004), patrocinado pela APLIESP; FORUM DE INCLUSÃO LINGUISTICA (2005), patrocinado pela PUC/SP.

## **CAPÍTULO 4**

# **ANÁLISE DOS DADOS**

Neste capítulo faço a análise e a discussão dos dados coletados e organizo tal discussão pelas perguntas de pesquisa.

#### **4.1. As ações desenvolvidas pelo professor na atividade aula.**

*Quais as ações pedagógicas desenvolvidas pelo professor que visam promover a inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais?*

Para responder a primeira pergunta, faço primeiro uma descrição da atividade, que permite uma visão geral do seu contexto e também utilizo os dados transcritos da aula gravada, constantes no anexo 1, página 101. Conforme exposto anteriormente, uso como categorias de análise a distribuição de turnos e as escolhas lexicais presentes nos recortes.

À medida que os alunos foram entrando na sala de aula, o professor distribuiu as autorizações para a pesquisa. Os alunos entram na sala conversando e colocando as carteiras onde querem sentar, perto dos colegas ou do lado ou em círculo. O aluno R senta na primeira carteira sozinho. Os outros alunos se distribuem pela classe sentando próximos aos colegas. A aluna com deficiência visual (baixa visão)<sup>21</sup> senta na primeira carteira, também próxima a algumas colegas. Antes de iniciar a aula o professor faz uma brincadeira sobre a gravação e finge estar se arrumando. O professor inicia a aula mesmo sem todos os alunos presentes. Ele se posiciona na frente da sala e inicia a sua explicação. Os alunos que estão sentados prestam a atenção e os outros vão chegando em silêncio e sentando. Enquanto o professor explica, o grupo de meninas sentadas na frente conversa baixinho, mas logo pára e volta sua atenção para a explicação. A aluna com deficiência visual está mexendo na mochila, tira o estojo e olha pela janela. O professor se movimenta na frente da sala, devagar e faz gestos enquanto fala. O aluno R olha para o professor e depois olha para a folha que recebeu e começa a ler a autorização. Os alunos vão tirando o caderno da mochila enquanto o professor vai distribuindo a folha com os exercícios. Durante esses momentos, duas alunas chegam na sala, pegam uma folha que está com a colega, olham e procuram lugar para sentar. Resolvem sentar juntas e formar um grupo próximo à aluna deficiente visual que continua sentada na sua carteira e se volta para trás para conversar

---

<sup>21</sup> Baixa visão – considera-se desde condições de indicar projeção de luz até o grau em que a redução da acuidade visual limite o desempenho do aluno.

com elas. Alguns alunos ficam sozinhos, outros em duplas e outros em grupos maiores. R pega o material na mochila. Ainda tem alunos chegando na sala, a aula já começou há uns dez minutos. A classe fica disposta com grupos de alunos na frente e no fundo da sala e o aluno R sentado sozinho na frente. O professor se aproxima do grupo de meninas na frente para saber que horas são. A aluna com deficiência visual está olhando um álbum de fotografia e o professor se aproxima dela com algumas folhas e convence a aluna a se juntar ao grupo que está sentado próximo dela. R olha para o exercício, olha para a lousa, olha para a câmera filmadora e olha seu caderno. A pedido da pesquisadora, o professor entrega algumas autorizações para alguns alunos que não tinham ainda. Os alunos ficam em seus grupos e duplas fazendo o exercício e conversando em voz baixa. O aluno A e o aluno F andam pela sala, indo até os outros grupos para saber como eles estão fazendo o exercício. O professor, de vez em quando, vem até a pesquisadora para explicar o porquê está trabalhando dessa forma com eles. Quando os alunos solicitam a presença do professor no grupo ou mesmo vão até ele para obter alguma explicação, ele explica o que tem que fazer passo a passo. O professor anda pela sala e vai aos grupos, mesmo que eles não peçam. Também vai até o aluno R e explica o que deve ser feito e o aluno R não pergunta nada, somente sinaliza com gestos que está atento à explicação de P. Os alunos trocam idéias entre si e vão até a carteira dos colegas. Quando o professor percebe que muitos alunos estão com dúvida sobre o mesmo ponto, ele resolve dar uma explicação geral, para toda a sala. Na hora que o professor está fazendo a chamada, a aluna C sempre fala para o professor qual aluno faltou. O aluno R olha para todos os lados da sala, pega a calculadora, faz algumas contas e continua sozinho. Ao final da aula, quando o professor pede para o aluno RI recolher os trabalhos, um aluno já está com a mochila nas costas, pronto para sair. Quando dá o sinal, todos saem da sala sem maiores tumultos.

A partir da descrição da atividade, retomo as palavras de Engeström (1999), quando caracteriza a atividade como “uma formação coletiva, sistêmica e com uma estrutura mediacional complexa” e também que “as contradições e lutas ocorrem na definição do motivo e do objeto da atividade que demandam o controle do poder e da atividade em andamento”. Nessa perspectiva, a aula gravada é considerada uma atividade, coletiva e sistêmica, na qual tanto os alunos quanto o professor parecem estar engajados nas ações de sala de aula, pois os alunos prestam atenção, conversam sobre o exercício proposto, fazem

perguntas ao professor, o professor dá explicações, - não só quando solicitado - além de passar pelos grupos para ver o andamento dos trabalhos. Apresenta uma sistematização não só na organização temática, como na organização do espaço físico. Com relação à organização temática, o professor tem um planejamento temático com um tópico discursivo definido e limitado. E na organização do espaço físico, a aula acontece em uma sala com as carteiras dispostas em fileiras e a mesa do professor se encontra na frente da sala. Pela análise das ações em sala de aula, é possível dizer que o professor e alunos aceitam tal condição, visto que, esse é o entendimento do gênero aula, construído socialmente na comunidade escolar. Percebe-se também, ainda segundo a perspectiva de Engeström, contradições quanto à definição do motivo e do objeto daquela atividade, reveladas pelas ações do professor e dos alunos.

Analisando agora as ações desenvolvidas sob a perspectiva lingüística, mais especificamente nesta pesquisa, pela categoria de análise de turnos, é possível perceber que, o professor ao se posicionar na frente da sala de aula, determinar o tópico discursivo, orientar e direcionar as atividades a serem realizadas, assume o papel de controlador da atividade. Essa assimetria observada pela análise de turnos, parece apontar para a divisão de papéis e para as regras estabelecidas naquele contexto, onde o professor assume o papel de condutor da ação pedagógica, oferecendo assim, poucos espaços para negociação com os alunos que parecem aceitar tal condição.

Isso pode ser exemplificado no Excerto 1

**Excerto 1, anexo 1, p. 102:**

**4- vamos sentar (+)**

**5- BOM DIA NOVAMENTE (+)**

**6- hoje nós estamos iniciando a segunda parte do reforço (+)**

**7- eu vou entregar pra vocês uma folha com dois exercícios que já /**

**8- bem lá trás vimos exercícios semelhantes' parecidos no caderno (++)**

**9- eu quero que vocês façam o esboço do desenho geométrico (+)**

**10- onde se constitui a equação' aí sim substitui pelos números (+)**

**11- a entrega será ao final da aula (+)**

- 12- também vou devolver** o trabalho de massa (+)  
13- matéria e esse aqui que tiver /  
**14- o aluno só vem a mim** se tiver escrito alguma coisa para resolver (+)  
15- senão ele já pode guardar (+)  
**16- as dúvidas é só aguardar que vou passando** pelos grupos que se formarem (++)  
**17- de preferência montarem grupos** (+)  
**18- se quiserem fazer individual** pode (+)  
**19- não escreva na parte de trás da folha** pois a usaremos para outro trabalho (+)  
20- o número' nome e série' turma à caneta (+)  
21- os cálculos' desenho esboço a lápis (+)  
**22- não faça aleatório' LEIA O EXERCÍCIO** existe semelhante (+)

No excerto 1, observa-se que o diálogo é assimétrico, pois, P inicia a fala chamando a atenção dos alunos, linhas 4 e 5, e mantém o turno, que vai até a linha 22, assumindo, assim, o papel de iniciador e organizador da aula. Na linha 6, P deixa claro que vai dar continuidade a uma atividade desenvolvida anteriormente, isto é, o reforço. Na linha 7, P estipula os artefatos mediadores (dois exercícios pré-definidos por P), que serão utilizados para o desenvolvimento das tarefas. Isso demonstra que P tem um planejamento temático com um tópico discursivo limitado e definido.

Também, no excerto 1, é possível identificar, que há uma seqüenciação proposta pelo professor que dá as instruções para a realização das tarefas. A seqüenciação indica os procedimentos a serem seguidos pelos alunos: na linha 7: os alunos estarão recebendo uma folha com os exercícios, pré-selecionados pelo professor, *eu vou entregar pra vocês uma folha com dois exercícios que já*. -Na linha 9: como os alunos deverão fazer o exercício, *eu quero que vocês façam o esboço do desenho geométrico*. Na linha 11: em que momento da aula a tarefa deverá ser entregue ao professor, *a entrega será ao final da aula*. Na linha 12: o professor devolverá um trabalho já feito em aulas anteriores, *também vou devolver o trabalho de massa*.

O modo imperativo é marcado pela determinação de uma ordem, clara e com limites bem definidos, o que parece ser utilizado por P para estabelecer as regras da atividade. Por exemplo, na linha 14, P ao falar que *o aluno só vem a mim se tiver escrito alguma coisa*

*para resolver*, indica por meio das suas observações escritas na folha, os alunos que precisam procurá-lo para sanar alguma dúvida. Na linha 16, *as dúvidas é só aguardar que vou passando pelos grupos que se formarem*, nessa fala P parece organizar os momentos, nos quais vai até o aluno para tirar as dúvidas. Na linha 17, *de preferência montarem grupos e linha 18 se quiserem fazer individual pode*, P então, deixa livre a escolha para os alunos de formar grupos ou não, o que não pressupõe uma imposição, pois está proporcionando uma oportunidade do aluno se agrupar ou não. Porém, parece não negociar com os alunos a oportunidade da construção colaborativa do conhecimento. Na linha 19, *não escreva na parte de trás da folha pois a usaremos para outro trabalho*, essa fala aponta para uma delimitação do espaço a ser utilizado na realização do exercício. Na linha 22, *não faça aleatório* 'LEIA O EXERCÍCIO existe semelhante, mais do que uma determinação, P orienta os alunos que os exercícios feitos anteriormente podem auxiliá-los na resolução dos atuais.

No que se refere à divisão de trabalho, P utiliza o pronome *nós*, na linha 6, *hoje nós estamos iniciando a segunda parte do reforço*, indicando para uma tarefa, durante a qual, as regras e divisão de trabalho, serão construídas de forma colaborativa. Porém, nas linhas subseqüentes, a utilização do pronome *eu* por P, aponta para uma divisão de trabalho, centrada no controlador da atividade e não construída coletivamente. Na linha 7, *eu vou entregar pra vocês uma folha com dois exercícios que já*, nesse momento, parece não haver uma negociação, pois P escolheu os exercícios que serão revistos e não solicitou aos alunos que indicassem exercícios que eles gostariam de rever. Na linha 9, *eu quero que vocês façam o esboço do desenho geométrico*, indica que P determina o modo como o exercício deve ser feito. É possível perceber que a divisão de trabalho, nessa atividade, aponta para uma posição de P como controlador da atividade e os alunos como os executores da tarefa.

Através de um levantamento quantitativo de turnos, encontrei nessa atividade um total de 149 turnos, dos quais P toma 74 deles, usando 37 turnos para a chamada, 12 turnos para falar sobre o conteúdo, 20 turnos para falar com a pesquisadora e 05 turnos para outros assuntos. Os demais 75 turnos ficam divididos entre 48 turnos dos alunos, sendo 37 turnos para responder a chamada, 04 turnos de tentativa de assalto e 07 turnos com passagem requerida. Os 27 turnos restantes são da PE respondendo a P. Também é possível perceber que as interações se organizam de quatro maneiras: quando o professor dá as instruções das

tarefas, quando faz a chamada, quando fala com pesquisadora e quando há o trabalho em grupo. Olhando agora para os 04 turnos nos quais os alunos tentam ter algum tipo de participação na aula, embora o professor, no decorrer da atividade, ande pela sala de aula e converse com os alunos sobre as dificuldades, parece não existir um espaço para uma construção colaborativa do conhecimento.

Vejamos os exemplos abaixo:

**Excerto 2, anexo 1, p. 103:**

39- P- a entrega sempre individual (+) ((fala com a classe))

40- não é obrigado a (incompreensível) ((fala com a classe))

41- A2 - **PROFESSOR** (+)

42- P - vá ao exercício dezesseis (+) ó são esses aqui (+) ((fala com R))

43- começa no dezesseis ponto sete (+) ((fala com R))

**Excerto 3, anexo 1, p. 111:**

169- P- o que que eu quero” (+) ((fala com PE))

170- que ele tenha a idéia (+) pelo menos saiba discutir (+) ((fala com PE))

171- A2 -PROFESSOR (+) NÃO TEM COMO ESBOÇAR (+)

172- P - vamos lá (++) ((fala com R))

173- e qual é o desenho” observe primeiro (+) ((fala com R))

**Excerto 4, anexo 1, p. 112:**

183- P - *pra* quando chegar aos vinte e uns saber que existe (+)

184- PE -*pra* que não vire um bicho (+)

185- A2 -**OH PROFESSOR (+) VEM CÁ UM POUQUINHO (+)**

186- P - **já vou** (+)

187- olha só dá uma olhadinha aqui (+) ((fala com R)) você colocou em centímetros (+)  
((para R))

188- leia aqui (+) leia o que pede (+) ele pediu em metros (+)

189- você colocou em centímetros (+) ((para R))

**190- PESSOAL (+) dá só uma olhadinha aqui (+)**

**Excerto 5, anexo 1, p. 112:**

194- P- embora eles sejam parecidos (+)

195- no caderno ele pede simplesmente o raio (+)

196- a lâmpada acesa (+)

**197- A2 -PROFESSOR (+)**

198- P - a lâmpada acesa *tá?* (+)

199- aqui é a lâmpada acesa (+)

No excerto 3, P está explicando para os alunos alguma coisa sobre o exercício e A2 aproveita uma pausa de P e tenta assaltar o turno, porém P, ao reorganizar o tema, retoma a fala se dirigindo a R. No excerto 4, A2 tenta novamente uma participação na aula, aproveitando de nova pausa na fala de P, assaltando o turno, e mais uma vez na organização temática, P reorganiza e planeja internamente o turno, retoma a fala, não mais se dirigindo a PE e sim a R.

Na terceira tentativa de chamar a atenção de P para si, na linha 184, excerto 4, A2 aproveita da pausa de P, para assaltar o turno, dessa vez porém, P responde com um *já vou* e retoma o turno, e mais uma vez direciona sua fala para o aluno R. Nesse momento, P parece perceber uma dificuldade de R que pode ser a dificuldade de outros alunos também, chama então a atenção dos outros alunos, linha 187, para explicar o exercício. Em um quarto momento, A2 tenta novamente uma participação na aula, linha 196, porém P continua explicando o exercício para toda a sala.

Esses excertos apontam para uma preocupação de P em transmitir o conhecimento, explicando os exercícios para todos os alunos, porém ao não explorar as tentativas de participação dos alunos, permitindo que eles exponham suas dúvidas ou necessidades, não torna possível explicitação de conflitos que propicia uma negociação entre as possíveis formas de desenvolver a atividade, e dessa forma, a construção coletiva e colaborativa do conhecimento.

Os excertos a seguir, demonstram que P, quando se dirige ao aluno R, apesar de utilizar o diminutivo ao falar com R, como por exemplo, *olhadinha e desenhzinho*, nessa atividade parece não haver marcadores discursivos ou gestuais que apontem para um tratamento diferenciado com o aluno, visto que o professor utiliza o diminutivo **olhadinha** quando fala com toda a sala. Ver linhas 186, 190, 222 e 224.

Vejam os excertos 08/09/10/11 em que o professor fala *para* R e não *com* R.

**Excerto 6, anexo 1, p. 103:**

42-P - vá ao exercício dezesseis (+) *ó* são esses aqui (+) ((fala com R))

43- começa no dezesseis ponto sete (+) ((fala com R))

**Excerto 7, anexo 1, p. 104:**

49 P - O RESPONSÁVEL TEM QUE ASSINAR (+)

50- olha aqui *ó* (+) olha aqui se for igual' você faz (+) ((para R))

51- verifique (incompreensível) esse é o ponto ideal que eu quero de você (+) ((para DV))

**Excerto 8, anexo 1, p. 111:**

170- P- que ele tenha a idéia (+) pelo menos saiba discutir (+)

171- A2 -PROFESSOR (+) NÃO TEM COMO ESBOÇAR (+)

172- P - vamos lá (++) ((para R))

173- e qual é o desenho” observe primeiro (+) ((para R))

**Excerto 9, anexo 1, p. 112:**

187- P - olha só dá uma **olhadinha** aqui (+)

188- leia aqui (+) leia o que pede (+) ele pediu em metros (+)

189- você colocou em centímetros (+) ((para R))

190- PESSOAL (+) dá só uma **olhadinha** aqui (+)

**Excerto 10, anexo 1, p. 113:**

223- P - dá uma **olhadinha** aqui na lousa (+) faça isso aqui *tá*” (+)

224- faça esse cálculo seis (+)

225- você faz esse **desenhozinho tá**” (+)

226- com essas medidas (+)

227- aí quando chegar aqui você faz esse cálculo (+) ((para R))

Esses excertos, mostram os cinco momentos, durante uma aula de 50 minutos, nos quais P demonstra preocupação em como R está desenvolvendo as tarefas propostas. Apesar de R não emitir nenhum sinal lingüístico, é possível perceber através da gravação em vídeo, que R por meio de gestos, demonstra estar atento à fala de P. Esses momentos, entretanto, demonstram que P tem uma preocupação com a transmissão de conhecimento,

pois fala *para* R e não *com* R, e que o objetivo da atividade está voltado para o resultado e não para o processo de construção conjunta do conhecimento, pois P parece não negociar com o aluno R a resolução dos exercícios.

A análise dessa atividade me leva a retomar os conceitos de Vygotsky sobre defectologia e ensino-aprendizagem, nos quais destaca a importância da não segregação dos alunos com NEE e que é através da linguagem e a interação social que ela medeia, que ocorre o desenvolvimento de processos psicológicos no indivíduo, por meio da aquisição da experiência social e cultural. Porém, a atividade analisada demonstra, apesar do professor propiciar oportunidades para que o aluno R (foco desta pesquisa) e também os outros alunos, possam participar da atividade formando grupos, essa ação pedagógica parece não promover uma construção de novos sentidos e significados, por meio de uma prática conjunta, com um agir *na* e *pela* atividade, como por exemplo, um novo modo de interação em sala de aula, no qual o objetivo da atividade fosse pautado no processo e não no resultado.

Em outras palavras, as ações pedagógicas, desenvolvidas pelo professor na atividade aula, parecem não oferecer momentos que propiciem uma reorganização da atividade educacional e contribua para a convivência com a diversidade e o pleno exercício da cidadania não só do aluno com NEE, mas de todos os envolvidos no processo.

#### 4.2- A visão do professor sobre sua prática e inclusão

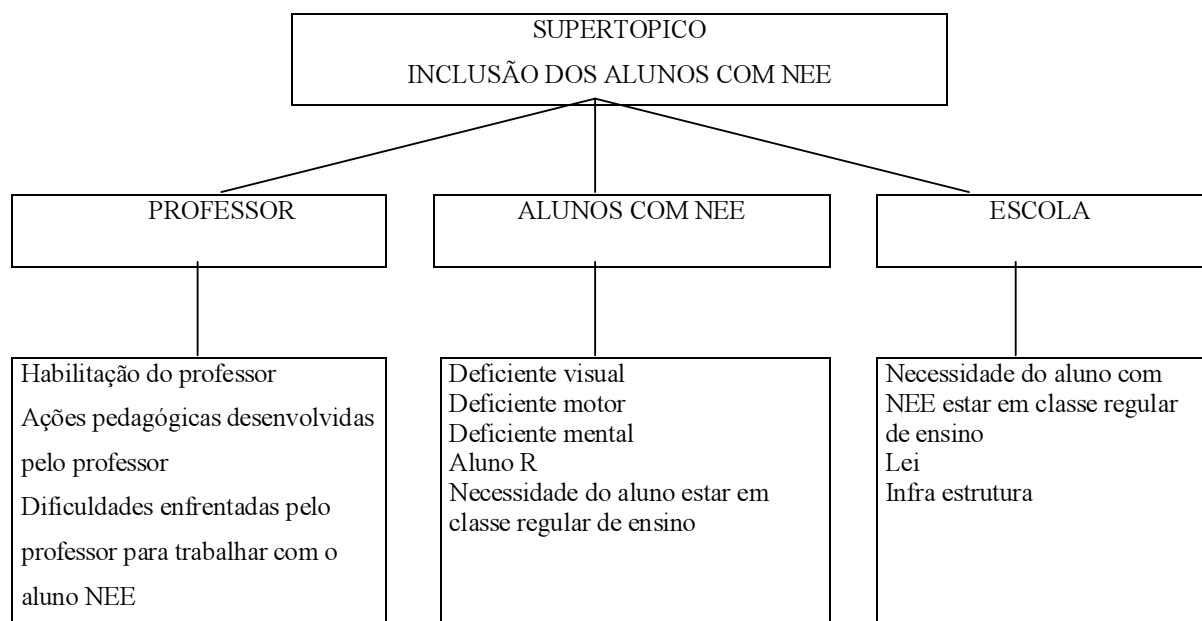
*Na visão do professor, como sua prática promove a inclusão educacional dos educandos com necessidades educacionais especiais?*

Conforme explicitado anteriormente, para responder a esta pergunta analiso os dados obtidos através de uma entrevista com o professor e tomo como categorias de análise a estruturação de tópico e as escolhas lexicais que organizam tal estruturação conforme Fávero (2003).

O quadro tópico abaixo, demonstra a estruturação dos tópicos desenvolvidos na entrevista com o professor e as relações de interdependência que se estabelecem entre os tópicos, de acordo com a maior ou menor abrangência do assunto. Também no que se

refere à relação de organicidade, é possível dizer que nas relações de linearidade existe uma descontinuidade na seqüenciação dos tópicos, ou seja, durante a entrevista os tópicos são descontinuados, porém retomados a seguir.

### Quadro tópico 1



No que se refere ao tópico *professor* vale a pena ressaltar os excertos a seguir, nos quais, esse tópico é retomado por meio dos subtópicos: ações pedagógicas desenvolvidas pelo professor, dificuldades enfrentadas pelo professor para trabalhar com o aluno com NEE e habilitação profissional do professor.

No excerto 1, por exemplo, o tópico professor é mantido nas linhas 14 a 22 e 24 a 26 por meio dos pronomes pessoais *eu e ele* e referentes inferíveis, como por exemplo, linha 14 *ele tem um problema*. Também, por meio do sujeito *professor* e referentes explícitos, como por exemplo na linha 17 *Por isso que ele deveria ser instruído como receber esse aluno*. O tópico pode ser mantido por meio dos subtópicos: as dificuldades enfrentadas pelo professor para trabalhar com o aluno com NEE e a habilitação profissional do professor.

Nesse excerto, o professor acredita estar habilitado para trabalhar com os alunos com NEE e também que está em uma posição privilegiada em relação aos demais colegas. Isso pode ser demonstrado, por meio de referentes inferíveis, nas linhas 14 e 15, nas quais alega

que o professor ele tem um problema na minha visão, porque eu tive, hoje eu não tenho mais. Na linha 15, em sua escolha lexical *qualquer um deles*, demonstra estar habilitado para trabalhar com alunos que apresentam qualquer tipo de deficiência, embora não tenha frequentado nenhum cursinho específico, somente com orientações da professora da sala de recursos para deficientes visuais e com a sua experiência do dia a dia.

**Excerto 1, anexo 2, p. 116:**

14- P - então nem sempre. No caso do deficiente visual **o professor ele tem um problema, na minha visão, porque eu tive, hoje eu não tenho mais**. Hoje eu não tenho mais, **pode vir qualquer um deles**. É como estar sentindo o aluno. O professor demora um pouquinho pra isso aí. **Por isso que ele deveria ser instruído como receber esse aluno**. No caso específico do deficiente visual. Porque não tem como para o professor saber o que está na mente dele. Como ele está vendo. Aos poucos eu fui vencendo isso e cheguei ao que eu estou aceitável, né? Porque eu comecei cutucar, pode deixar essa palavra, a dona PA. Conversando com ela eu adquiri, o tal do cursinho que eu acho que deveria ser ministrado. Por exemplo, eu fiquei sabendo que o deficiente visual não é igual, uns tem memória visual, ele viu. Outros a memória visual não tinha cor, era sombra. Os que perderam a visão dele, têm que ser importante, a data que ele perdeu. Que mundo ele via. Isso tudo sai atrás. E eu fiquei com pena até de mim mesmo, quando não peguei um bando de visual no ano seguinte, porque eu disse agora to bom. Vou pôr em prática. Não peguei. Foi minha tristeza. Corri atrás da D pra ela vir pra mim, mas ela foi com as outras meninas e pra não tirar ela da turma, eu não forcei. Para o deficiente motor, esse aí é um pouquinho complicado assim. Ele vai demorar muito. **A gente trabalha com ele já incluído**, mas ele demora a acompanhar a turma. **Demora a acompanhar a turma.**

Nesse excerto é importante ressaltar que o professor, ao procurar a professora responsável pela sala de recursos de deficientes visuais, expressa uma preocupação em conhecer a realidade dos alunos com essa deficiência, para que possa realizar o seu

trabalho. Embora demonstre um conhecimento em relação aos alunos deficientes visuais, nas linhas 29 e 30 *A gente trabalha com ele já incluído, mas ele demora a acompanhar a turma. Demora a acompanhar a turma.*, o professor, ao considerar o *aluno como já incluído*, parece desconsiderar a necessidade especial que o aluno apresenta que pode não ser somente na escrita, mas também no entendimento do conteúdo.

Isso pode ser melhor exemplificado nos excertos 2 e 3, quando o professor se refere às ações pedagógicas que desenvolve para trabalhar com os alunos com NEE. Nesses excertos, o tópico *professor* é retomado por meio do subtópico *ações pedagógicas desenvolvidas pelo professor em sala de aula* e a utilização do pronome pessoal *eu*, quando se refere ao professor.

**No excerto 2, anexo 2, p. 117:**

31- PE - esse demora para acompanhar a turma é um demora na prática?

33- P - na prática. Na escrita. Ele demora sim. Esse aí é fácil também, porque eu tenho paciência. Eu tenho paciência e meu trabalho, ele.....eu.... a minha didática é **água mole em pedra dura, tanto bate até que fura**. Eu sou repetitivo. Eu to lá na frente aí eu volto do um toque, vou lá pra frente de novo. E fico assim, nesse negócio o R ele vai , ele vai bem. Vai muito bem sim. Demora às vezes. Mas ele vai bem. Que mais poderia .....ainda permanece na mesma pergunta?

**Excerto 3, anexo 2, p. 118:**

60- P - então faço avaliação diagnóstica constante, constante e tento também adquirir a amizade dele. Se eu conseguir adquirir a amizade dele, aí fica fácil. Porque eu vou trabalhar com ele, vou entrar nessas conversas. Vou brigar com ele em alguns pontos.

63- PE - e como é essa avaliação diagnóstica que você faz? Constante?

64- P - de acordo com o que ele está produzindo. De acordo com o que ele está produzindo. Por exemplo, se ele é lento, eu vou dando uns tópicos pra ele. Para melhorar mais o entendimento dele, **se ele é lento no raciocínio. Se ele é lento na escrita, isso não me preocupa porque ele vai completar. Ele vai chegar junto.** De vez em quando eu dou um tópico pra ele. Eu escuto uma conversa dele e entro no meio da conversa com a matéria, tentando da..... daquele bate papo dele um exemplo na matéria. Minha avaliação é essa, é constante. Eu vejo ele conversando..... o .....aluno ele ... normalmente tem deficiência de calcular. Se ele é um deficiente visual, mental o cálculo vai ser complicado pra ele. Mas eu vou devagarzinho. **Por isso eu nem dou prova, comigo é o trabalho.** Eu quero ver a dedicação dele.

No excerto 2, o professor utiliza o provérbio *água mole em pedra dura, tanto bate até que fura*, linha 33, que implica uma máxima de quantidade, ou seja, a repetição e o *ir e voltar* no conteúdo, permitirá ao aluno com NEE se apropriar do conhecimento. Porém, apesar dessa ação pedagógica permitir ao aluno rever o conteúdo mais de uma vez, parece não propiciar uma construção colaborativa e conjunta, pois a repetição parece não utilizar artefatos mediadores e culturais diferenciados para criar novas formas soluções para a resolução das tarefas. Considero que diferentes tipos de tarefas (e não apenas repetição), por exemplo, poderiam ser artefatos que provocariam um envolvimento mais colaborativo entre todos os alunos.

Também, no excerto 3 o professor ao se referir às suas ações pedagógicas, fala sobre a avaliação diagnóstica constante e por meio de referentes inferíveis, linhas 66 e 67 *Se ele é lento na escrita, isso não me preocupa porque ele vai completar. Ele vai chegar junto*, enfatiza que a lentidão do aluno na escrita não o preocupa pois ele tem certeza que o aluno vai conseguir copiar ou escrever tudo que foi solicitado. Em sua avaliação diagnóstica constante, o professor procura em suas conversas com o aluno tirar algum exemplo que se refere ao conteúdo dado, porém por meio de referentes explícitos, linha 73 *Eu quero ver a dedicação dele*, ao enfatizar a dedicação do aluno como um fator imprescindível para o seu desenvolvimento, parece desconsiderar o fato que o aluno com NEE acessa o conhecimento de forma diferenciada. O professor revela assim uma visão paternalista quanto a NEE. Ele

parece aqui marcar a deficiência como algo menor, que precisa de desconto e não como algo diverso que necessita de uma mediação também diversificada. Tal atitude parece apontar para a visão de ensinar alunos com NEE significa “qualquer desenvolvimento já é um ganho”. Nessa perspectiva, incluir é tão somente propiciar um espaço físico para esse aluno na sala de aula regular e não uma construção colaborativa de todos incluídos.

O tópico *professor* é retomado nos excertos 5, por meio do subtópico *ações pedagógicas do professor*, no qual o professor, embora acredite que o aluno com NEE deva frequentar uma classe regular de ensino, pois isso é importante para o seu desenvolvimento, também enfatiza que no instrumento utilizado para avaliar o aluno, o professor deve respeitar as limitações desse aluno dando um desconto.

**Excerto 4, anexo 2, p. 120:**

98- PE - agora você acha que ele tem que estar lá porque existe uma lei que manda ou porque você acha que é necessário que ele esteja lá?

100- P - professora o meu objetivo é a educação. Ele é o educando e eu sou o educador. Se eu tirar do meio ele não vai ser educado. Ele vai ser excluído. Ele tem que estar no meio ali. Dando mão de obra ou não. Brigando ou não. Seja lá o que for. Ele tem que estar ali no meio. O Estado, a escola, tem que criar infra-estrutura, tem que ter, não é que tem que criar. Tem que ter infra-estrutura para absorver esse pessoal. Se ele é aleijado, tem que criar é.. o que está feito aqui. Ele não pode se locomover. Se ele pensa devagar tem que ir devagar com ele. Não pode é retirar dali. Ele tem que estar junto com todo mundo. **Se o professor dá prova, dá prova pra ele também, depois o professor dá um desconto das suas limitações.** Mas ele tem que estar no meio. Entendeu? Tem que estar no meio. Se xingar e depois o outro xingar, o professor deixar xingar e depois entra no meio. Ele tem que estar ele não pode sair dali.

Nesse excerto, nas linhas 108 e 109, *Se o professor dá prova, dá prova pra ele também, depois o professor dá um desconto das suas limitações.*, o professor ao utilizar o

referente inferível *dá um desconto*, parece considerar somente o nível de desenvolvimento real do aluno, ou seja, seu foco parece estar na limitação do aluno. Dessa forma, o professor desconsidera o nível de desenvolvimento potencial, não permitindo a esse aluno uma interiorização e exteriorização do conhecimento, por meio de uma prática conjunta e colaborativa, com um par mais experiente.

Nos excertos apresentados, o professor demonstra uma preocupação em conhecer a deficiência do aluno e também reconhece a importância do aluno com NEE estar incluso em uma classe regular de ensino, que vem ao encontro dos estudos teóricos realizados por Vygotsky (1920-1930/1987). Porém, existe a necessidade da escola inclusiva rever as suas ações pedagógicas, propiciando aos alunos uma construção conjunta e colaborativa dos sentidos e significados sobre inclusão escolar, por meio da atividade aula, propiciando, dessa forma, uma orquestração e reorquestração, nos sistemas de atividade, para que aconteça uma inclusão de fato e não somente de direito.

Passo agora, ao tópico *aluno com NEE*, cujos subtópicos desenvolvidos são: *alunos deficientes visuais, motores e mentais, o aluno R e a necessidade desses alunos estarem em classe regular de ensino*. É necessário repetir alguns excertos, pois os tópicos e subtópicos são retomados durante a entrevista.

Retomando os excertos 1 e 2, o professor demonstra que ter informações sobre a deficiência do aluno, ajuda o professor a promover ações pedagógicas de acordo com as necessidades do aluno, como é o caso do deficiente visual. Porém por meio de referentes inferíveis, linha 29, *esse aí é um pouquinho complicado assim*, se referindo ao aluno com deficiência motora, apesar de considerá-lo como já incluído, admite que esse aluno apresenta dificuldades em acompanhar a turma. No excerto 2, entretanto, o professor admite que essa dificuldade apresentada pelo aluno é somente na prática, ou seja, na escrita e que basta ter paciência que apesar dele demorar, ele vai chegar lá.

**Excerto 1, anexo 2, pg 116:**

14- P - então nem sempre. No caso do deficiente visual o professor ele tem um problema, na minha visão, porque eu tive, hoje eu não tenho mais. Hoje eu não tenho mais, pode vir qualquer um deles. É como estar sentindo o aluno. O professor demora

um pouquinho pra isso aí. Por isso que ele deveria ser instruído como receber esse aluno. No caso específico do deficiente visual. Porque não tem como para o professor saber o que está na mente dele. Como ele está vendo. Aos poucos eu fui vencendo isso e cheguei ao que eu estou aceitável, né? Porque eu comecei cutucar, pode deixar essa palavra, a dona PA. Conversando com ela eu adquiri, o tal do cursinho que eu acho que deveria ser ministrado. Por exemplo, eu fiquei sabendo que o deficiente visual não é igual, uns tem memória visual, ele viu. Outros a memória visual não tinha cor, era sombra. Os que perderam a visão dele, tem que ser importante, a data que ele perdeu. Que mundo ele via. Isso tudo sai atrás. E eu fiquei com pena até de mim mesmo, quando não peguei um bando de visual no ano seguinte, porque eu disse agora to bom. Vou pôr em prática. Não peguei. Foi minha tristeza. Corri atrás da D pra ela vir pra mim, mas ela foi com as outras meninas e pra não tirar ela da turma, eu não forcei. Para o deficiente motor, esse aí é um pouquinho complicado assim. Ele vai demorar muito. A gente trabalha com ele já incluído, mas ele demora a acompanhar a turma. Demora a acompanhar a turma.

**Excerto 2, anexo 2, p. 117:**

31- PE - esse demora para acompanhar a turma é um demora na prática?

P - na prática. Na escrita. Ele demora sim. Esse aí é fácil também, porque eu tenho paciência. Eu tenho paciência e meu trabalho, ele.....eu.... a minha didática é água mole em pedra dura, tanto bate até que fura. Eu sou repetitivo. Eu to lá na frente aí eu volto do um toque, vou lá pra frente de novo. E fico assim, nesse negócio o R ele vai , ele vai bem. Vai muito bem sim. Demora as vezes. Mas ele vai bem. Que mais poderia .....ainda permanece na mesma pergunta?

Nesses excertos, o professor apesar de demonstrar conhecimento sobre as necessidades dos alunos deficientes visuais, parece não perceber que a *demora em fazer as atividades*, dos alunos que apresentam deficiência motora, não necessariamente se refere somente ao ato de escrever, pois alguns alunos apresentam múltiplas deficiências, como por exemplo,

deficiência mental combinada com motora, ou deficiência visual combinada com motora. Dessa forma, o professor parece desconsiderar as diferenças desse aluno com deficiência motora.

Também, no excerto 3, no tópico *alunos com NEE*, o subtópico desenvolvido é o aluno R, no qual o professor entende que esse aluno não apresenta problemas cognitivos, e que também ele já está incluído, pois esse aluno pode até ensinar os outros alunos sobre futebol.

**Excerto 3, anexo 2, p. 117:**

38- PE - nessa pergunta você ainda quer falar mais alguma coisa?

39- P- e no mental. No deficiente mental... não tivemos nenhum assim, não. **Eu não considero o R deficiente mental não. Ele é tão aprimorado, ele está tão incluído, dentro do seus limites, que não considero.** Aliás, quem quiser conversar com R e entrar em assunto que ele gosta e ele saiba, ele ensina. Nós tivemos umas conversas sobre futebol, até vou deixar registrado isso aí. A única coisa que eu ensinei de futebol para o R, foi que os nomes dos clubes antigos do Brasil, estão escritos e registrados em inglês. Até o Corinthians. Todos os times. É São Paulo, todos eles. Aí ele não sabia disso, realmente não sabia. Agora as outras partes assim, torcida, da questão econômica, ele entrou bem, ele sabia bem. E ultimamente, na semana passada, eu fiz uma pergunta pra ele. Porque eu procuro o que ele gosta. Misturado com aula assim... pra aliviar um pouquinho assim ..eu disse: e aí você conheceu o Vicente Viola? Ele pensou. Aí ele demora. Eu digo você soube quem era o Vicente Viola? Ele disse técnico da seleção brasileira de 1958. E ele não era nascido.

É interessante observar, no excerto 3 que o professor, nas linhas 40, por meio de referentes explícitos *eu não considero o R deficiente mental não*, e na linha 41, por meio de referentes inferíveis *Ele é tão aprimorado*, parece desconsiderar as necessidades do aluno R em acessar o conhecimento de forma diferenciada.

Retomando os estudos sobre defectologia realizados por Vygotsky (1920-1930/1987), existe uma pressão social para que o aluno se adapte as circunstâncias criadas

e compostas pelo tipo normal humano. Ao meu ver, na atividade aula em análise, o professor, ao desconsiderar as necessidades do aluno R, está também desconsiderando que os participantes da atividade são constituídos socialmente de acordo com as comunidades de prática nas quais estão inseridos. Pois, segundo Engeström (1999), uma atividade é permeada pelas contradições e conflitos, gerados pela dialogicidade e multivocalidade, dos sujeitos nela envolvidos. E parece que o professor não propicia uma construção partilhada e conjunta do conhecimento levando em consideração a diversidade de necessidades apresentadas pelos participantes da atividade.

No excerto 4, no que se refere ao tópico *alunos com NEE*, parece que o professor considera apenas como diferença as características físicas dos alunos, quando se refere ao *gordinho, cumpridão*, porém parece desconsiderar mais uma vez as necessidades cognitivas dos alunos, pois considera o aluno com NEE, por meio de um referente inferível *Ele é mais um*.

**Excerto 4, anexo 2, p. 118:**

55- PE - o que é para você uma pessoa que apresenta necessidades especiais?

56- P - para mim. Veja bem.. Ele é mais um. Não tem o **menino gordinho baixinho? Não tem o cumpridão? Não tem o arteiro? Não tem o quieto? Para mim ele é mais um**. Eu vou trabalhar com ele, **como se ele já fosse incluído**. E nesse trabalho eu faço uma avaliação diagnóstica.....

O professor, ao considerar o aluno R, como *mais um*, parece apagar todas as diferenças existentes entre os participantes do processo ensino-aprendizagem, o que nos leva a concluir, que todos os alunos aprendem igual, tomam atitudes iguais e agem na atividade de forma igual..

De acordo com o explicitado na fundamentação teórica, Vygotsky (1920-1930/1987), argumenta que a criança com retardo mental, tem um desenvolvimento intelectual natural e cultural limitado e que o grau dessa limitação depende do resultado da sua adaptação social. Ao desconsiderar as diferenças existentes entre os participantes da

atividade, o professor parece não propiciar, tanto ao aluno R e como aos outros alunos, um fazer em colaboração e utilizar a linguagem como instrumento de mediação na interação social, que permitirá o desenvolvimento de processos psicológicos através da aquisição da experiência social e cultural. E a partir daí, expandir as suas possibilidades de participação nas comunidades de prática nas quais estão inseridos. Em outras palavras, o professor parece ignorar a diversidade e acredita que ao considerar todos os alunos iguais está promovendo a inclusão desses alunos.

No que se refere ao último tópico que é a *escola* com os seus subtópicos: *necessidade do aluno com NEE estar em classe regular de ensino, a lei e infra-estrutura*, no excerto 5, o professor por meio de referentes explícitos, linha 95 *é a coisa mais correta que existe*, declara considerar de suma importância que o aluno com NEE frequente uma classe regular de ensino. E também, que o Estado e a escola linha 103 *tem que criar condições de infra-estrutura* para receber esse aluno, bem como, condições de acompanhamento do trabalho que desenvolve para uma avaliação de resultados.

**Excerto, 5, anexo 2, p. 119-120:**

93- PE - e o que você acha dessa pessoa que apresenta necessidades especiais frequentar uma sala regular?

95- P - eu acho que **é a coisa mais correta que existe**. Mais correta que existe.

96- PE – por quê?

97- P - se eu quero incluir? **Se ele não está lá está excluído**. Ele tem que estar lá.

98- PE - agora você acha que ele tem que estar lá porque existe uma lei que manda ou porque você acha que é necessário que ele esteja lá?

100- P - professora o meu objetivo é a educação. Ele é o educando e eu sou o educador. **Se eu tirar do meio ele não vai ser educado. Ele vai ser excluído. Ele tem que estar no**

**meio ali.** Dando mão de obra ou não. Brigando ou não. Seja lá o que for. Ele tem que estar ali no meio. **O Estado , a escola, tem que criar infra-estrutura, tem que ter, não é que tem que criar. Tem que ter infra-estrutura para absorver esse pessoal. Se ele é aleijado, tem que criar é.. o que está feito aqui. Ele não pode se locomover.** Se ele pensa devagar tem que ir devagar com ele. Não pode é retirar dali. Ele tem que estar junto com todo mundo. Se o professor dá prova, dá prova pra ele também, depois o professor dá um desconto das suas limitações. Mas ele tem que estar no meio. Entendeu? Tem que estar no meio. Se xingar e depois o outro xingar, o professor deixar xingar e depois entra no meio. Ele tem que estar ele não pode sair dali.

**Excerto 6, anexo 2, p. 125:**

229- PE - você acha que o trabalho desenvolvido pela escola inclusiva, agora nós vamos falar de escola, não só do seu trabalho. Uma escola inclusiva realmente promove a inclusão do aluno com NEE? Você acha que a escola B A promove a inclusão desse portador?

233- P - **veja bem, eu teria que fazer uma pesquisa o que ocorre com ele quando ele sai da escola. Porque essa inclusão é pra o cotidiano dele. Precisaria saber se o que ele recebe aqui ele consegue vivenciar lá fora.** Aí eu saberia se o que nós fazemos aqui tem essa parte aí. Porque o meu lucro dele pra mim, o R tá bom.

237- PE - já existe.

238- P - agora será que tudo que ele aprendeu aqui dentro, será que ele vivencia aí fora? A escola se ela não tem como avaliar isso é uma deficiência da escola. Ela teria que saber como está o seu ex-aluno, depois que ele sair daqui.

241 - PE - e mesmo enquanto ele está aqui e lá fora também.

242- P - lá fora também. Aí tem que ver. Tem que ir alguém lá. Tem que vir uns de lá até aqui, para saber se está realmente ocorrendo o nosso objetivo que é a inclusão. A resposta é

essa aí mesmo. Repita a pergunta por favor pra ver se dá para acrescentar mais alguma coisa.

No excerto 5 o professor declara estar totalmente de acordo com a inclusão do aluno NEE em classe regular de ensino, e acredita que sem isso ele não será educado, quando utiliza o pronome pessoal *ele*, para se referir ao aluno, e o advérbio *lá*, para se referir a escola, linha 97 *se ele não está lá está excluído*. Também, acredita que é dever do Estado e da Escola criarem condições físicas para receber esse aluno, linha 107 *o Estado tem que* e a necessidade da escola contribuir para que esse aluno tenha melhores condições de interagir no mundo objetivo, linhas 233 e 234 *veja bem, eu teria que fazer uma pesquisa o que ocorre com ele quando ele sai da escola. Porque essa inclusão é pra o cotidiano dele*. Porém, na linha 104, *Tem que ter infra-estrutura para absorver esse pessoal*, ao utilizar o verbo *absorver*, parece se referir a concentrar os esforços somente nas condições físicas necessárias para receber esse aluno.

A análise da entrevista com o professor, nos permite perceber sua posição clara sobre a necessidade de incluir os alunos com NEE em classes regulares de ensino e que a escola inclusiva deve oferecer as condições necessárias para receber esses alunos e acha importante que o professor tenha uma formação que lhe permita conhecer os diversos tipos de deficiência e suas necessidades específicas.

Porém, o professor parece desconsiderar a possibilidade de construção coletiva das atividades no contexto escolar, pois suas ações pedagógicas não possibilitam a criação de conflitos entre os participantes da atividade, que permitam uma transformação no comportamento e nas relações, propiciando, dessa forma, que o aluno R vivencie experiências sociais diferenciadas.

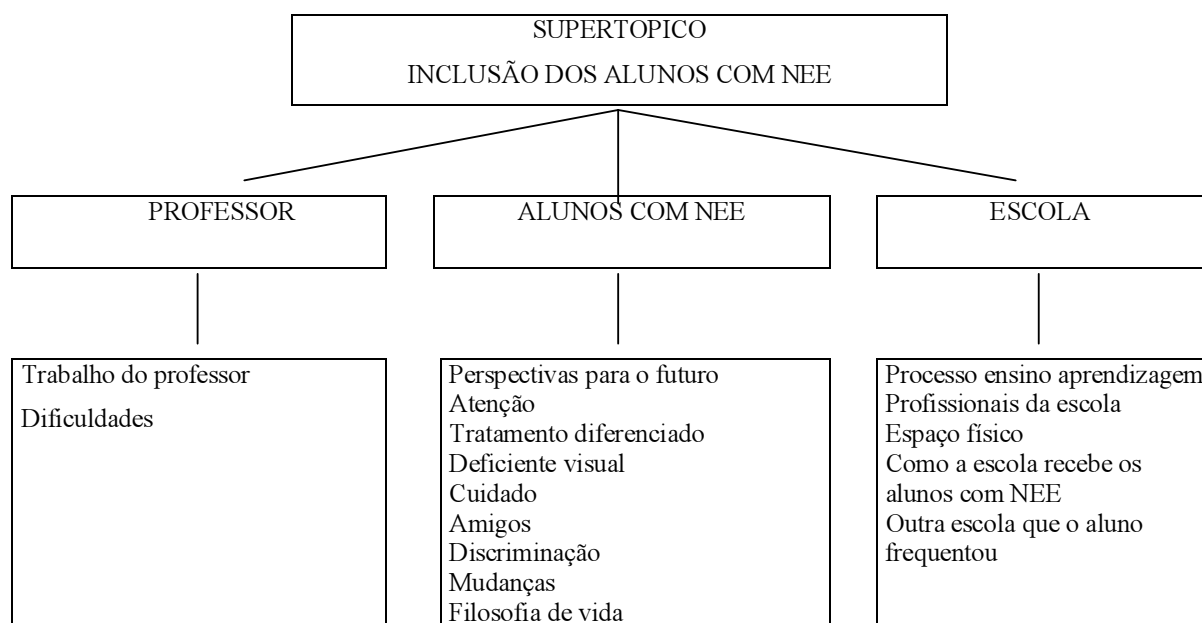
Pelo viés da Teoria da Atividade, ao considerar a inclusão escolar dos alunos com NEE, como o objeto do sistema da atividade (escola) e as ações pedagógicas desenvolvidas em sala de aula como os artefatos mediadores, essa entrevista nos demonstra que na escola inclusiva não acontece o processo de construção e reconstrução dos sentidos e significados da comunidade escolar sobre o objeto da atividade, não permitindo dessa forma uma transformação no sistema de atividade.

### 4.3- A visão do educando que apresenta NEE sobre inclusão

*Na visão do aluno com necessidades educacionais especiais, como a prática do professor promove a sua inclusão no processo de ensino-aprendizagem?*

O quadro tópico abaixo, demonstra a estruturação dos tópicos desenvolvidos na entrevista com o aluno R e as relações de interdependência que se estabelecem entre os tópicos, de acordo com a maior ou menor abrangência do assunto. Também, no que se refere à relação de organicidade, é possível dizer que nas relações de linearidade, existe uma continuidade na seqüencialidade dos tópicos, ou seja, durante a entrevista a abertura de um tópico se dá no fechamento do precedente.

#### Quadro tópico 2



No que se refere ao tópico *escola* vale a pena ressaltar os excertos a seguir, nos quais, esse tópico é retomado por meio dos subtópicos: *funcionários da escola, espaço físico, a outra escola que R frequentou, processo ensino-aprendizagem e como a escola recebe os alunos com NEE.*

No excerto 1, percebe-se na fala de R que parece existir uma grande preocupação com o espaço físico da escola e sua conservação, pois se refere à escola como legal, porém há a necessidade de uma maior conservação nos banheiros e a escola é grande e tem espaço de sobra.

**Excerto 1, anexo 3, p. 135-136:**

- 18- R- a senhora me perguntou o que eu acho da escola? **Legal.**
- 19- PE - que mais?
- 20- R- ah os **professores são legais**. Os funcionários, os colegas, a direção, tudo - que eu citei é legal, mas acho que ta faltando alguma coisa pra completar. Tão faltando um pouco di.... de conservação nos banheiros.
- 23- PE - pode continuar falando R, não se preocupe com o que estou escrevendo. Pode continuar. Fica a vontade.
- 25- R- as mulheres do refeitório são legais.
- 26- PE - agora é assim,R., o que é legal pra você? O que significa a palavra legal? O que você quer dizer quando você fala legal?
- 28- R- legalmente falando, eu quero dizer o ambiente, **apesar de ter alguns alunos que não são se interessam pela matéria, ou algo assim, a maioria dos colegas aqui**, eu tenho uma boa amizade com eles.
- 31- PE - o que mais você quer falar da escola? O que você acha da escola?
- 32- R- bem a escola é grande, tem espaços de sobra e outras coisas mais.

No excerto 1, o aluno R utiliza o adjetivo *legal*, para se referir a escola como um local que é bom. O aluno demonstra gostar dos funcionários da escola e utiliza uma implicatura de qualidade, linha 29 *apesar de ter alguns alunos que não são se interessam pela matéria, ou algo assim*, para dizer que apesar desses alunos a escola é legal.

Ao se referir a outra escola que freqüentou o aluno R, mais uma vez demonstra sua preocupação com o espaço físico, pois se lembra que na outra escola não tinha rampa, o refeitório era diferente e tinha um palco para apresentações.

**Excerto 2, anexo 3, p. 136:**

- 33- PE - você já frequentou outra escola antes do B A?
- 34- R- já.
- 35- PE - o que era diferente de lá e aqui? O que você acha que tinha de diferente lá? O que lá era mais legal e aqui é menos legal? O que lá era menos legal e aqui é mais legal? Qual a diferença que você vê de uma escola para a outra?
- 38- R- acho que..... que tem várias diferenças da onde eu estava pra cá.
- 39- PE - por exemplo.
- 40- R- um exemplo, **aqui pra você subir em uma sala de aula, você pode usar a rampa ou subir pelas escadas. Mas não outra escola que eu estava, a gente teve que usar duas escadas pra subir.** E ..... refeitório era diferente, a cantina, o pátio, tinha um ... tinha um tipo de um palco, onde faziam apresentações. Apresentações, etc. etc. etc e etc.

Nos excertos 1 e 2, o aluno R demonstra uma preocupação com os espaços físicos da escola e a facilidade de locomoção tem importância para o bem estar do aluno. Isso parece demonstrar uma preocupação com o bem estar físico das pessoas e que quando a escola apresenta um bom espaço físico e bem conservado, ela recebe bem as pessoas.

Ainda no tópico *escola*, o subtópico desenvolvido a seguir é *sobre o processo ensino-aprendizagem do aluno nas duas escolas e quais as diferenças de um para o outro*. No excerto 3, o aluno R demonstra por meio de um referente inferível que é um aluno interessado e por isso ele aprende e também, que qualquer aluno aprende de qualquer forma, independente das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola. Só depende do interesse do aluno em estudar, independentemente de sua condição.

**Excerto 3, anexo 3, p. 137:**

- 45- PE - o trabalho que era feito lá em relação a você, em relação aos alunos, era um trabalho diferente, era um trabalho igual? O que você acha? Os professores eles ensinavam, você aprendia mais, aprendia menos? Como era isso?

- 48- R- bem, talvez aonde que eu tava, **eles davam como se fosse umas fichas com exercícios já prontos, pra gente copiar e fazer.** Não é como aqui que todo o dia o professor é obrigado a escrever na lousa. Mas lá onde eu tava, acontecia isso no caso professor escrever na lousa. Ou até mesmo pra dar uma aula, usar duas lousas.
- 52- PE - agora você aprendia mais com essas fichas que o professor dava ou você acha que é melhor o professor escrever na lousa? O que você acha?
- 54- R- **independente de usar fichas ou escrever na lousa, o aluno vai pegar o interesse na matéria do mesmo jeito.**
- 56- PE - então você acha que aprende do mesmo jeito?
- 57- R- normal isso aí, não tem....
- 58- PE - pra você não teve diferença nenhuma?
- 59- R- diferença nenhuma.

Nesse excerto, para o aluno R, sua necessidade especial não é um fator limitante para o aprendizado. Para R, independe também, das ações pedagógicas, pois na escola que freqüentava, uma escola especial para alunos com deficiências mentais, eram apresentadas fichas com os exercícios já prontos, ele aprendia do mesmo jeito. O fator principal do aprendizado é o interesse do próprio aluno, linha 54 e 55 *independente* de usar fichas ou escrever na lousa, *o aluno vai pegar o interesse* na matéria do mesmo jeito. Portanto, R se considera um aluno interessado e isso conseqüentemente, proporciona o seu aprendizado.

Diante do exposto, parece que a escola especial freqüentada pelo aluno R, não contemplava em sua proposta pedagógica, a construção conjunta do conhecimento a partir das necessidades dos alunos com NEE, isto é, parece não promover a inclusão dos alunos com NEE, através de práticas socialmente construídas. A escola parece ter somente uma preocupação com a transmissão de conteúdos, através de exercícios pré-determinados em fichas e os alunos deveriam simplesmente cumprir suas tarefas.

Como explicitado na fundamentação teórica, segundo Evans (2001), o isolamento que existe no sistema da escola especial, pode provocar nas crianças uma forma de pensar culturalmente diferente, pois as experiências sociais e educacionais vividas pelos alunos com NEE não são as mesmas vividas pelos alunos que freqüentam a escolar regular.

Nessas experiências culturalmente diferentes vividas pelo aluno R nas duas escolas, no subtópico *como a escola e os alunos recebem o aluno com NEE*, excerto 4, o aluno R por meio de referentes inferíveis *filosofia dos meus colegas e tipo de sensação estranha*, e referentes explícitos *me discriminaram*, mostra a diferença de interação existente entre os alunos de uma escola especial e os de uma escola regular.

**Excerto 4, anexo 3, p. 142:**

- 153- R- eu cheguei aqui em noventa e nove e estou aqui hoje. Eu vi na filosofia dos meus colegas que estavam ao meu lado que eles tinham algum **tipo de sensação estranha**.
- 156- PE - como assim? Explica melhor
- 157- R- **eles tiravam sarro. Me discriminaram**. Até que chegou um ponto que eu não conseguia agüentar mais e... **até pensei em sair da escola**. Porque não dava pra agüentar mais.
- 160- PE - na outra escola que você estudou isso acontecia também?
- 161- R- na outra escola era completamente diferente.
- 162- PE - como era diferente?
- 163- R- **lá eu não era discriminado. Todo mundo me respeitava**. Coisa maior que aconteceu os professores gostavam de mim e até hoje gostam. Que é os que eu convivi. Os que eu passei o ano inteiro com eles. Era completamente diferente do que era aqui há alguns anos atrás.
- 167- PE - então você acha que desde que você chegou aqui no BA até agora essa coisa mudou?
- 169- R- **mudou pra melhor**.
- 170- PE - pra melhor. Quando você chegou aqui você era mais discriminado as pessoas tiravam mais sarro?
- 172- R- eu acho que porque ... quando eu cheguei aqui, como fazia tempo que havia que tinha saído daqui, acho que fazia de três a cinco anos, então pra eles eu era como um desconhecido. Eles não sabiam que pretendia que não .... eu acho que foi por causa disso que eu cheguei a um ponto de não ... eu tava tão tão triste, irritado com essa

situação, que eu.... só que eu não fiz isso. Mas deu vontade de fazer, ou de sair daqui ou de deixar os estudos pra trás.

No excerto 4, ficam evidenciadas as diferenças de experiências vividas pelo aluno R, nas duas escolas. Na escola especial, por se tratar de um ambiente em que estavam alunos com um mesmo tipo de necessidade especial, não havia nenhum tipo de discriminação, pois os alunos eram *todos iguais*. Por não ter a experiência de conviver com alunos diferentes, quando o aluno R chegou a uma escola regular de ensino, percebeu que foi tratado de forma diferente. Isso também nos remete aos sentidos e significados socialmente construídos sobre a deficiência, que são demonstrados pelo impacto social que eles provocam. No caso do aluno R, o impacto social causado por ele, provocou nos outros alunos uma reação que foi a sensação de estranheza e tirar sarro das dificuldades enfrentadas pelo aluno R ao falar, ao participar das atividades de educação física, a demora para escrever.

Yaroshevsky (1989), nos lembra que a atitude em relação a deficiência afeta o caráter das relações psicológicas para uma criança com NEE, que no caso do aluno R, surgiu no desejo de deixar a escola.

Ainda no subtópico *das experiências vividas nas escolas*, o aluno R demonstra que o seu comportamento teve uma mudança e isso porque passou a ouvir os professores e os colegas e que isso permitiu formar um círculo de amizades.

**Excerto 5, anexo 3, p. 147:**

- 247- PE - e o que você acha que fez isso mudar? Porque você acha que isso mudou?
- 248- R- ah do meu modo de ver o que tava ao meu redor , **mudou a minha filosofia**, a minha ..... na verdade, quando eu tive esse problema sério que eu não gosto nem de lembrar, parece que eu tava em um túnel sem saída, no labirinto né? Só que hoje eu consegui encontrar uma saída e com certeza essa saída.. **esse sol que apareceu na minha frente ele me fez me sentir melhor aqui dentro.**
- 253- PE - como você conseguiu encontrar essa saída e que saída foi essa?
- 254- R- é..... talvez .... humm..... tinha ... tinha muitas coisas que eu... ah sei lá.. eu....

- 256- PE - dá um exemplo.
- 257- R- **eu não gostava de escutar, não gostava de ouvir.** E hoje a coisa é completamente diferente.
- 259- PE - você não gostava de ouvir? Aí fica difícil assistir aula se você não gostava de ouvir? Não é?
- 261- R- ouvi os professores tudo bem, né? Mas ouvi dos colegas mesmo, completamente diferente é uma coisa diferenciada.
- 263- PE - e agora você gosta de ouvir os colegas?
- 264- R- se eu tenho amizade com eles, porque não os ouvir?
- 265- PE - então agora você conversa melhor com eles?
- 266- R- porque se você tem um amigo e esse amigo é legal com você, porque você não vai ter uma amizade eterna com ele?

No excerto acima, o aluno R por meio de um referente inferível, linhas 251 e 252 *esse sol que apareceu na minha frente ele me fez me sentir melhor aqui dentro.* se refere a uma mudança no seu comportamento e dos colegas que permitiu uma melhor interação no ambiente escolar. Esse excerto demonstra que o aluno R, por meio da internalização e externalização das experiências socialmente construídas, construiu novos sentidos sobre a sua deficiência e na sua agência no mundo objetivo, passou a interagir com os colegas de escola, não tomando uma postura de isolamento.

No que diz respeito ao tópico *professor*, o subtópico desenvolvido trabalho do professor é tratado no próximo excerto, e percebe-se que o aluno R, mais uma vez menciona sobre o cuidado com a integridade física, como por exemplo, sentar na frente para enxergar melhor.

**Excerto 6, anexo 3, p. 140:**

- 119- PE -como é o trabalho dos professores com você? Tem alguma coisa que você gosta ou que você não gosta?
- 121- R- **de alguma forma é legal e interessante saber, porque se no caso eu , eu ,... no caso aqui eu tiver alguma dificuldade, de mesmo de sentar na frente ou na**

primeira ou na segunda fileira, não conseguir entender ou uma palavra ou uma letra ou um número, qualquer coisa, eu posso estar pedindo ajuda pra o professor pra tentar me ajudar a ... tentar ver o que está escrito ou tentar entender alguma coisa que eu não consegui entender e...

- 127- PE - e você acha que eles fazem isso? Eles te ajudam realmente?
- 128- R- não porque não é toda vez que eu preciso. É de vez em quando,né?
- 129- PE - mas quando você precisa eles te ajudam?
- 130- R- eu acho que não há nada de mal um professor tentar ajudar um aluno.
- 131- PE - é um dever dele. mas você acha que seus professores te ajudam quando você precisa?
- 133- R- muitas vezes.
- 134- PE - e o que você não gosta? Por exemplo nesse trabalho que os professores fazem o que você não gosta? Você falou pra mim que eles te ajudam quando você precisa, mas tem alguma coisa que você não gosta e que não te ajuda?
- 137- R- é..... de..... **as vezes eu tentar entender alguma matéria e pedir pro professor explicação, só que ele está concentrado em outras coisas e no final quando eu vou tentar se aproximar, antes de ir embora, não dá tempo.**

No excerto acima, por meio de referentes explícitos linhas 121 e 122 *no caso aqui eu tiver alguma dificuldade, de mesmo de sentar na frente ou na primeira ou na segunda fileira, não conseguir entender ou uma palavra ou uma letra*, o aluno R parece ter uma preocupação com o sentar na frente, não entender a letra ou o que está escrito que o professor vai ajudá-lo no seu problema. Porém, na linha 137, *só que ele está concentrado em outras coisas e no final quando eu vou tentar se aproximar, antes de ir embora, não dá tempo*, o aluno R declara que nem sempre é possível o professor dar essa atenção para ele, pois está ocupado com outras coisas.

Parece haver um senso comum nos sentidos e significados, dos diversos participantes do processo ensino-aprendizagem, no que se refere a uma maior preocupação com a integridade física do aluno com NEE, e dessa forma um tentar apagar as diferenças e tratar todos os alunos iguais. Isso nos remete, mais uma vez, à colocação de Vygotsky

(1920-1930/1987) sobre a pressão exercida pela sociedade para que a criança se adapte às circunstâncias criadas e compostas pelo tipo normal humano.

E a sociedade como um sistema de atividade que interage, através das suas relações dialéticas, com o sistema de atividade escola, torna emergente na escola que todos sejam tratados da mesma maneira, para suprir a sua necessidade de cumprir o determinado na legislação que é a escola igual para todos.

Passo agora, ao tópico *aluno com NEE* e o que o aluno R entende por ser esse aluno. No excerto 7, percebe-se uma contradição na fala do aluno R que ao mesmo tempo acredita que o aluno com NEE deve ser tratado de uma forma mais *atenciosa*, considera todas as pessoas iguais e independentemente dos problemas que essa pessoa tenha, deve ser tratada de maneira igual. Porém, essa atenção parece se referir aos cuidados com a integridade física da pessoa ao subir uma escada, ao sentar na frente da sala para enxergar melhor, etc.

**Excerto 7, anexo 3, p. 138:**

- 60- PE - legal. Para você o que é ser um aluno com NEE ? O que é ser uma pessoa especial?
- 62- R- é..... **tentar receber mais atenção que os outros alunos. Ser observado de uma maneira diferente. É.... ter , tentar ter maior agilidade... hummmm e..... e tentar ser, não que eu não queira,.... eu nunca fui melhor do que ninguém e nunca vou ser. Mas um deficiente para uma pessoa que tem deficiência e para uma pessoa que não tem há uma grande diferença.**
- 67- PE - qual é essa diferença?
- 68- R- de que a pessoa que não tem deficiência.... **eu acho que a pessoa que não tem deficiência..... esses tipos de problemas, independente do que a pessoa seja ou não, acho que ela deve ser tratada da mesma maneira.**
- 71- PE - você acha que tem que ser tratado igual ao outro?
- 72- R- é.
- 73- PE - você acha que você tem que ser tratado igual aos outros colegas, é isso? Que não ter que ter diferença no tratamento que a gente faz entre você e os outros? É isso?

- 76- R- na verdade sim, mas em ..... porque se você pegar uma pessoa que não tem problemas de visão, de qualquer outra deficiência e uma pessoa que tem problema de visão, problema que, aquelas pessoas que andam em cadeiras de rodas e etc,etc,etc. de qualquer forma acho que a pessoa que se sente é numa cadeira de rodas, numa... com algum problema físico ou mental, não sei, eu acho que ela vai se sentir mais é... mais como é que vou dizer?
- 82- PE - não sei o que você quer dizer. Mais a vontade, melhor? É isso?
- 83- R- mais é..... **atenciosa, mais ..... pode se tomar mais cuidado, mas eu acho** que , como eu disse pra senhora. Eu acho que as pessoas elas não devem ser é não devem se conceder ao aluno mais esperto que o outro por causa dessas **diferenças. Acho que os alunos eles se tiver algum problema ou não, acho que todas as pessoas no mundo são iguais. Mesmo se tiverem algum problema ou não.**

No excerto acima, por meio de referentes inferíveis, linha 62 e 63 *tentar receber mais atenção que os outros alunos. Ser observado de uma maneira diferente*, o aluno R indica que o aluno com NEE deve receber uma atenção diferenciada dos outros alunos, porém essa preocupação parece ser com a integridade física do aluno, um cuidado com a sua locomoção e acomodação na sala de aula. Na linha 65, por meio de referentes explícitos, *Mas um deficiente para uma pessoa que tem deficiência e para uma pessoa que não tem há uma grande diferença*, o aluno R, reconhece que existam diferenças entre as pessoas, porém na linhas 86 e 87 *Acho que os alunos eles se tiver algum problema ou não, acho que todas as pessoas no mundo são iguais. Mesmo se tiverem algum problema ou não*, declara que todas as pessoas do mundo são iguais e conseqüentemente devem ser tratadas igualmente. O aluno R parece mais uma vez retratar o senso comum, tentando apagar as diferenças existentes entre as pessoas e dessa forma prevê um tratamento igual para todos.

Ainda no tópico *alunos com NEE*, o subtópico perspectivas para o futuro, o aluno R entende que suas perspectivas para o futuro são favoráveis que não escolheu ainda uma profissão, pois tem várias idéias, linha 214. Percebe-se que o aluno não vê a sua deficiência como um problema para qualquer profissão que seja, pois acredita que a escola contribui para a sua formação.

**Excerto 8, anexo 3, p. 145:**

- 205- PE - o que você vai fazer quando você terminar esse curso?
- 206- R- curso????
- 207- PE - quando você terminar o colegial. O que você pretende fazer da vida?
- 208- R- ah pretendo fazer faculdade...
- 209- PE - faculdade do quê?
- 210- R- eu tenho que ver ainda, isso..
- 211- PE - mas o que você tem vontade de fazer? Você já tem uma idéia não tem?
- 212- R- já.
- 213- PE - o quê?
- 214- R- **na verdade eu já tenho várias idéias.**
- 215- PE - por exemplo.
- 216- R- dar aula de português.
- 217- PE - que mais?
- 218- R- ou mesmo de geografia.
- 219- PE - além de ser professor tem outra profissão que você gostaria?
- 220- R- queria ser advogado, juiz, é..... eletricitista.
- 221- PE - que diferença!!!
- 222- R- engenheiro, arquiteto, biólogo.
- 223- PE - então tem um monte de coisa que você quer fazer?
- 224- R- cientista. Se eu contar tudo a gente vai... vamos ficar aqui até amanhã.
- 225- PE - até as seis horas da tarde aqui falando. E você acha R que a escola e os professores e os colegas, você acha que a escola contribuiu ou contribui pra que você saia daqui sabendo o que você quer fazer? Pra que você saia daqui uma pessoa bem informada? Que você acha a respeito disso?
- 229- R- eu acho que contribui sim, porque os professores têm que estão aqui, eles sabem explicar a matéria e explicando a matéria logo eu consigo entender. O que está.... do que está passando na cabeça de cada um.

O aluno R demonstra através de referentes explícitos linha 214 *na verdade eu já tenho várias idéias*, que a sua deficiência não é um fator que dificulta a sua escolha profissional. Também, que a escola contribui para sua formação e isso fica explícito nas linhas 229 a 231 quando se refere ao trabalho do professor, *os professores têm que estão aqui, eles sabem explicar a matéria e explicando a matéria logo eu consigo entender*.

Fica demonstrado que existem contradições no discurso dos participantes do processo e na sua prática social. Existe uma aclamação da sociedade para a inclusão dos alunos com NEE nas classes regulares de ensino, porém na prática isso não acontece. Pois os participantes do processo ensino-aprendizagem entendem a inclusão desses alunos como o simples fato de estar matriculado na classe regular. E ao fazer isso, apagam as diferenças e conseqüentemente não promovem as relações entre o desenvolvimento e aprendizado desse aluno, portanto, ele vai sair da escola com a mesma percepção de mundo e de si em relação a ele, não provocando transformações nas suas relações interpessoais.

#### 4.4 Conclusão da análise de dados

A análise dos dados apresentada nos mostra os dilemas que permeiam a escola inclusiva. Esses dilemas são representados pelas contradições existentes no discurso dos participantes do processo ensino-aprendizagem e as práticas desenvolvidas no contexto escolar.

Na entrevista, por exemplo o professor, ao mesmo tempo que afirma considerar o aluno com NEE como um aluno já incluído no processo, também afirma que elaborou uma pedagogia e didática diferenciada para lidar com esse aluno. O professor, ao considerar que o aluno R não tem problemas cognitivos, está apagando as diferenças, embora no prontuário do aluno R, conste um atestado médico explicando que o adolescente apresenta um diagnóstico de paralisia cerebral e em conseqüência disso, tem problemas na fala, na cognição e na coordenação motora. O professor tenta demonstrar que o aluno R *está tão incluído*, quando fala que os alunos que quiserem interagir com esse aluno, devem somente falar sobre os assuntos que o aluno domina e dá o exemplo do futebol. O professor acredita que o aluno R está aprendendo o conteúdo, pois ao conquistar a sua amizade, está

conseguindo transmitir melhor o conteúdo para o aluno, através de uma conversa informal ou dos assuntos que R domina. Percebe-se no discurso do professor somente o foco no resultado e não no processo, o que nos remete a ações pedagógicas centradas no conteúdo e na transmissão de conhecimento, sem a preocupação com as necessidades apresentadas pelos alunos como um todo.

A gravação da aula nos permite perceber que as ações pedagógicas do professor não condizem com o seu discurso, pois quando se aproximou do aluno R para dar alguma explicação, o professor *falou para R e não com R*, pois não perguntou ao aluno qual era a sua dúvida a respeito da execução do exercício, simplesmente chegou e foi explicando. Isso demonstra que a avaliação diagnóstica do professor é feita somente com o resultado da produção do aluno e não durante o processo, fato que não permite que seja uma avaliação diagnóstica constante. Também, nos remete a uma visão médica da deficiência com foco na limitação do aluno, desconsiderando a diversidade e que o aluno com NEE acessa o conhecimento de forma diferenciada. Apesar do professor ter claro que aquilo que é aprendido na escola deverá servir para a vida do aluno fora da escola, ele transfere para a escola a responsabilidade da inclusão e não é possível perceber na sua prática ações pedagógicas que demonstram uma preocupação com a inclusão desses alunos.

No que se refere ao aluno, também existem contradições entre o seu discurso e a sua prática em sala de aula. Na entrevista, o aluno alega que gosta de fazer trabalhos em grupos ou em duplas e que está os está sempre fazendo, porém na gravação da aula, o aluno R sentou na primeira carteira, isolado dos grupos de alunos. Ao perguntar para o aluno R se os colegas e o professor o ajudam a fazer as atividades, o aluno responde que sim, porém na gravação em nenhum momento o aluno se aproximou de outro aluno para ajudá-lo, ou mesmo, algum colega se aproximou dele para saber se precisava de ajuda. O aluno R também não solicitou a ajuda do professor em nenhum momento da aula. A visão que o aluno R tem sobre a deficiência também é contraditória, pois ao mesmo tempo que ignora as diferenças, alegando que todas as pessoas do mundo são iguais, admite logo em seguida que elas devem ter um tratamento diferenciado.

A análise dos dados mostra que as ações pedagógicas do professor não promovem a inclusão no processo ensino-aprendizagem do aluno com NEE, porque o professor está preocupado com o cumprimento do planejamento anual e a transmissão do conteúdo. Isso

fica demonstrado na gravação em vídeo, quando o professor determina o motivo, o objeto, as regras, a divisão de trabalho e o resultado esperado da atividade. O professor, dessa forma, não permite que aconteça uma construção conjunta do conhecimento e nem transformações nas práticas socialmente construídas.

Também, nos mostra que a escola especial, está preocupada com a transmissão de conteúdos, através de exercícios pré-determinados em fichas que os alunos devem executar, e dessa forma não promove a inclusão dos alunos com NEE, partindo de suas necessidades.

Um outro fator que não pode ser excluído dessa discussão, são as barreiras sociais enfrentadas pelo aluno com NEE e estas parecem estar demonstradas no senso comum entre os participantes do processo ensino-aprendizagem em ignorar as diferenças. Essas barreiras sociais são demonstradas quando a escola especial agrega alunos com um mesmo tipo de deficiência, formando um grupo homogêneo e propõe fichas com exercícios prontos a serem feitos. A escola está colocando todos os alunos como iguais, no que se refere à deficiência e também está, como diz Vygotsky (1920-1930/1987), exercendo pressão para que esses alunos se aproximem do tipo normal humano.

As barreiras sociais são encontradas também na escola regular, ao matricular o aluno com NEE em uma classe regular de ensino e não promover práticas pedagógicas que permitam trabalhar a partir das necessidades desses alunos, está desrespeitando as diferenças não só do aluno com NEE, como dos outros alunos e do professor.

As barreiras sociais também são criadas através dos sentidos e significados construídos pelas diversas comunidades de prática, nas quais estão inseridos os participantes do processo ensino-aprendizagem. Esses sentidos e significados demonstram que os participantes do processo, inclusive o aluno com NEE, apagam as diferenças existentes entre os alunos, não permitindo dessa forma um construir e reconstruir que possibilite a transformação do conceito de inclusão.

Portanto, a escola inclusiva como um sistema de atividade, nas suas relações dialéticas com os outros sistemas de atividade com os quais interage, precisa reconstruir os seus sentidos e significados, ao modificar, dessa forma, suas práticas pedagógicas, para promover transformações e assim, eliminar as barreiras sociais demonstradas acima, permitindo que aconteça uma inclusão de fato e não somente de direito.

## **Considerações Finais**

Este trabalho de pesquisa, com foco na inclusão escolar do aluno com NEE, se propôs a analisar se no processo ensino-aprendizagem, as ações pedagógicas desenvolvidas pelo professor, mediadas pela linguagem e por outras ferramentas culturais socialmente construídas no ambiente escolar, promovem a constituição social, bem como, a percepção desse aluno sobre si mesmo e sobre o outro. Para tanto, foi necessário um caminhar pelos dilemas da escola inclusiva, permeados pelas determinações da legislação, sentidos e significados sobre a inclusão dos participantes do processo ensino-aprendizagem, ações pedagógicas desenvolvidas na sala de aula e pelas relações dialéticas entre os sistemas de atividade.

Nesse caminhar pelos dilemas da escola inclusiva, foi possível perceber que a legislação determina que os alunos com NEE devem ser matriculados nas classes regulares de ensino e para isso, a escola inclusiva deve propiciar condições para o acolhimento desses alunos e proporcionar-lhes uma educação de qualidade. Porém, nos deparamos com uma inclusão de direito e não de fato, pois a escola matricula os alunos com NEE nas classes regulares de ensino (conforme asseguram as leis), mas a inclusão de fato é muito mais do que o aluno estar ocupando uma cadeira em sala de aula.

Inclusão, ao meu ver, é propiciar condições para que o aluno com NEE realmente se aproprie do conhecimento, para que possa enfrentar os desafios que o mundo lhe apresenta. Para se apropriar do conhecimento, o aluno precisa conhecer e vivenciar experiências diferenciadas em um ambiente heterogêneo, permeado de conflitos, que lhe permitam construir e reconstruir sua forma de ver o mundo e então se tornar um agente ativo na transformação das práticas sociais que deseja participar.

Para que esta inclusão ocorra de fato, acredito que as mudanças na escola inclusiva devem primeiramente acontecer no âmbito dos participantes do processo ensino-aprendizagem, ou seja, argumento que são necessárias muitas transformações na área da Educação e que um dos caminhos que podem ser seguidos é o da mudança daqueles que estão diretamente envolvidos com a sala de aula.

O que percebo hoje é que, pautados pelo senso comum, os professores tendem a igualar as diferenças reforçando as barreiras sociais, à medida que exercem pressão sobre os alunos com NEE para que se igualem ao *tipo normal*. Afora isso, esses sentidos e significados são construídos em função do impacto que a deficiência causa na sociedade. A

reação a esse impacto é também negativa para o desenvolvimento cognitivo dos alunos com NEE, pois pode levar a um complexo de inferioridade, a sua não participação em atividades coletivas, à vontade de sair da escola, como no caso do aluno focal desta pesquisa, e muitas outras implicações.

Portanto, os alunos com NEE devem ser vistos pelos demais como parceiros, embora em alguns casos necessitem de um suporte diferenciado, como a máquina braile, ou ainda de mais tempo para escrever ou ler, porque têm condições de aprender e superar a si mesmos. É importante reconhecer essa necessidade de ações diferenciadas por parte da escola e da comunidade, pois os alunos com NEE ao serem levados a se perceberem como “iguais” aos demais, podem não só se sentirem inferiores (pois dificilmente conseguirão se igualar aos demais), como principalmente não se apropriarem do conhecimento proposto pela escola, deixando assim de se superarem e atingirem diferentes estágios de desenvolvimento que os possibilitem a agir de forma inclusiva, nas diferentes práticas sociais a que têm acesso.

Como apontam os resultados deste trabalho de pesquisa, a escola dita inclusiva se vê a frente do desafio de repensar suas práticas pedagógicas. Esse repensar precisa ser pautado nas formas de ação colaborativa e assim determinar o nível de desenvolvimento potencial da criança, propiciando um movimento de construir e reconstruir das ações pedagógicas, no qual o professor e alunos podem planejar conjuntamente as tarefas a serem trabalhadas.

A partir dessa perspectiva a atividade aula, através dos seus conflitos, deveria impulsionar o sistema de atividade escolar, para que este orquestre e reorquestre suas práticas sociais. Por sua vez, o sistema de atividade escolar na interação com outros sistemas de atividade, também provocará orquestrações e reorquestrações que vão se apresentar como novos significados e formas de atividades.

Esta pesquisa, ao revelar a necessidade de um trabalho pedagógico que se articule pela integração de diversos sistemas de atividade, através da Teoria da Atividade (Engeström 1999), nos remete aos ciclos expansivos que projetam o objeto da atividade para a transformação. Essa projeção permite que aconteçam as relações dialéticas entre os sistemas de atividades, a partir daí, através dos conflitos permeados pela dialogicidade e

multivocalidade dos sujeitos envolvidos, provocam as transformações, tanto no objeto da atividade como no próprio sistema de atividade.

Também, apoiada nos estudos sobre defectologia de Vygotsky (1920-1930/1987), procurei argumentar nesta pesquisa a importância de não segregar os alunos com NEE em espaços que não promovam o conviver com a diferença, privando não só esses alunos de um desenvolvimento cognitivo e cultural, como também os outros alunos e o professor, bem como, a comunidade escolar como um todo.

Olhando ainda retrospectivamente para este trabalho, posso dizer que, como diretora de escola, a princípio, tinha uma preocupação com a interpretação da legislação e como essa interpretação estava interferindo no andamento dos trabalhos da unidade escolar. Porém, não demorei muito para perceber que a inclusão escolar dos alunos com NEE não se limita somente a um cumprimento da lei, posto que também envolve os sentidos e significados atribuídos à inclusão escolar, que são social e historicamente construídos, permeados pelas diversas vozes envolvidas. As vozes que clamam por uma não segregação, por uma educação de qualidade e por uma quebra das barreiras sociais que não atingem somente alunos com NEE, visto que os problemas de aprendizagem não são vinculados somente a fatores orgânicos, mas também podem existir em função de fatores sociais.

Entendo que em todo trabalho de pesquisa existem fatores internos ou externos que limitam o trabalho do pesquisador. Nesta pesquisa, acredito que a minha posição hierárquica superior em relação aos participantes da pesquisa, ou seja, como diretora da escola, pode ter sido um fator limitante em relação às discussões sobre as ações pedagógicas do professor e mesmo na entrevista com o aluno participante. Entretanto, ao partir do pressuposto de que não há significados fixos e dados a priori, assumo que os resultados desta pesquisa foram construídos a partir de minha interação com o professor e os alunos da classe escolhida e, que o processo aqui apresentado teve contribuições importantes para a formação de uma compreensão diferente da sala de aula para todos nós envolvidos.

Nesta reflexão final de meu trabalho, acho importante também ressaltar que encontrei na Linguística Aplicada o caminho que permitiu a compreensão dos dilemas enfrentados pela escola inclusiva e pelos participantes do processo ensino-aprendizagem. Através do estudo do uso da linguagem como instrumento mediador, foi possível

questionar como ocorre o processo ensino-aprendizagem e também, propor formas diferenciadas para oferecer um ensino de qualidade e promover a inclusão dos alunos com NEE. Acredito que dessa forma, foi possível atingir os objetivos propostos nesse trabalho de pesquisa.

Entendo também, que esta pesquisa não responde a todas as perguntas relativas a inclusão escolar dos alunos com NEE, mas o levantamento dos sentidos e significados atribuídos a inclusão escolar e ações pedagógicas desenvolvidas pelo professor me remete a trabalhos futuros, pautados em formas de ações colaborativas, que propiciem a efetivação das mudanças necessárias para que a escola inclusiva promova uma inclusão de fato.

Para concluir, acredito que o professor, ao agir colaborativamente com os seus pares e alunos, tem o poder de provocar essas mudanças no contexto escolar, por meio de ações pedagógicas que permitam um construir e reconstruir dos sentidos e significados atribuídos à inclusão escolar. Isso permitirá, não só mudanças nas práticas sociais construídas dentro do contexto escolar, como também, na interação entre o sistema de atividade escolar e os outros sistemas, práticas sociais pautadas no respeito pela diversidade.

# **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. 4. ed. Tradução por Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1979/2003. (Coleção Biblioteca Universal). 421 p.

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 8. ed..Tradução por Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1929/1997. 196 p.

BELARK, Ann, BELARK, Harold. *Dilemmas of schooling*. In: Pollard, Andrew. *Readings for Reflective Teaching*. 1981. Disponível em: <http://www.rtweb.info>. Acesso em: 08 de setembro de 2004.

BRAIT, Beth. *Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem*. In: \_\_\_\_ (Org.). *Bakhtin, Dialogismo e Construção do Sentido*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997. p. 139-158.

BRASIL, Ministério Público Federal. *O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular*. Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (Org.). 2. ed. Ver. e atualiz. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004. 59 p.

BRASIL. *Censo Educacional 2003*. Disponível em: <<http://www.inep.org.br>. Acesso em: 3 de março de 2004.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado, 1988. 292p.

BRASIL. *Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial*. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994. 54 p.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Seção 1, p. 27833-41.

BRASIL. Parecer nº 17 do Conselho Nacional de Educação e Conselho de Educação Básica, de 03 de julho de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 03 de 07 de 2001. Seção I.

BRASIL. Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação e Conselho de Educação Básica, de 14 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.. *Diário Oficial da União*, Brasília, 14 de 09 de 2001. Seção 1E, p. 39-40.

BRONCKART, Jean-Paul (1999). *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Tradução por Anna Rachel Machado Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 1999. 359 p.

CELANI, Maria Antonieta Alba. *Afinal, o que é Lingüística Aplicada?* In:\_\_\_\_\_, PASCHOAL, Mara Sofia Zanotto de (Orgs.).*Lingüística Aplicada: da aplicação da lingüística à lingüística transdisciplinar*. São Paulo: EDUC, PUC / SP, 1992. 324 p.

DANIELS, Harry. *Vygotsky e a Pedagogia*. Tradução por Milton Camargo Mota. São Paulo: Loyola, 2003. 246 p.

ENGESTRÖM, Yrjö. *Activity theory and individual and social transformation*. In: ENGESTRÖM, Yrjö et al. *Perspectives on activity theory*. 3. ed. New York: Cambridge University Press, 1999. p. 19-38.

EVANS, Peter. *Algumas Implicações da Obra de Vygotsky na Educação Especial*. In: DANIELS, Harry. (Org.).*Vygotsky em foco: Pressupostos e Desdobramentos*. 6. ed.

Tradução por Elisabeth J. Cestari e Mônica Saddy Martins. Campinas: Papyrus, 2003. p. 69-89.

FAVERO, Leonor Lopes. *O tópico discursivo*. In: PRETI, Dino (Org.). *Análise de Textos Oraís*. 6. ed. 1v. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH / USP, 2003. p.39-63. (Projetos Paralelos).

FERREIRA, Maria Cecília Carareto, FERREIRA, Julio Romero. *Sobre Inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas*. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de, LAPLANE, Adriana Lia Friszman de (Orgs.). *Políticas e Práticas da Educação Inclusiva*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 21-48 (Coleção Educação Contemporânea).

GALEMBECK, Paulo de Tarso. *O turno conversacional*. In: PRETI, Dino (Org.). *Análise de Textos Oraís*. 6. ed. 1v. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH / USP, 2003. p.65-92. (Projetos Paralelos).

GIL, Antonio Carlos. *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999. 171 p.

GOFFREDO, Vera Lucia Flor Sénéchal de. *A Escola como espaço inclusivo* In: *Salto para o Futuro. Educação Especial: tendências atuais*. 9v. Brasília: Secretaria de Educação a Distancia / MEC, 1999. p. 27-34. (Série Estudos. Educação a Distancia).

JANNUZZI, Gilberta S. de M.. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. 243 p.. (Coleção Educação Contemporânea).

KOZULIN, Alex, GINDIS, Boris. *Sociocultural Theory and Education of Children with Special Needs: From Defectology to Remedial Pedagogy*. 1998. Disponível em: <http://alexlewis.fledalex.com/kozulinmtz/>. Acesso em 03 de maio de 2005.

LEONTIEV, A N.. *Activity, Consciousness, and Personality*.1978. Disponível em: <http://www.marxists.org>. Acesso em: 30 de maio de 2005.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?*. São Paulo: Moderna, 2003. 95 p. (Coleção cotidiano escolar)

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Análise da Conversação*.5. ed. São Paulo: Ática, 2003. 94 p.

MINICK, Norris. *O desenvolvimento do pensamento de Vigotsky: uma introdução a Thinking and Speech (Pensamento e Linguagem)*. In: DANIELS, Harry. (Org.) *Uma Introdução a Vygotsky*. Tradução por Marcos Bagno. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 31-60.

MOROZ, Melania, GIANFALDONI, Mônica Helena Tieppo Alves. *O processo de pesquisa: iniciação*. 2v. Brasília: Plano, 2002. 108 p. (Série Pesquisa em Educação).

MOTTA, Livia Maria Villela de Mello. *Aprendendo a ensinar inglês para alunos cegos e de baixa visão um estudo na perspectiva da Teoria da Atividade*. 2004. Tese (doutorado em Linguística Aplicada). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.

NEWMAN, Fred, HOLZMAN, Lois. *Lev Vygotsky Cientista Revolucionário*. Tradução por Marcos Bagno. São Paulo: Edições Loyola, 2002. 241 p.

NUNAN, David.. *Research Methods in Language Learning*.. New York: Cambridge University Press, 1992. 249 p.

PRETI, Dino (Org.). *Análise de Textos Oraís*. 6. ed. V 1. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH / USP, 2003. 271 p. (Projetos Paralelos).

RIZZINI, I. et al. *Pesquisando ... guia de metodologia de pesquisa para programas sociais*. Rio de Janeiro: CESPI / USU, 1999.

RODRIGUES, Ângela C. Souza. *Língua falada e língua escrita*. In: PRETI, Dino (Org.). *Análise de Textos Oraís*. 6. ed. V 1. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH / USP, 2003. p.15-37. (Projetos Paralelos).

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. *Perspectivas para os Estudos sobre a Linguagem na Virada do Milênio: o caso da Linguística Aplicada*. Campinas, SP: 1999. p. 1-13 UNICAMP. (V Seminário de Teses em Andamento).

SÃO PAULO (Estado). Deliberação nº 5, do Conselho Estadual de Educação de 11 de maio de 2000. Fixa as normas para educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na educação básica do sistema estadual de ensino. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, São Paulo, 11 de maio de 2000. Seção I, p. 10/11.

SÃO PAULO (Estado). Indicação nº 12, do Conselho Estadual de Educação, de 15 de dezembro de 1999. Fixa as normas para educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na educação básica do sistema estadual de ensino. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, São Paulo, 11 de maio de 2000. Seção I. p. 10/11.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: Construindo uma sociedade para todos*. 3.ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999. 176 p.

STAINBACK, Susan, et al. *Fundamentos do Ensino Inclusivo*. In: STAINBACK, Susan, STAINBACK, William. *Inclusão: um guia para educadores*. Tradução por Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 21-34

VEER, René Van der, VALSINER, Jaan. *Vygotsky. Uma Síntese*. Tradução por Cecília C. Bartalotti. São Paulo: Edições Loyola, 1952/1999. 479 p.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. Tradução por Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1920/2001. 496 p.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. *A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. COLE, Michael et al. (Org). Tradução por José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1930/2002. 191 p.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. *The Fundamentals of Defectology: Abnormal Psychology and Learning Disabilities*. Tradução por Jane E. Knox e Carol B. Stevens. New York e London: Plenum Press, 2v. 1920-1930/1987. 349 p. (The Collected Works of L. S. Vygotsky)

WERTSCH, James V. *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, Harvard University Press, 1947/1985. 262 p.

# **ANEXOS**

Anexo 1 – Transcrição da aula gravada em áudio e vídeo na 2ª série do Ensino Médio, em 20/05/2004. O quadro abaixo se refere às regras para transcrição, segundo Marcuschi (2003:9-16).

Sinais utilizados	ocorrência	Explicação da ocorrência
[[	Falas simultâneas	Quando dois falantes iniciam ao mesmo tempo um turno
[	Sobreposição de vozes	Quando a concomitância de falas não se dá desde o início do turno mas a partir de um certo ponto
[ ]	Sobreposições localizadas	Quando a sobreposição ocorre num dado ponto do turno e não forma novo turno
(+) ou (2.5)	pausas	Pausas e silêncios são indicados entre parênteses: pausas pequenas (+); pausas além de mais de 1.5 segundo, indica-se o tempo
( )	Dúvidas ou suposições	Quando não se entende uma parte da fala
/	Truncamentos bruscos	Quando um falante corte uma unidade ou quando alguém é cortado bruscamente pelo parceiro
MAIÚSCULA	Ênfase ou acento forte	Quando uma sílaba ou palavra é pronunciada com ênfase ou recebe acento mais forte que o habitual.
::	Alongamento de vogal	Quando ocorre um alongamento da vogal
(( ))	Comentários do analista	Para comentar algo que ocorre
- - - - -	silabação	Quando uma palavra é pronunciada silabadamente
” ’ ,	Sinais de entonação	Aspas duplas – subida rápida Aspas simples – subida leve Aspas simples abaixo da linha – descida leve ou brusca
E e e e	repetições	Reduplicação de letra ou sílaba
Eh ah oh ih::	Pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção	Basicamente usam-se reproduções de sons
... ou /.../	Indicação de transcrição parcial ou de eliminação	O uso de reticências no início e no final de uma transcrição indica que se está transcrevendo apenas um trecho. Reticências entre duas barras indicam um corte na produção de alguém

- 1- P – bom dia (+) ((arrumando a roupa))
- 2- A1 – *tá* lindo professor (+)
- 3- P – falta uma gravata aqui *tá?* (+)
- 4- vamos sentar (+)
- 5- BOM DIA NOVAMENTE (+)
- 6- hoje nós estamos iniciando a segunda parte do reforço (+)
- 7- eu vou entregar *pra* vocês uma folha com dois exercícios que já /
- 8- bem lá trás vimos exercícios semelhantes' parecidos no caderno (++)
- 9- eu quero que vocês façam o esboço do desenho geométrico (+)
- 10- onde se constitui a equação' aí sim substitui pelos números (+)
- 11- a entrega será ao final da aula (+)
- 12- também vou devolver o trabalho de massa (+)
- 13- matéria e esse aqui que tiver /
- 14- o aluno só vem a mim se tiver escrito alguma coisa para resolver (+)
- 15- senão ele já pode guardar (+)
- 16- as dúvidas é só aguardar que vou passando pelos grupos que se formarem (++)
- 17- de preferência montarem grupos (+)
- 18- se quiserem fazer individual pode (+)
- 19- não escreva na parte de trás da folha pois a usaremos para outro trabalho (+)
- 20- o número' nome e série' turma à caneta (+)
- 21- os cálculos' desenho esboço a lápis (+)
- 22- não faça aleatório' LEIA O EXERCÍCIO existe semelhante (+)
- 23- A2 – professor é pra fazer a caneta" (+)
- 24- P – SÉRIE' NOME E NÚMERO A CANETA (+)
- 25- cálculos' desenhos' tudo a lápis (+)

26- que horas são” (+) ((pergunta baixinho para o G1))

27- G1 – dez e vinte e três (+)

28- P faça esse exercício (+) é *pra* vocês trabalharem (+)

29- esse aqui ó é *pra* fazer também tá? (+) ((fala com DV))

30- PE – tem gente que chegou e não pegou ainda (+) vê pra mim (+)

31- P – ah (+) deixa comigo (+) você recebeu” (+)

32- PE – P (+) esse pessoal que tá aqui não tá” (+)

33- P – tá (++) olha o seu caderno para o número dezesseis (+)

34- há exercícios parecidos com esses aí (+)

35- dê uma leiturinha neles antes’ não dá cinco minutos (+)

36- em seguida começa com esse aí (+)

37- faz o desenho’ faz o esboço’ a equação (+)

38- pode consultar o colega também (+) pode formar grupos (+)

39- a entrega sempre individual (+)

40- não é obrigado a (incompreensível)

41- A2 – PROFESSOR (+)

42- P – vá ao exercício dezesseis (+) ó são esses aqui (+)

43- começa no dezesseis ponto sete (+) ((fala com R))

44- A2 – É *PRA* ENTREGAR” (+)

- 45-P – esse aqui é *pra* devolver” (+).((para PE))
- 46-PE – amanhã. (+)
- 47-P – DEVOLVER AMANHÃ (+)
- 48-PE – a mãe tem que assinar (+)
- 49-P – O RESPONSÁVEL TEM QUE ASSINAR (+)
- 50-olha aqui ó (+) olha aqui se for igual’ você faz (+) ((para R))
- 51- verifique (incompreensível) esse é o ponto ideal que eu quero de você (+) ((para DV))
- 52-esses exercícios (+) eles já foram debatidos (+) ((falando com PE))
- 53-então hoje (+) eu *to* correndo para que eles lembrem a idéia do exercício (+)
- 54-eu *to* lá na frente com a matéria (+)
- 55-é que quando eu começo a fazer os exercícios da matéria que eu estou fazendo (+)
- 56-eu começo eu começo a voltar um’ dois’ três’ exercícios que são fundamentais (+)
- 57-é o caso desses daí (+) uma parte sobre a pergunta (+).
- 58-PE – que legal (+) aí eles fazem uma revisão (+)
- 59-P – e correção(++)
- 60-VAMOS A CHAMADA (+) número um (+)
- 61-1– presente (+)
- 62-P - dois (+)
- 63-2 - presente (+)

64- P - tres (+)

65-3- presente (+)

66-P quatro (+)

67-4- eu (+)

68-P cinco (+)

69-5 -eu (+)

70-P seis (+)

71-6 - presente (+)

72-P sete (+)

73-7 - presente (+)

74-P oito (+)

75-8 - presente (+)

76-P nove (+)

77-9 - presente (+)

78-P dez (+) D B (+)

- 79- A2 faltou (+)
- 80- P Onze (+)
- 81- 11- presente (+)
- 82- P doze (+) F (+)
- 83- A2 faltou (+)
- 84- P treze (+)
- 85- 13- eu (+)
- 86- P quatorze (+) G (+)
- 87- A2 faltou (+)
- 88- P quinze (+)
- 89- 15- presente (+)
- 90- P dezesseis (+) J (+)
- 91- A2 faltou (+)
- 92- P dezessete (+)
- 93- 17- presente (+)

- 94-P dezoito (+)
- 95-18- presente (+)
- 96-P dezenove (+)
- 97-19- presente (+)
- 98-P vinte (+)
- 99-20- presente (+)
- 100-P vinte e um (+) M (+)
- 101-A2 faltou (+)
- 102-P vinte e dois (+)
- 103-22- eu (+)
- 104-P vinte e três (+)
- 105-23- presente (+)
- 106-P vinte e quatro (+)
- 107-24- presente (+)
- 108-P vinte e cinco (+)

- 109-25- presente (+)
- 110-P vinte e seis (+)
- 111-26- eu (+)
- 112-P vinte e sete (+)
- 113-27- presente (+)
- 114-P vinte e oito (+) L (+)
- 115-28- eu eu professor (+)
- 116-P vinte e nove (+) RICARDO (+)
- 117-29- eu (+)
- 118-P trinta (+)
- 119-30- presente (+)
- 120-P trinta e um (+)
- 121-31- eu (+)
- 122-P trinta e dois (+)
- 123-32- presente (+)

124-P trinta e três (+) T S (+)

125-A2 faltou (+)

126-P trinta e quatro (+)

127-34- presente (+)

128-P trinta e cinco (+)

129-35- presente (+)

130-P trinta e seis (+)

131-36- presente (+)

132-P - *tá fazendo*” (+)

133-A3 – *oh* (+)

134-P trinta e sete (+)

135-A2 faltou (+)

136- P – *pode falar com a senhora*” (+) ((para PE))

137- PE *pode* (+)

138-P – *o R não senta com ninguém* (+)

139-mas ela eu consegui (+) ((falando sobre DV)).

140-PE pois é (+)

141-isto que eu percebi (+)

142-a menina se juntou' mas ele fica isolado (+)

143-P –ELE NÃO SENTA (+)

144-PE mesmo que você insista” (+)

145-P –eu já tentei (+)

146-PE –*ah* (+)

147-P – *tá* (+) há também um pouquinho de aversão (++)

148-como ele demora para realizar alguma coisa (+) aí tem (+)

149-porém eu já chequei (+) ao invés do desenho dele./

150-estar errado / às vezes não está batendo com o que eu fiz (+)

151-mas ele interpreta como se tivesse correto (+)

152-PE –entendi (+)

153-P – *pra* mim *tá* correto (+) uma maravilha (+)

154-PE –ele faz uma interpretação (+) mas muitas vezes não coincide (+)

155-P – esse trabalho *pra* ela / como ela tem problema de visão (+)

156-eu já havia feito (+) *pra* ela fazer com calma (+)

157-aumentar o tamanho da letra (+)

158-ela fez (+) eu já vi que está mais ou menos certo (+)

159-e os outros eu dei o trabalho e devolvi o dela (+)

160-que ela já fez pra ela ver com os outros (+)

161-PE –pra ela fazer junto” (+)

162-P – exatamente (+)

163-ela agora já vê e já tem idéia (+)

164-agora (+) *pros* outros tem exercícios semelhantes (+)

165-igualzinho que é trabalhado várias vezes (++)

166-o que é que eu quero mesmo /

167-que eu tinha problema com o heterogêneo (+)

168-qualquer problema motor (+) sei lá até mental /

169-o que que eu quero” (+)

170-que ele tenha a idéia (+) pelo menos saiba discutir (+)

171-A2 –PROFESSOR (+) NÃO TEM COMO ESBOÇAR (+)

172-P – vamos lá (++) ((para R))

173-e qual é o desenho” observe primeiro (+) ((para R))

174-percebeu que a gente tem que bater de novo (+)

175- mais uma hora em cima desse mesmo exercício” (+) (( para PE))

176-PE – isso é bom (+) não é” (+)

177-P – pra mim é bom (+)

178-PE– o importante é que eles saiam sabendo (+) *né*” (+)

179-P – eu quero que ele / alunos que perguntem e dominem (+)

180-PE –com certeza (+)

181-P – eles / eu quero que eles alcancem a principal idéia (+)

182-se até esse ponto eles chegarem e saberem que existe (+)

183-*pra* quando chegar aos vinte e uns saber que existe (+)

184-PE –*pra* que não vire um bicho (+)

185-A2 –OH PROFESSOR (+) VEM CÁ UM POUQUINHO (+)

186-P – já vou (+)

187- – olha só dá uma olhadinha aqui (+)

188-leia aqui (+) leia o que pede (+) ele pediu em metros (+)

189-você colocou em centímetros (+) ((para R))

190-PESSOAL (+) dá só uma olhadinha aqui (+)

191-há um pequeno lado da interpretação de um exercício ao outro.(+)

192-há um pequeno lado na interpretação (+)

193-embora eles sejam parecidos (+) SENTA (+)

194-embora eles sejam parecidos (+)

195-no caderno ele pede simplesmente o raio (+)

196-a lâmpada acesa (+)

197-A2 –PROFESSOR (+)

198-P – a lâmpada acesa *tá?* (+)

199-aqui é a lâmpada acesa (+)

200-ele introduziu o corpo opaco que forma a sombra no chão (+)

- 201-OLHA PRA CÁ CRIANCINHA (+)
- 202-então o que é que ele disse” (+)
- 203-a altura da lâmpada foi de cinco metros até o chão (+)
- 204-a altura do corpo opaco um metro (+) e quanto é o outro” (+)
- 205-um metro e meio (+) ele deu / agora sim (+)
- 206-onde a gente tá vendo (incompreensível)
- 207-que valor ele disse que tinha” (+)
- 208-dez centímetros (+) Confere isso pra mim (+) eu não to vendo (+)
- 209-e o que ele pede” (+) o raio do campo opaco X (+)
- 210-você vai utilizar triângulo maior ou o triângulo menor” (+)
- 211-quem é o maior” (+) ESSE LADO MAIOR AQUI (+)
- 212-dois metros e meio correto” e o do menor” (+) um (+). o do maior (+)
- 213-dez centímetros (+) não vai bater (+)
- 214-tem que transformar em metro (+) quanto vai ser” (+)
- 215-zero vírgula um (+) e o de baixo” (+)
- 216-é o medido (+) agora é continua’ mantém e façam (+)
- 217-o que eu queria também vocês me dessem” (+)
- 218-o esboço para ter uma idéia do desenho para vida real (+)
- 219-vamos fazer um esboço com a lâmpada / é o que bate (+)
- 220-continuem (+) calma (+) não tem stress (+)
- 221-tem hora que tem que intervir (+) ((para PE))
- 
- 222-PE –tem que intervir senão faz errado (+)
- 
- 223-P – dá uma olhadinha aqui na lousa (+) faça isso aqui tá” (+)
- 224-faça esse cálculo seis (+)
- 225-você faz esse desenhinho tá” (+)
- 226-com essas medidas (+)
- 227-aí quando chegar aqui você faz esse cálculo (+) ((para R))

228-tem que ter paciência. (+) ((para PE))

229-PE – MUITA PACIÊNCIA (+)

230-P – ele é assim (+) ele é um (++) no momento dele (+)

231-ele se torna um animal comum' ou seja' ou emburra ou ataca (+)

232-ele não atacou (+) aí eu brinquei ele emburrou (+)

233-PE –ele fica nervoso né'' (+)

234-P – R é um sofredor (+)

235-e o time.R'' (+) pronto (+) agora vai. ((para R))

236-PESSOAL (+) no segundo a imagem dentro da câmara escura é invertida (+)

237-SEMPRE (+)

238-PÔ (+) SEMPRE ((para PE)).

239-PE –a câmara invertida (+)

240-P – sempre (+) a máquina de fotografar /

241-toda máquina de fotografar é uma câmara escura (+)

242-você olha os retratos (+)

243-PE –é invertida (+)

244-P – é (+)

245-PE –a imagem quando entra no olho é invertida (+)

246-P – é (+) então o que é que ocorre (+)

247-vou passando (incompreensível).

248-A3 –*tá certo*” (+)

249-P – É ISSO AÍ (+)

250-P – a gravação sonora também” (+) (( para PE))

251-PE –na outra sala gravou um palavrão em alto e bom tom (+)

252-o J ficou com vergonha (+)

253-P – que horas são” (+) ((para PE))

254-PE –quase na hora (+)

255-P – vou pedir pra recolher senão não dá tempo (+)

256-RI (+) por favor (+)

257-começa a recolher aqui quem quiser entregar (+)

258-o papel da dona PE é *pra* levar pra casa e trazer amanhã (+)

259-A4 – não ganhei (+)

260-A5 – eu também não ganhei (+)

261-A2 – PROFESSOR (+)

262-P – o papel da dona PE(+) esse tem que devolver sim (+)

## Anexo 2- Entrevista com professor participante da pesquisa, gravada em 05/11/04

- 1- PE – a nossa idéia aqui não é criticar o trabalho de ninguém, que está sendo feito certo ou errado, que você está fazendo direito, que o aluno está certo ou errado. A nossa intenção é descobrir como acontece o ensino aprendizagem dos alunos com NEE dentro da sala de aula, quais os problemas que esse aluno enfrenta, quais os problemas que você enfrenta e aí juntos, pois teremos outros encontros, estaremos tentando achar uma solução para esses problemas. Procurar uma forma melhor de trabalhar. Nossa escola atende alunos com NEE, você acha que a escola e os professores estão preparados para receber esses alunos?
- 9- P – nem sempre.
- 10- PE – porque?
- 11- P – nem porque no caso do deficiente visual, antes deixa eu te fazer uma pergunta. O nosso universo da conversa é o R em si ou é o deficiente em geral?
- 13- PE – o deficiente. Mas isso não impede que você faça comentários sobre o R.
- 14- P – então nem sempre. No caso do deficiente visual o professor ele tem um problema, na minha visão, porque eu tive, hoje eu não tenho mais. Hoje eu não tenho mais, pode vir qualquer um deles. É como estar sentindo o aluno. O professor demora um pouquinho pra isso aí. Por isso que ele deveria ser instruído como receber esse aluno. No caso específico do deficiente visual. Porque não tem como para o professor saber o que está na mente dele. Como ele está vendo. Aos poucos eu fui vencendo isso e cheguei ao que eu estou aceitável, né? Porque eu comecei cutucar, pode deixar essa palavra, a dona Paulina. Conversando com ela eu adquiri, o tal do cursinho que eu acho que deveria ser ministrado. Por exemplo, eu fiquei

sabendo que o deficiente visual não é igual, uns tem memória visual, ele viu. Outros a memória visual não tinha cor, era sombra. Os que perderam a visão dele, tem que ser importante, a data que ele perdeu. Que mundo ele via. Isso tudo sai atrás. E eu fiquei com pena até de mim mesmo, quando não peguei um bando de visual no ano seguinte, porque eu disse agora to bom. Vou por em prática. Não peguei. Foi minha tristeza. Corri atrás da D pra ela vir pra mim, mas ela foi com as outras meninas e pra não tirar ela da turma, eu não forcei. Para o deficiente motor, esse aí é um pouquinho complicado assim. Ele vai demorar muito. A gente trabalha com ele já incluído, mas ele demora a acompanhar a turma. Demora a acompanhar a turma.

32- PE – esse demora para acompanhar a turma é um demora na prática?

33- P – na prática. Na escrita. Ele demora sim. Esse aí é fácil também, porque eu tenho paciência. Eu tenho paciência e meu trabalho, ele....eu.... a minha didática é água mole em pedra dura, tanto bate até que fura. Eu sou repetitivo. Eu to lá na frente aí eu volto do um toque, vou lá pra frente de novo. E fico assim, nesse negócio o R ele vai , ele vai bem. Vai muito bem sim. Demora às vezes. Mas ele vai bem. Que mais poderia .....ainda permanece na mesma pergunta?

39- PE – nessa pergunta você ainda quer falar mais alguma coisa?

40-P – e no mental. No deficiente mental.... não tivemos nenhum assim, não. Eu não considero o R deficiente mental não. Ele é tão aprimorado, ele está tão incluído, dentro dos seus limites, que não considero. Aliás, quem quiser conversar com R e entrar em assunto que ele gosta e ele saiba, ele ensina. Nós tivemos umas conversas sobre futebol, até vou deixar registrado isso aí. A única coisa que eu ensinei de futebol para o R, foi que os nomes dos clubes antigos do Brasil, estão escritos e registrados em inglês. Até o Corinthians. Todos os times. É são Paulo, todos eles. Aí ele não sabia disso, realmente não sabia. Agora as outras partes assim, torcida, da questão econômica, ele entrou bem, ele sabia bem. E ultimamente, na semana passada, eu fiz uma pergunta pra ele. Porque eu procuro o que ele gosta. Misturado com aula assim... pra aliviar um pouquinho assim

..eu disse: e aí você conheceu o Vicente Viola? Ele pensou. Aí ele demora. Eu digo você soube quem era o Vicente Viola? Ele disse técnico da seleção brasileira de 1958. E ele não era nascido.

- 53- PE – então ele estuda o futebol?
- 54- P – ele estuda o futebol. Conhece e nisso aí eu aproveito. Eu dou até exemplo da matéria em cima do futebol. Para o caso dele. Ele visualiza melhor.
- 56- PE – o que é para você um aluno com NEE?
- 57- P – para mim. Veja bem.. Ele é mais um. Não tem o menino gordinho baixinho? Não tem o cumpridão? Não tem o arreiro? Não tem o quieto? Para mim ele é mais um. Eu vou trabalhar com ele, como se ele já fosse incluído. E nesse trabalho eu faço uma avaliação diagnóstica.....
- 61- PE – pode ir falando que eu vou escrevendo aqui.
- 62- P – então faço avaliação diagnóstica constante, constante e tento também adquirir a amizade dele. Se eu conseguir adquirir a amizade dele, aí fica fácil. Porque eu vou trabalhar com ele, vou entrar nessas conversas. Vou brigar com ele em alguns pontos.
- 66- PE – e como é essa avaliação diagnóstica que você faz? Constante?
- 67- P – de acordo com o que ele está produzindo. De acordo com o que ele está produzindo. Por exemplo, se ele é lento, eu vou dando uns tópicos pra ele. Para melhorar mais o entendimento dele, se ele é lento no raciocínio. Se ele é lento na escrita, isso não me preocupa porque ele vai completar. Ele vai chegar junto. De vez em quando eu dou um tópico pra ele. Eu escuto uma conversa dele e entro no meio

da conversa com a matéria, tentando da..... daquele bate papo dele um exemplo na matéria. Minha avaliação é essa, é constante. Eu vejo ele conversando..... o .....aluno ele ... normalmente tem deficiência de calcular. Se ele é um deficiente visual, mental o cálculo vai ser complicado pra ele. Mas eu vou devagarzinho. Por isso eu nem dou prova, comigo é o trabalho. Eu quero ver a dedicação dele.

- 77- PE – a produção dele ali naquele momento?
- 78- P – naquele momento. Ele vai vem, tanto que eu tiro uma cópia, não cobro nem dele porque que eu quero que saia em cima da pedagogia e da didática que eu montei. Não cobro dele e ela vai e volta. Até saturar. Até saturar.
- 81- PE – e você acha que dessa forma que você está fazendo com o R está dando certo?
- 82- P – lucro. Lucro. Com o R está dando lucro. No primeiro bimestre, foi quase um bimestre inteirinho, hoje até já não há necessidade de uma avaliação.....eu faço pra ele.... ah ....o exemplo que eu dou..... eu não sei se foi à senhora ou a dona Jurema que mandou dar um aviso na sala. Eu não dei o aviso eu passei pra ele dar no dia seguinte. Ele deu com uma tranquilidade, pos no quadro. Passei pra ele. Eu também vou dando umas tarefinhas assim. Ele no princípio R ficava bravo.
- 88- PE – porque ele é bravo.
- 89- P – é bravo. Como os outros. A menina que é deficiente visual, ela não gosta muito. Eu vou soltando aquela coisinha que eu sei que é uma graduação, ela faz aquele, depois faz o outro, depois faz o outro. O R não é o problema. Óbvio dentro das limitações dele. Eu cheguei e disse para o pai dele, estamos gravando.,Na minha maneira de ver, ele tem condição de se auto sustentar. É descobrir o que ele poderá executar. Executa e executa bem. E tem mais com uma coisa muito boa ele tem responsabilidade.

- 96- PE – e o que você acha desse aluno com NEE frequentar uma sala regular?
- 97- P – eu acho que é a coisa mais correta que existe. Mais correta que existe.
- 98- PE – porque?
- 99- P – se eu quero incluir? Se ele não está lá está excluído. Ele tem que estar lá.
- 100- PE – agora você acha que ele tem que estar lá porque existe uma lei que manda ou porque você acha que é necessário que ele esteja lá?
- 102- P – professora o meu objetivo é a educação. Ele é o educando e eu sou o educador. Se eu tirar do meio ele não vai ser educado. Ele vai ser excluído. Ele tem que estar no meio ali. Dando mão de obra ou não. Brigando ou não. Seja lá o que for. Ele tem que estar ali no meio. O Estado, a escola, tem que criar infra-estrutura, tem que ter, não é que tem que criar. Tem que ter infra-estrutura para absorver esse pessoal. Se ele é aleijado, tem que criar é.. o que está feito aqui. Ele não pode se locomover. Se ele pensa devagar tem que ir devagar com ele. Não pode é retirar dali. Ele tem que estar junto com todo mundo. Se o professor dá prova, dá prova pra ele também, depois o professor dá um desconto das suas limitações. Mas ele tem que estar no meio. Entendeu? Tem que estar no meio. Se xingar e depois o outro xingar, o professor deixar xingar e depois entra no meio. Ele tem que estar ele não pode sair dali.
- 114- PE – você acha que ele tem que conviver com tudo isso que a vida oferece?
- 115- P – pra mim, eu já trato como ele está incluído, to lhe dizendo. Por isso eu faço avaliação pra ver onde eu vou interferir. Não pode tirar o que é isso?

- 117- PE – o seu trabalho, agora nós vamos falar do seu trabalho. O seu trabalho com os alunos com NEE, é igual, apesar que você já falou um pouco, mas é igual ou é diferente com o trabalho que você faz com os outros alunos? Porque você faz dessa forma? E um exemplo de uma ação que você faz com o R e com os outros também, que é igual ou que é diferente?
- 122- P – não é tão difícil isso não. Veja bem, eu já disse que o portador de deficiência, pra mim é mais um. Mais um. Hoje mesmo eu fiquei dando duro na menina pra ela copiar, e ela não copiou durante a aula toda. O portador de deficiência, que ele não pode, vamos dizer, usar as mãos para copiar. Pra mim é igual àquela menina que não quer copiar eu vou arrumar um meio de fazê-lo. A menina já disse pra ela, na próxima aula o caderno pronto. E o portador de deficiência, eu ia ver como conseguimos tirar cópia. Entendeu bem aí? Eu vou procurar uma maneira, uma forma que seja todo ele, todo aluno daquela classe igual. Pra menina eu exigi pra próxima aula e para o portador de deficiência eu ia tirar cópia de alguém. Como é o caso da menina deficiente, que tem deficiência visual, com ela não estou tendo nenhum lucro. Mas eu emprestei um livro com a matéria, pra ela. Essa matéria agora que estou dando, somente ondas é à parte de ótica. Eu tirei cópia e passei para a professora P aumentar. O livro eu dei..... fui lá na sessão de dona Paulina e vi que através dos instrumentos dá pra ela ler, até sem os instrumentos, com o óculos dela. Veja bem, é isso que eu faço. Agora pra mim é tudo igual, um é mais gordo, outro é mais magro, outro mais inteligente, outro mais burro, seja lá o que for, mas é tudo aluno. Eu vou na avaliação é ver onde está cada um.
- 139- PE – durante esse trabalho que você vai fazendo, você vai avaliando o que você pode, vamos dizer, puxar mais um pouco, o que você pode dar uma relaxada, em relação a qualquer aluno?
- 142- P – em relação a.?
- 143- PE – em relação a qualquer aluno. Independente da sua condição?

- 144- P – independente. Não tem ..... eu não vejo diferença.
- 145- PE – e a matéria é a mesma pra todos?
- 146- P – pra todos.
- 147- PE – ele só vai ter outros meios de aprender?
- 148- P – claro. Eu vou ter que procurar outros mecanismos para alguns. E às vezes esse mecanismo é até entrar , botar pra fora. Porque quando ele quer sair eu ponho pra dentro, quando ele quer entrar eu ponho pra fora. Eu quero que ele entenda que ele tem que cumprir, entendeu? E assim oh... de repente eu seja um dos poucos professores que briga muito com aluno. Mas minha briga é essa salutar. Ele, o aluno, não percebe antagonismo. Ele percebe que há uma pessoa que quer ensinar ele, dê no que der, custe o que custar. Ele percebe isso. Ele vê que eu não sou antagonico. Eu não estou disputando nada com ele. Este é meu princípio. Não tem diferença. Pra mim aluno é tudo igual. Ele tem que chegar junto lá'. Pode prosseguir.
- 158- PE – o que você como professor faz para atender as necessidades do aluno com NEE? Então por exemplo, o R, você percebe que em algumas coisas ele tem dificuldades, a deficiente visual. Que meios você utiliza, diferenciados? Me dá um exemplo. Você me disse se R tem dificuldades eu vou achar uma forma diferente dele trabalhar, a menina visual eu também vou achar uma forma diferente dela trabalhar. Que meio é esse?
- 164- P – vamos lá. Primeiro a menina. Eu já expliquei eu arrumo uns meios pra que ela possa utilizar.
- 166- PE – que meios são esses?

- 167- P – eu emprestei um livro pra ela. O livro eu chequei antes, se havia condições, com o mecanismo que ela possui de ler o livro. Ele é fácil, ta? Não é difícil de ler e.... ela eu chamo a atenção dela, já o R não precisa. Eu disse pra ela, vamos ao exemplo bem específico do ato. Eu vou lhe dizer o capítulo que você tem que ler. E nunca passa de uma página. Ela nunca lê também rs. Ela nunca lê. Ela não quer ler. Até isso eu respeito. Eu respeito. Eu disse pra ela oh, você lê a página tal. Eu lhe expliquei, na próxima aula eu explico de novo. Se você escutou a explicação e leu a página, quando eu explicar de novo, ta elucidado. Ta elucidado. Você tem dúvidas você fala. O R...(inteligível)
- 176- PE – agora no caso da menina visual, ela não lê porque? Ela não gosta de ler, não quer? Ela te deu algum motivo ou explicação do porquê ela não lê?
- 178- P – não. Ela não explicação. Eu conversei com a professora Paulina e disse olha professora Paulina, na minha visão há uma interferência, porque no princípio tava funcionando, no segundo bimestre já não funcionou mais. Então há uma interferência. Ou .... de repente ..... a minha parte onde eu estou errado eu saio caçando, eu não to babando não, eu .... será que o erro não é meu? Eu procuro. Mas na minha visão dela , assim eu disse professora P, não há uma interferência? Eu to falando um negócio pra ela, ela fazia. Eu disse olha, você não precisa copiar de aluna nenhuma, eu vou te dar um livro. Nós vamos trabalhar assim. Eu dou uma série de exercícios. Essa série de exercícios, ela não é nada mais, nada menos que a ratificação da teoria. E aí a gente fica até saturar. Até saturar. E os exemplos, são do cotidiano. Eu subo a intelectualidade. Não tendo a Fernando Henrique Cardoso que é um intelectual excelente. Eu tendo ao povão. Se possível ao Ratinho. A linguagem, eu saio procurando aquela que vai se adaptar. Tanto a classe quanto ao aluno. Eu procuro esses meios, eu forneço esses meios que houverem necessários.
- 192- PE – e que estão ao seu alcance também?

- 193- P – sim. Mas eu não..... tanto que o outro garoto eu dei o livro. Para ela eu emprestei, porque o outro nem aprendeu e foi embora e levou o livro. E dela eu disse eu vou emprestar pra você , eu vou emprestar. Eu tiro cópia, os exercícios eu tiro cópia. O R já não há esse trabalho com ele. Porque é em cima do caderno, daquele trabalho da classe. O que eu to procurando em cima do R é fazer ele se comunicar mais um pouco com o colega. Outro dia tinha uma coisa que ele não sabia, eu dei uma idéia genérica e apontei uma menina lá no fundo. Propositalmente eu marquei a menina, porque eu vi que a menina tava boa. Ela sabia mesmo. Eu apontei pra menina e disse vai lá e conversa um pouquinho com ela. Porque eu queria que ele se deslocasse daquele limite que ele criou ali né e fosse lá no fundo.
- 203- PE – daquela zona de segurança que ele criou. Porque ele criou uma zona de segurança. Você queria que ele saísse dali e se arriscasse lá na zona de segurança dela?
- 206- P – é. Ele saiu meio bravo.
- 207- PE – e aí? O que aconteceu? Deu certo?
- 208- P – ele foi lá. Não perguntei mais não. Eu deixei ele ir.
- 209- PE – mas você viu? Ficou observando se deu certo?
- 210- P – vi.
- 211- PE – você acha que eles conversaram? Foi legal?
- 212- P – não deu muita conversa não. Se deu trinta segundos foi muito. Mas já saiu!!!! Ele já saiu.

- 214- PE – mas foi um começo. Ele tem muita dificuldade de sair da zona de segurança dele e ir questionar com algum colega e perguntar.
- 216- P – ele foi criado assim. Ele foi criado. Não é ele não. Ele foi induzido por segurança. Veio de casa.
- 218- PE – mesmo porque eu acho que o pai, ele cria mesmo uma zona de segurança, porque ele quer proteger.
- 220- P – mas se ele fizer assim ele perde.
- 221- PE – mas o pai não vê dessa forma.
- 222- P – ele tem que proteger.
- 223- PE – mas muitas vezes ele protege demais.
- 224 P – todo excesso é problemático. É problemático.
- 225- PE – eu acho que no caso dos alunos com NEE isso é mais visível.
- 226- P – não pode se pegar um portador de necessidades, principalmente come essa característica de mongolóide e deixar ele se misturar com os outros. Com os outros meninos. Ele vai ser explorado. Os outros meninos não tem educação suficiente pra tratar dele como deveria.
- 230- PE – não tem o respeito?

- 231- P – não vai respeitar não. Vai usar e abusar. Eu vi um caso parecido com esse em Belém, que o menino era mongolóide, e o pessoal tentando incluir o menino, soltou no meio da cabroeira. Teve que tirar.
- 234- PE – soltou sem uma orientação sem um trabalho?
- 235- P – largou lá. É meio complicado isso.
- 236- PE – isso também não pode acontecer.
- 237- P – de jeito nenhum.
- 238- PE – você acha que o trabalho desenvolvido pela escola inclusiva, agora nós vamos falar de escola, não só do seu trabalho. Uma escola inclusiva realmente promove a inclusão desse aluno com NEE? Você acha que a escola B A promove a inclusão desse aluno?
- 242- P – veja bem, eu teria que fazer uma pesquisa o que ocorre com ele quando ele sai da escola. Porque essa inclusão é pra o cotidiano dele. Precisaria saber se o que ele recebe aqui ele consegue vivenciar lá fora. Aí eu saberia se o que nós fazemos aqui tem essa parte aí. Porque o meu lucro dele pra mim, o R ta bom.
- 246- PE – já existe.
- 247- P – agora será que tudo que ele aprendeu aqui dentro, será que ele vivencia aí fora? A escola se ela não tem como avaliar isso é uma deficiência da escola. Ela teria que saber como está o seu ex-aluno, depois que ele sair daqui.
- 250- PE – e mesmo enquanto ele está aqui e lá fora também.

- 251- P – lá fora também. Aí tem que ver. Tem que ir alguém lá. Tem que vir uns de lá até aqui, para saber se está realmente ocorrendo o nosso objetivo que é a inclusão. A resposta é essa aí mesmo. Repita a pergunta por favor pra ver se dá para acrescentar mais alguma coisa.
- 255- PE – você acha que o trabalho desenvolvido pela escola inclusiva, realmente promove a inclusão dos alunos com NEE ? Porque? E como se dá essa inclusão?
- 257- P – é... não dá pra ver. Não tem como.
- 258- PE – enquanto você não tiver essa avaliação do que você trabalha aqui e do que ele faz lá fora?
- 260- P – se é... como muitos, não tanto, mas uma boa quantidade de alunos que eu reencontrei. Bem olha realmente tem um tem dois. Correto?
- 262- PE – agora você acha que aqui dentro da escola o R ele consegue se incluir?
- 263- P – veja bem. É a mesma coisa. Eu teria que entrar nas salas pra saber como é o comportamento lá. Nas minhas todas com lucro. Eu estou com lucro. Nos corredores quando eu encontro ainda não estou com lucro. Ele ainda está só. Uma vez eu vi ele conversando com uma menina aí eu... eu to emocionado. Aí depois ele lá.... então ele disse, o professor é muito ruimmm. Eu disse o que R? Esse negócio de gostar. Eu aí meu Deus do céu. Danou-se. Aí eu digo, meu filho eu não posso lhe dar conselho sobre isso. Vá lá. Rsrrsrs
- 270- PE – vai lá e tenta ganhar a menina.
- 271- P – pois é. Não é uma situação assim. Ele não ta .....Agora veja bem, isso não quer dizer que é defeito. É uma característica dele. É cultural dele. não se pode dizer que

é defeito. Agora se alguém chegar e conversar com ele, ele responde e pergunta. Se olhar em termos gerais, do R que chegou o ano passado, eu não dei aula pra ele, mas ele era bem rude, né? Ele agora é bem diferente, pra melhor. Pra melhor.

276 PE – que perspectiva você acha que esse aluno com NEE tem após terminar o curso?

278- P – ah!! Eu já dei a do R. Ele tem plena condição de se auto sustentar. Se encontrar uma profissão que ele goste. Eu vou pra gíria “ele arrebenta a boca do balão”. Agora se quiser que ele vá pilotar avião, não é o caso. Se quiser que ele vá pilotar um submarino, não é o caso, né? Mas se der pra ele organizar uma prateleira... é diferente. Se der pra ele citar quem foram os técnicos de futebol, pra ele comentar um futebol, na questão histórica, ele vai bem. Então ele tem condições de exercer uma atividade. Uma atividade.

285- PE – uma atividade profissional?

286- P – além do que, nós já falamos, ele é responsável. Ele é responsável. A menina tem até demais. Se começar entendê-la, conversar com ela, vai ver que ela também é intelectualizada. Ela ainda está sofrendo influência das interferências. Quer dizer ela é intelectualizada.

290- PE – ela também tem uma boa condição de .. 290- P – tem... o problema da DA é visão. Só. Ela é igual qualquer outro aluno mesmo. É só visão. Corrigiu esse problema né? Eu já nem vejo como problema, ele faz parte. Tem que adaptar-se ao seu funcionamento. Ao funcionamento dela. Ela tem condição de tudo. Contar dinheiro, calcular, desde a interpretação.

295- PE – trabalhar normalmente?

- 296- P – tudo. Filosófica, do que quiser.
- 297- PE – aí entra naquilo que você falou, é claro que se ela quiser ser uma cirurgia médica, não vai ter jeito. Mas dentro das limitações dela, algo que não precise só da visão, ela poderia trabalhar normalmente.
- 300- P – ela poderia ser médico da clínica e boa. Boa mesmo.
- 301 PE – ela é muito inteligente?
- 302- P – sim. Eu não dou mais duro nela , porque diz assim eu não quero espanar a rosca. Mas eu sei que ela tem....
- 304- PE – e nem afastar.
- 305- P – não..... espanar a rosca é ... eu quero ela ali, com raiva, ela ali, de vez em quando eu vou lá e falo no ouvido dela, as duas ondas quando se encontram, na mesma corcunda, pra cima, aumenta o tamanho.
- 308- PE – ela resmunga?
- 309- P – mas eu to lá.
- 310- PE – agora você acha que ela resmunga e é assim arredia..
- 311- P – ficou arredia
- 312- PE – ela não era antes?

- 313- P – não. No primeiro bimestre, não foi arredia não. Do meio do segundo bimestre em diante.. houve alguma coisa, que eu pensei que é alguma interferência, mas essa interferência eu não identifiquei. Não sei como corrigir. Porque se eu tivesse certeza, eu vou lá na interferência.
- 317- PE – e você já conversou com ela sobre isso?
- 318- P – sim.
- 319- PE – e ela?
- 320- P – não respondeu , nem nada, e to administrando ali. Ta? Por exemplo, agora essa última aula, eu não cobre nada dela, porque eu tava adiantando um pouco a turma. Mas eu falei pra ela você vai trazer o livro meu, que é pra me entregar, vai ler o capítulo tal da coisa e nós vamos começar, vamos fazer um trabalho. Vamos fazer o trabalho. Tem que ser assim. Esse pessoal que é passo a passo, tem que ir devagarzinho com ele. E o ano que vem se eu for trabalhar com ela, se eu vier pra cá. Aí já vou trabalhar um pouco diferente, vou ver mais como ela gostaria de fazer. Já que os métodos utilizados, facilitando a vida dela, será que ela, será que ela não quer, ela mesmo se arrebrantar, se cansar.... de repente pode ser isso, né? É uma avaliação constante pra esse pessoal .
- 330- PE – S, as perguntas que eu tinha pra fazer já acabaram. Você tem alguma coisa que você quer colocar, deixar registrado? Tem mais alguma coisa?
- 332- P – se eu pudesse ter uma cópia, pra que eu pudesse até melhorar a mim mesmo.
- 333- PE – claro eu faço a cópia pra você, não tem problema nenhum.

- 334- P – que de repente, nessa conversação, há um íterim aí que está à luz de como resolver o problema. De repente eu olhando de novo, digo ihhhhhhhh , olha aqui poderia ser resolvido aqui ou ali. Que eu estou sempre interrogando, né?
- 337- PE – eu acho importante, nós ouvirmos o que falamos, é o que você falou. Isso é uma auto avaliação do seu trabalho.
- 339- P – exatamente. É outra coisa que eu faço. Quando eu procuro avaliar o aluno, eu começo me auto avaliar.
- 341- PE – você olha para o seu trabalho também?
- 342- P – será que é isso mesmo?
- 343- PE – você não olha só para o aluno, você olha para você também?
- 344- P – exatamente. A coisa que... terceiro ano, eu dava a regra da mão esquerda. É mais ou menos no quarto bimestre. Aí eu estou lá, explicando, mão esquerda (demonstra a mão esquerda, apontando três dedos). Depois de uma meia dúzia de ano, eu tentei começar a descobrir como eu poderia corrigir que o aluno não começasse a trabalhar com a mão direita, quando eu falasse regra da mão esquerda? O pessoal, o nome é regra da mão esquerda, então você tem que usar a mão esquerda. Agora, eu já faço assim, é bem rasteiro. Quando você lê alguma coisa que fala regra da mão esquerda, qual é a primeira pergunta que você vai fazer? Qual é minha mão esquerda? Que aí você acorda. E vem pra mão esquerda. É justamente isso,né? (mostrando os dedos) esse aqui é a velocidade, a indução magnética e esse aqui é a força magnética. Eu fico trabalhando com essa linguagem até o ponto que daqui a pouco, pra alguns casos, pra que ele entenda que ele tem, esse aqui eu digo que é aquele dedo, o dedo duro e o legal. Até chegar, eu vou procurando a linguagem. E também relevante se ele é deficiente, eu vou procurando, até chegar

- nele ali, e brinco com ele, levanta senta. Mas eu tenho um negócio que eu tenho comigo. É aquele, de cada cem, noventa e nove percebe que não há antagonismo. Ta? Essa é a coisa maravilhosa. O bom é eu saber que aprendeu. É saber que eu não plantei no deserto. Isso é muito bom.
- 362- PE – e ter a certeza que não são cem por cento que vai aprender, porque é irreal, e que ele vai aprender cem por cento, mas o que ele sair aprendendo com qualidade. Não é só decoreba.
- 365- P – certíssimo. Mesmo porque a aplicação. Que vê, vamos esse casinho da regra da mão esquerda. No dia que ele tiver, nada de eletricidade. Outra coisa que ele tem que fazer, tem que a posição das duas mãos, ele se lembrará sim, que um dia um tal de professor S, fez a pachorra, de fazer eu perguntar qual é a mão esquerda dele? aí ele também vai perguntar pra ele mesmo, qual é das duas mãos? E vai utilizar a mão correta. Não é assim, isso tudo é já..... no fundo é a vivência. Eu digo que eu sirvo pra ser tataravô de vocês.
- 372- PE – aí é muito..
- 373- P – é que eles não sabem quando comecei.
- 374- PE – bom, então é assim, eu vou analisar as entrevistas, sua do R e nós vamos estar tendo outros encontros, para estar levantando os problemas, para a gente poder estar conversando. Então teremos outros encontros.
- 377- P – eu gostaria de saber inclusive o que ele acha melhor pra ele
- 378- PE – a nossa intenção é essa. Você colocou a sua parte e ele a dela, eu vou levantar as partes que se encaixam e as conflitantes, para a gente levantar os conflitos.

- 380- P – exatamente. Porque olha só. Eu estou utilizando a coisa que eu já testei, que eu tenho lucro. Mas nós estamos agora com a era do computador. Mudou que é o caso do deficiente visual. Que época ele ficou realmente zero de visão? Quem tem 60/70 anos e ficou deficiente visual por cinco a dez anos, ele já tinha mais ou menos a idéia de cor. Hoje em dia tem mais de mil cores. Na época dele se tinha cem cores era muito. Como eu vou interpretar pra ele uma cor que eu chamo até de cor de burro quando foge. Não tem como eu identificar se é azul, se é verde, não é? Entendeu? Então é uma luta constante isso aí. É uma atualização eterna. Eu gostei de trabalhar com esse pessoal, porque eu aprendi mais. Lapidou um pouco mais a minha parte humana.
- 390- PE – você aprende coisas que você não sabia.
- 391- P – exatamente.
- 392- PE – o aluno com NEE mostra pra você e te ensina coisas que você nem fazia idéia que existia. Não é assim?
- 394- P – exatamente. Seria bom para o caso, quando é deficiente visual, ter uma conversaçãozinha sobre aquele aluno, de repente é até por aí o caminho. A dona PA já conhece o aluno, penso eu. Pra dar uma idéia, olha ela viu cor. Isso é importante. Olha essa menina que ta agora, ela só vê preto e branco. Então se os outros ta falando, os outros solta cor pra ela, pra ela não vai dizer nada. A mente dela não vai computar, ela vê preto e branco. É um trabalho sério.
- 400- PE – o que ela reconheceu enquanto enxergava e o que ela não conheceu.
- 401- P – aquele que é cego que nunca viu nada....
- 402 PE – você já sabe que ele não conhece um monte de coisas.

403- P – não... ele não pode.... a DA, a DA, ta lembrada da DA?

404 PE – sim.

405- P – no momento em que eu escutei a professora falando, falar que ela tinha visto cores. A vida transformou-se totalmente. Porque na minha conversação foi entrando as cores, as formas. E um dia ela disse é eu to vendo professor. Quer melhor que isso?

409- PE – olha só que lindo!!! Obrigada P.

Anexo 3- Entrevista com o aluno R com um diagnóstico de Paralisia Cerebral e apresenta uma deficiência mental leve. Estuda na segunda série do ensino médio. O aluno tem dificuldades na fala, gagueja muito e houve a necessidade de explicar algumas questões com mais detalhes. Gravada em 26/10/04.

1- PE – então R é assim, eu estou fazendo uma pesquisa sobre as pessoas que tem algumas necessidades diferenciadas, que é o seu caso. E na realidade eu não quero criticar ninguém, nem a forma de você agir, nem a forma do professor agir. O que eu quero é entender como você dentro dessa escola junto com os seus colegas, junto com o seu professor, como é que você aprende, como você lida com isso, como você lida com suas dificuldades, entendeu? Na realidade é isso que eu quero entender. Quais são as dificuldades que você tem e como você consegue aprender e trabalhar. Essa é uma dissertação de mestrado pela PUC/SP, já expliquei para você. O seu nome não será citado na dissertação, eu vou inventar outro nome para você, porque eu não posso citar seu nome, portanto estarei inventando outros nomes para você, professores e a escola . Todos nomes fictícios. Vamos ter alguns momentos que a gente vai sentar junto com o professor e vou pedir algumas idéias para você, para gente conversar e ver como é a melhor forma que podemos trabalhar juntos. Porque o objetivo é que todos trabalhem juntos para ter uma escola melhor. Vamos lá? O que você acha da escola? Da escola B A?

16- R – ela é legal.

Interrupção e então eu volto à pergunta.

17- PE - Então vamos lá.

18- R – a senhora me perguntou o que eu acho da escola? Legal.

19- PE – que mais?

- 20- R – ah os professores são legais. Os funcionários, os colegas, a direção, tudo que eu citei é legal, mas acho que ta faltando alguma coisa pra completar. Tão faltando um pouco di.... de conservação nos banheiros.
- 23- PE – pode continuar falando R, não se preocupe com o que estou escrevendo. Pode continuar. Fica a vontade.
- 25- R – as mulheres do refeitório são legais.
- 26- PE – agora é assim, R., o que é legal pra você? O que significa a palavra legal? O que você quer dizer quando você fala legal?
- 28- R – legalmente falando, eu quero dizer o ambiente, apesar de ter alguns alunos que não são se interessam pela matéria, ou algo assim, a maioria dos colegas aqui, eu tenho uma boa amizade com eles.
- 31- PE – o que mais você quer falar da escola? O que você acha da escola?
- 32- R – bem a escola é grande, tem espaços de sobra e outras coisas mais.
- 33- PE – você já freqüentou outra escola antes do B A?
- 34- R – já.
- 35- PE – o que era diferente de lá e aqui? O que você acha que tinha de diferente lá? O que lá era mais legal e aqui é menos legal? O que lá era menos legal e aqui é mais legal? Qual a diferença que você vê de uma escola para a outra?
- 38- R – acho que..... que tem várias diferenças da onde eu estava pra cá.

- 39- PE – por exemplo.
- 40- R – um exemplo, aqui pra você subir em uma sala de aula, você pode usar a rampa ou subir pelas escadas. Mas não outra escola que eu estava, a gente teve que usar duas escadas pra subir. E ..... refeitório era diferente, a cantina, o pátio, tinha um ... tinha um tipo de um palco, onde faziam apresentações. Apresentações, etc. etc. etc e etc.
- 45- PE – o trabalho que era feito lá em relação a você, em relação aos alunos, era um trabalho diferente, era um trabalho igual? O que você acha? Os professores eles ensinavam, você aprendia mais, aprendia menos? Como era isso?
- 48- R – bem, talvez aonde que eu tava, eles davam como se fosse umas fichas com exercícios já prontos, pra gente copiar e fazer. Não é como aqui que todo o dia o professor é obrigado a escrever na lousa. Mas lá onde eu tava, acontecia isso no caso professor escrever na lousa. Ou até mesmo pra dar uma aula, usar duas lousas.
- 52- PE – agora você aprendia mais com essas fichas que o professor dava ou você acha que é melhor o professor escrever na lousa? O que você acha?
- 54- R – independente de usar fichas ou escrever na lousa, o aluno vai pegar o interesse na matéria do mesmo jeito.
- 56- PE – então você acha que aprende do mesmo jeito?
- 57- R – normal isso aí, não tem...
- 58- PE – pra você não teve diferença nenhuma?
- 59- R – diferença nenhuma.

- 60- PE – legal. Para você o que é ser um aluno com NEE? O que é ser uma pessoa especial?
- 62- R – é..... tentar receber mais atenção que os outros alunos. Ser observado de uma maneira diferente. É.... ter , tentar ter maior agilidade... hummmm e..... e tentar ser, não que eu não queira,.... eu nunca fui melhor do que ninguém e nunca vou ser. Mas um deficiente para uma pessoa que tem deficiência e para uma pessoa que não tem há uma grande diferença.
- 67- PE – qual é essa diferença?
- 68- R – de que a pessoa que não tem deficiência.... eu acho que a pessoa que não tem deficiência..... esses tipos de problemas, independente do que a pessoa seja ou não, acho que ela deve ser tratada da mesma maneira.
- 71- PE – você acha que tem que ser tratado igual ao outro?
- 72- R – é.
- 73- PE – você acha que você tem que ser tratado igual aos outros colegas, é isso? Que não ter que ter diferença no tratamento que a gente faz entre você e os outros? É isso?
- 76- R – na verdade sim, mas em ..... porque se você pegar uma pessoa que não tem problemas de visão, de qualquer outra deficiência e uma pessoa que tem problema de visão, problema que, aquelas pessoas que andam em cadeiras de rodas e etc,etc,etc. de qualquer forma acho que a pessoa que se sente é numa cadeira de rodas, numa... com algum problema físico ou mental, não sei, eu acho que ela vai se sentir mais é... mais como é que vou dizer?

- 82- PE – não sei o que você quer dizer. Mais à vontade, melhor? É isso?
- 83- R – mais é..... atenciosa, mais ..... pode se tomar mais cuidado, mas eu acho que , como eu disse pra senhora. Eu acho que as pessoas elas não devem ser é não devem se conceder ao aluno mais esperto que o outro por causa dessas diferenças. Acho que os alunos eles se tiver algum problema ou não, acho que todas as pessoas no mundo são iguais. Mesmo se tiverem algum problema ou não.
- 88- PE – você que o trabalho que, deixa eu explicar, porque a escola tem que incluir os alunos com NEE junto com os colegas da classe, você acha que a escola inclusiva, por exemplo a nossa, ela faz esse trabalho de inclusão? Você acha que o trabalho que a gente faz ele ajuda o aluno com NEE a se sentir incluído, a aprender? Você acha isso?
- 93- R – eu acho sim, porque é o meu caso e mais algumas pessoas que convivem comigo na mesma situação. Eu acho que não é... eu acho normal a pessoa deficiente tentar se juntar ao pessoal que tem mais normalidade. Mas sendo deficiente ou não a pessoa tem que aprender .... não ..... a mesma matéria de quem tá querendo aprender, mas sabe é..... não porque se você sentar atrás, dificilmente, não digo que seja um deficiente e seja numa cadeira de rodas, não mas algum problema de visão, porque se você sentar muito atrás, você não consegue ver nada na frente. Então pra que esse pessoal possa ver alguma coisa na lousa pra copiar ou até mesmo pra ler, eu acho que ela devia sentar na frente. Eu acho que ela devia.... eu acho que o professor no caso, devia colocar uma cadeira pra , cadeira e mesa no caso, pra aquele aluno sentar lá o ano inteiro.
- 104- PE – para aquele aluno enxergar melhor, no caso?
- 105- R – é isso.

- 106- PE – R você se sente incluído no meio do grupo? Ta incluído?
- 107- R – claro que sim.
- 108- PE – porque?
- 109- R – porque apesar dos meus problemas, que todo mundo sabe ou que já ta cansado de saber. Na sala de aula, principalmente esse ano eu consegui juntar muitos amigos, que com certeza não são esquecidos e que eu levarei junto na mente para o resto da vida.
- 113- PE – que bom. Isso é muito bom. E você acha R que o trabalho que os professores fazem com você ele.. como é? Você acha que ajuda, não ajuda, tem alguma que está faltando ou não? Pode falar R que esse trabalho é realmente para poder melhorar. Então se você que tem alguma coisa que não ta legal, pode falar. O professor não vai dar bronca por isso. Esse é um trabalho pra gente melhorar junto.
- 118- R – a senhora estava me perguntando se...
- 119- PE –como é o trabalho dos professores com você? Tem alguma coisa que você gosta ou que você não gosta?
- 121- R – de alguma forma é legal e interessante saber, porque se no caso eu , eu ,... no caso aqui eu tiver alguma dificuldade, de mesmo de sentar na frente ou na primeira ou na segunda fileira, não conseguir entender ou uma palavra ou uma letra ou um número, qualquer coisa, eu posso estar pedindo ajuda pra o professor pra tentar me ajudar a ... tentar ver o que está escrito ou tentar entender alguma coisa que eu não consegui entender e....
- 127- PE – e você acha que eles fazem isso? Eles te ajudam realmente?

- 128- R – não porque não é toda vez que eu preciso. É de vez em quando, né?
- 129- PE – mas quando você precisa eles te ajudam?
- 130- R – eu acho que não há nada de mal um professor tentar ajudar um aluno.
- 131- PE – é um dever dele. mas você acha que seus professores te ajudam quando você precisa?
- 133- R – muitas vezes.
- 134- PE – e o que você não gosta? Por exemplo nesse trabalho que os professores fazem o que você não gosta? Você falou pra mim que eles te ajudam quando você precisa, mas tem alguma coisa que você não gosta e que não te ajuda?
- 137- R – é..... de..... às vezes eu tentar entender alguma matéria e pedir pro professor explicação, só que ele está concentrado em outras coisas e no final quando eu vou tentar se aproximar, antes de ir embora, não dá tempo.
- 140- PE – que mais?
- 141- R – ah não.
- 142- PE – mas alguma coisa que você gosta? Algo que você não gosta? Os teus colegas te ajudam?
- 144- R – demais.
- 145- PE – ajudam? Como eles te ajudam? Conta pra mim?

- 146- R – bastante. Se eu tiver alguma dificuldade de entender a matéria ou um exercício que o professor não possa me ajudar , eu peço ajuda pra algum deles aí. Aí depois eu vou conseguindo entender melhor a matéria.
- 149- PE – e o que você não gosta que seus colegas fazem em relação a você?
- 150- R – nesse ano não é o caso mais... nem nesse ano e nem no ano passado mais... quando eu cheguei aqui em noventa e ... porque antes de ir para a escola T eu já estudava aqui, não sei se a senhora lembra?
- 153- PE – não me lembro
- 154- R – eu cheguei aqui em noventa e nove e estou aqui hoje. Eu vi na filosofia dos meus colegas que estavam ao meu lado que eles tinham algum tipo de sensação estranha.
- 157- PE – como assim? Explica melhor
- 158- R – eles tiravam sarro. Me discriminaram. Até que chegou um ponto que eu não conseguia agüentar mais e... até pensei em sair da escola. Porque não dava pra agüentar mais.
- 161- PE – na outra escola que você estudou isso acontecia também?
- 162- R – na outra escola era completamente diferente.
- 163- PE – como era diferente?
- 164- R – lá eu não era discriminado. Todo mundo me respeitava. Coisa maior que aconteceu os professores gostavam de mim e até hoje gostam. Que é os que eu

convivi. Os que eu passei o ano inteiro com eles. Era completamente diferente do que era aqui há alguns anos atrás.

168- PE – então você acha que desde que você chegou aqui no B A até agora essa coisa mudou?

170- R – mudou pra melhor.

171- PE – pra melhor. Quando você chegou aqui você mais discriminado as pessoas tiravam mais sarro?

173- R – eu acho que porque ... quando eu cheguei aqui, como fazia tempo que havia que tinha saído daqui, acho que fazia de três a cinco anos, então pra eles eu era como um desconhecido. Eles não sabiam que pretendia que não .... eu acho que foi por causa disso que eu cheguei a um ponto de não ... eu tava tão tão triste, irritado com essa situação, que eu.... só que eu não fiz isso. Mas deu vontade de fazer, ou de sair daqui ou de deixar os estudos pra trás.

179- PE – ainda bem que você não fez isso.

180- R – é.

181- PE – então você acha que à medida que as pessoas foram conhecendo você, foram se acostumando, aí elas pararam de brincar e tirar sarro, você acha que foi assim que rolou?

184- R – isso. Eu acho que de uns três , quatro... tamos em dois mil e quatro, né? Acho que de uns cinco anos pra cá melhorou bastante.

186- PE – toda essa coisa de tirar sarro acabou?

- 187- R – acabou e espero que não volte mais.
- 188- PE – então seus colegas de sala não ficam tirando sarro de você?
- 189- R – não. A propósito eles me adoram lá’.
- 190- PE – que bom.
- 191- R – quando eu falto por ta doente, por ta ... é por qualquer outra coisa, eles chegam no dia seguinte que eu venho mesmo e me perguntam o que aconteceu? Como é que eu to? Até trabalho em grupo que a professora tem passado, a gente tem feito sem problema nenhum.
- 195- PE – então você tem feito trabalho em grupos com eles também?
- 196- R – é em grupo, em dupla, individual.
- 197- PE – e você gosta de fazer trabalho em grupo? Você acha legal?
- 198- R – gosto.
- 199- PE – porque?
- 200- R – porque em grupo a gente pode colocar as idéias pra fora, né? O que ta preso na garganta a gente pode colocar pra fora e tentar respirar um pouco melhor.
- 202- PE – você acha que em grupo um pode ajudar o outro?
- 203- R – pode. Porque não?

204- PE – o que você vai fazer quando você terminar esse curso?

205- R– curso????

206- PE – quando você terminar o colegial. O que você pretende fazer da vida?

207- R – ah pretendo fazer faculdade...

208- PE – faculdade do que?

209- R – eu tenho que ver ainda, isso..

210- PE – mas o que você tem vontade de fazer? Você já tem uma idéia não tem?

211- R – já.

212- PE – o que?

213- R – na verdade eu já tenho várias idéias.

214- PE – por exemplo.

215- R – dar aula de português.

216- PE – que mais?

217- R – ou mesmo de geografia.

218- PE – além de ser professor tem outra profissão que você gostaria?

- 219- R – queria ser advogado, juiz, é..... eletricista.
- 220- PE – que diferença!!!
- 221- R – engenheiro, arquiteto, biólogo.
- 222- PE – então tem um monte de coisa que você quer fazer?
- 223- R – cientista. Se eu contar tudo a gente vai... vamos ficar aqui até amanhã.
- 224- PE – até as seis horas da tarde aqui falando. E você acha R que a escola e os professores e os colegas, você acha que a escola contribuiu ou contribui pra que você saia daqui sabendo o que você quer fazer? Pra que você saia daqui uma pessoa bem informada? Que você acha a respeito disso?
- 228- R – eu acho que contribui sim, porque os professores tem que estão aqui, eles sabem explicar a matéria e explicando a matéria logo eu consigo entender. O que está.... do que está passando na cabeça de cada um.
- 231- PE – como mais que você acha que a escola contribui pra você ir lá fazer uma faculdade? Que mais você aprendeu e aprende aqui que vai fazer você sair no mundo lá fora e vai trabalhar, vai fazer uma faculdade vai se dar bem? Que mais você acha?
- 235- R – aqui eu fiz muitos amigos. Não tem ninguém aqui que não goste de mim. Eu sei que não é verdade. Talvez os alunos.... na verdade os alunos passaram a gostar de mim mesmo, da minha pessoa de um ano e meio pra cá.
- 238- PE – porque você acha que isso aconteceu só de um ano e meio pra cá? O que aconteceu que provocou isso?

- 240- R –bem.... porque .... isso que eu quero dizer pra senhora é a respeito da pergunta anterior.
- 242- PE – não tem problema.
- 243- R – porque como eu contei no caso, há uns anos atrás eu era discriminado é... não tinha vontade mais de estudar aqui e hoje a coisa já é bem diferente de alguns anos atrás.
- 246- PE – e o que você acha que fez isso mudar? Porque você acha que isso mudou?
- 247- R – ah do meu modo de ver o que tava ao meu redor , mudou a minha filosofia, a minha ..... na verdade, quando eu tive esse problema sério que eu não gosto nem de lembrar, parece que eu tava em um túnel sem saída, no labirinto né? Só que hoje eu consegui encontrar uma saída e com certeza essa saída.. esse sol que apareceu na minha frente ele me fez me sentir melhor aqui dentro.
- 252- PE – como você conseguiu encontrar essa saída e que saída foi essa?
- 253- R – é..... talvez .... humm..... tinha ... tinha muitas coisas que eu... ah sei lá.. eu....
- 254- PE – dá um exemplo. 254- R – eu não gostava de escutar, não gostava de ouvir. E hoje a coisa é completamente diferente.
- 256- PE – você não gostava de ouvir? Aí fica difícil assistir aula se você não gostava de ouvir? Não é?
- 258- R – ouvi os professores tudo bem, né? Mas ouvi dos colegas mesmo, completamente diferente é uma coisa diferenciada.

- 260- PE – e agora você gosta de ouvir os colegas?
- 261- R – se eu tenho amizade com eles, porque não os ouvir?
- 262- PE – então agora você conversa melhor com eles?
- 263- R – porque se você tem um amigo e esse amigo é legal com você, porque você não vai ter uma amizade eterna com ele?
- 265- PE – também não vejo motivo nenhum pra não ser amigo dele. R tem mais alguma coisa que você queira falar sobre a escola, sobre o que você acha, você quer falar mais alguma coisa, mais algum comentário?
- 268- R – não precisa não. Eu acho que tudo que eu falei aqui é o suficiente. É que eu não quero tentar me .... a senhora sabe o que eu quero dizer, né?
- 270- PE – o que você quer dizer? Não entendi. Explica melhor.
- 271- R – não tentar ser é... alvo de alguma polêmica e depois eu vou ter que ficar carregando pro resto da vida, então de hoje em diante eu quero pra mim que eu consiga chegar aonde eu quero após eu sair daqui, talvez no final do próximo ano. Não só pra mim mas pra os outros que eu consegui ter uma convivência legal, uma conversa ofensiva, não defensiva. Etc etc etc e algumas outras coisas mais que .... eu quero não só pra mim, mas pra todos os alunos que estão aqui, principalmente os meus amigos mesmo, que eu não vou esquecer nunca. Que eles num futuro próximo possam ter muitas alegrias. Nunca fiquem tristes porque sempre que eles ficarem tristes eles poderão encontrar uma luz no fim do túnel pra que possa trazer alegrias ao rosto deles.

281- PE – então é assim, nós vamos estar conversando ainda outras vezes, ta? Porque eu vou analisar essa entrevista, vou conversar com minha orientadora, aí a gente vai estar conversando de novo, mesmo porque o trabalho só vai estar terminando o ano que vem. Lembra que eu falei pra você que é uma coisa que vai durar dois anos. Então a gente vai estar conversando ainda no meio do caminho.

286- R – quando a senhora quiser eu to aí pr servi-la

287- PE – muito obrigada R.