

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

Sabrina Camargo de Oliveira

**Sentidos e significados sobre inclusão e ensino-aprendizagem:
reflexões de um aluno com necessidade especial e de sua
professora de inglês**

**MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA E ESTUDOS
DA LINGUAGEM**

**SÃO PAULO
2008**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

Sabrina Camargo de Oliveira

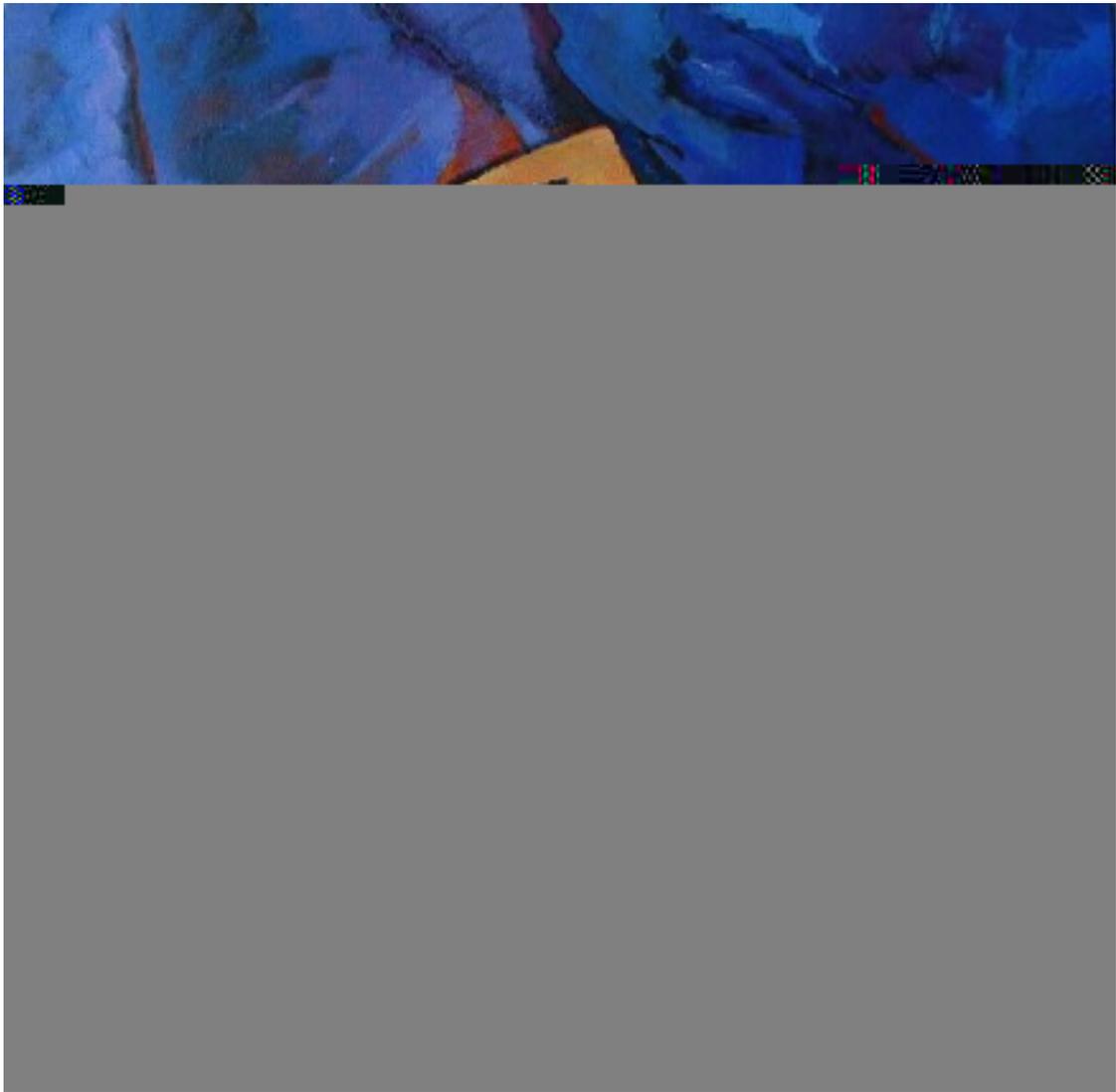
**Sentidos e significados sobre inclusão e ensino-aprendizagem:
reflexões de um aluno com necessidade especial e de sua
professora de inglês**

**MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA E ESTUDOS
DA LINGUAGEM**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, sob orientação da Profa. Dra. Angela B. Cavenaghi T. Lessa

**SÃO PAULO
2008**

BANCA EXAMINADORA



"Cada um que passa em nossa vida, passa sozinho, pois cada pessoa é única e nenhuma substitui a outra. Cada um que passa em nossa vida, passa sozinho, mas quando parte nunca vai só nem nos deixa a sós. Leva um pouco de nós, deixa um pouco de si mesmo.

Há os que levam muito, mas há os que não levam nada" (Kalil Gibram)

Dedico este trabalho aos seus co-autores, grandes mestres:

Ao meu pai, em presença divina, MUITO OBRIGADA! Por seu grande esforço para que eu chegasse até aqui, para que eu tivesse uma excelente educação. Por seus ensinamentos - alguns deles em condições tão adversas. Onde estiver, olha por todos nós feliz, em paz e na luz!

A minha mãe pela dedicação imensurável. Pela devoção aos filhos, cuidado e carinho com a casa - essenciais quando chego em casa tão cansada. Amo você. MUITO OBRIGADA! Seja feliz, a vida passa tão depressa e não levamos absolutamente nada, a não ser nossas alegrias.

A Deus.

AGRADECIMENTOS

Ao CNPQ, pelo apoio financeiro que tornou esta pesquisa possível.

Aos meus irmãos e cunhadas, com carinho. Mirem-se nos grandes ensinamentos e sejam felizes!

À minha querida sobrinha Mariana. Luz de nossas vidas, cresça sempre em amor e sabedoria!

Ao Hylton, pelos incentivos, pelo carinho, pela ajuda, especialmente com os assuntos do computador. Pelos momentos que compreendeu minhas ausências e flutuações de humor. Obrigada!

A toda minha família, em especial ao meu tio e padrinho “Zeca” – agora meu segundo pai e as minhas avós *in memoriam*. À minha madrinha Angela, pessoa ímpar e especial. À minha tia Márcia, por admirar tanto meu empenho nos estudos. Só o tempo aliviará nossos corações!

Aos meus amigos, pela compreensão de minhas ausências.

À querida Professora Dra. Angela B. Cavenaghi T. Lessa, por ter me incentivado e acreditado em mim desde o início, quando eu me via sem possibilidade alguma. Por ser uma grande educadora e por ter sido uma das primeiras a plantar uma semente de minha conquista e indicar-me caminhos essenciais para meu sucesso. Por ser minha amiga, pelas discussões, pelas risadas. Muito obrigada! Continue semeando sonhos e esperanças em seus alunos!

À Professora Dra. Sueli Salles Fidalgo, por ter compartilhado seu incrível conhecimento e ter contribuído tanto na minha construção e na de meu projeto e de minha pesquisa, como também na conquista de minha bolsa de estudos.

À Profa. Dra. Wanda Maria Junqueira Aguiar, por ter elogiado tanto meu trabalho na qualificação, me deixando um pouco menos tensa em um exame bastante temido por todos e por enriquecê-lo com seus vastos conhecimentos sócio-históricos. A Profa. Dra. Maria Otília Guimarães Ninin por ler meu trabalho atenta, cuidadosa e dedicadamente, e por suas excelentes contribuições para o desenvolvimento de meu trabalho.

Ao Professor José Garcez, por ter lido minha primeira tentativa de projeto e me orientar quando eu estava tão desorientada.

Aos professores do LAEL, por suas contribuições para meu aprendizado, em especial à Profa. Dra. Maria Cecília Camargo Magalhães, por acompanhar mais de perto meu crescimento, se prontificar a discutir algumas questões de minha pesquisa e ficar até mais tarde depois da aula me ajudando.

Ao Professor Dr. Harry Richard John Daniels, por aceitar fazer parte de minha defesa.

À Márcia e à Mária Lúcia do LAEL, pelo apoio, principalmente com questões burocráticas.

À Siderlene, por revisar o meu trabalho.

Aos colegas e amigos do LAEL, em especial, Elizete, Fábio, Danielle, Sônia, Norma, Fátima, Edna, Viviane, entre outros.

Aos participantes desta pesquisa. Agradecimento especial à professora por ter aceitado esta pesquisa e dedicado seu tempo precioso para que ela se tornasse possível. Ao aluno, pelos ensinamentos.

Às famílias desestruturadas, às crianças abandonadas, excluídas, relegadas, negligenciadas...

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo investigar os sentidos e significados sobre inclusão e ensino-aprendizagem atribuídos por um aluno com necessidade especial e por sua professora de inglês. Este estudo está ancorado na Teoria Sócio-Histórico-Cultural (Vigotski, 1934/2003) e discutirá os seguintes pressupostos teóricos centrais: mediação no ensino-aprendizagem e desenvolvimento (Vigotski, 1934/2003; Newman e Holzman, 2002; entre outros), defectologia (Vigotski, 1926a/2004; Daniels, 2007; entre outros); os sentidos e os significados (Vigotski, 1934/2001; González Rey, 2000; Aguiar, 2000; Bakhtin; 1929-30/1992; entre outros); as emoções e os sentimentos (Vigotski, 1930/2004; Aguiar, 2006; González Rey, 2005; Daniels, 2007a; Freire, 1996/2006; entre outros); a inclusão-exclusão a partir da discussão dos anteriores (Daniels, 2007; Spinoza, 1677/2003; Vigotski, 1934/2003; Sacristán, 2002; entre outros). Para análise e interpretação dos dados, foi utilizada a categoria *conteúdo temático* de Bronckart (1999), com base nas escolhas lexicais dos participantes desta pesquisa. Este estudo foi conduzido em uma escola estadual da região central de São Paulo, tendo como metodologia de pesquisa a qualitativa de cunho colaborativo-crítico (Minayo e Sanches, 1993; Madureira, 2000; Magalhães, 2007). A partir do levantamento dos conteúdos temáticos do discurso do aluno e da professora foi possível estabelecer uma reflexão sobre a inclusão na prática e sobre as emoções dos sujeitos que a vivenciam de perto - aluno e professora- indicando que há muitas lacunas entre a idealização e prescrição da inclusão e a prática escolar, além da multiplicidade de sentimentos contraditórios que coexistem na inclusão-exclusão e da importância que as significações podem ter na construção do sentido que o sujeito pode atribuir a si mesmo.

Palavras-Chave: sentidos e significados, necessidades especiais, ensino-aprendizagem, Língua inglesa, inclusão.

ABSTRACT

This dissertation aims at investigating the meanings and senses attributed by a special needs learner and his English teacher, concerning inclusion and teaching-learning. This study is anchored on Sociocultural and Historical Theory (Vigotski, 1934/2003) and has got as its theoretical framework: mediation in teaching-learning and development (Vigotski, 1934/2003; Newman e Holzman, 2002; and others), defectology (Vigotski, 1926a/2004; Daniels, 2007; and others); meanings and senses (Vigotski, 1934/2001; González Rey, 2000; Aguiar, 2000; Bakhtin; 1929-30/1992; and others); emotions and feelings (Vigotski, 1930/2004; Aguiar, 2006; González Rey, 2005; Daniels, 2007a; Freire, 1996/2006; and others); inclusion-exclusion based on the previous discussions (Daniels, 2007; Spinoza, 1677/2003; Vigotski, 1934/2003; Sacristán, 2002; and others). The data were analyzed according to the category of *thematic content* proposed by Bronckart (1999), based on the lexical choices made by the participants of this research. This study was carried out in a state school in the central region of the Greater São Paulo and its methodology is routed on qualitative and critical-collaborative research (Minayo and Sanches, 1993; Madureira, 2000; Magalhães, 2007). Given the analysis of the student and the teacher's thematic contents, it was possible to establish a reflection about inclusion in practice and about the emotions of the subjects who experience it closely -student and teacher- indicating that there are many gaps between the idealization and prescription of inclusion and the school practice, besides the multiplicity of contradictory feelings that coexist in inclusion-exclusion and the importance meanings can have on the construction of the sense that the subject can attribute to himself.

Key-words: meanings and senses, special needs, teaching-learning, English language, inclusion.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: Construindo o Caleidoscópio	9
1.1. Zona do Real essencial na apreensão do Homem	9
1.2. Desenvolvimento qualitativamente diferente e único	13
1.3. Apreendendo o pensamento emocionado	16
1.4. Caleidoscópio: como desvendar?	23
1.5. Inclusão-Exclusão: unidade de contrários	30
CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA: O Universo de Sentidos e Significados	40
2.1. O início: um desenrolar importante	40
2.2. A pesquisa em ação	41
2.3. Optando pela metodologia	42
2.4. Contexto de Pesquisa	44
2.4.1. Macro Contexto	44
2.4.2. Micro Contexto	46
2.5. Participantes	46
2.5.1. A professora de inglês	46
2.5.2. O aluno R	47
2.5.3. A professora-pesquisadora	48
2.6. Instrumento de Coleta de Dados	49
2.7. Situações de Coleta de Dados	49
2.7.1. Aula de 1 de novembro de 2006	49
2.7.2. Aula de 8 de novembro de 2006	50
2.7.3. Aula de 6 de dezembro de 2006	51
2.7.4. As entrevistas	51
2.8. Procedimento e Categoria de Análise de Dados	52
2.8.1. Quadro Resumo dos Procedimentos de Análise dos Dados	53
2.8.2. Tratamento dos dados	54
2.8.3. Credibilidade da Pesquisa	54

CAPÍTULO 3 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS: No Caleidoscópio: a procura do oculto, do não dito	56
3.1. Sentidos e significados sobre inclusão e ensino-aprendizagem na perspectiva do aluno.	57
3.2. Sentidos e significados sobre inclusão e ensino-aprendizagem na perspectiva da professora.	70
3.3. Conclusão da Análise	83
3.3.1. Quadro resumo dos conteúdos temáticos levantados sobre inclusão e ensino-aprendizagem na perspectiva do aluno que tem necessidade especial	83
3.3.2. Quadro resumo dos conteúdos temáticos levantados sobre inclusão e ensino-aprendizagem na perspectiva da professora de inglês	83
CAPÍTULO 4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	92
ANEXOS	CD

INTRODUÇÃO

Em minha prática como professora de inglês, tenho percebido que é difícil incluir na sala de aula os alunos com dificuldades de aprendizagem. Como trabalhar a heterogeneidade dos alunos e as diversas necessidades em sala de aula sem promover a exclusão ou a indiferença? Por essas razões, iniciei a minha busca por práticas que ajudassem a lidar com dificuldades de aprendizagem, indo além do ensino tradicional, da memorização de verbos, da regra gramatical ou do cumprimento daquilo que está no conteúdo programático costumeiramente exigido pelas escolas.

Com a preocupação de não me limitar ao mero ensino do conteúdo, comecei a introduzir nas aulas um trabalho com atividades artísticas, mais especificamente com jogos e músicas, e aos poucos percebi que essas atividades demonstravam contribuir para o aprendizado lingüístico e ao mesmo tempo propiciavam o desenvolvimento de habilidades que pareciam adormecidas, como a criatividade, a imaginação, a comunicação e a expressão. Penso que quanto melhor a interação entre os indivíduos mais positivos podem ser os efeitos da aprendizagem, da inclusão escolar, da formação e do relacionamento professor-aluno, e é essa interação que nos abrirá ou fechará portas nas conexões entre os conhecimentos que os alunos têm e os conhecimentos científicos.

Apesar de minha permanente inquietação em relação a um ensino padronizado, muitas vezes me deparei agindo como uma reprodutora de ações de uma escola que, caminhando em paralelo com as práticas sociais, de maneira geral pensa excludentemente e não se preocupa com a formação dos sujeitos como um todo. Se estamos em escolas particulares, há, em alguns casos, uma pressão muito grande de preparar os alunos para o vestibular, para o mercado de trabalho ou para viagens internacionais. Desse modo, todo e qualquer trabalho em sala de aula se torna um instrumento-para-resultado (Newman e Holzman, 2002), um ganho futuro mensurável – por exemplo, a nota ou a retenção de uma matrícula. Na rede pública, observo que muitos locais podem não ter todos os problemas mencionados anteriormente, mas possuem outros de diferentes naturezas, até mais evidentes e, a meu ver, mais sérios: falta de formação permanente e engajamento do corpo docente, da coordenação e da equipe diretiva; instalações e materiais precários; ínfimos salários; descrença dos alunos e do corpo docente na educação transformadora.

O que podemos fazer, então, se somos parte de um contexto sócio-histórico-

cultural que não parece priorizar a educação e a formação como questões centrais no desenvolvimento emocional e cognitivo dos alunos, além de parecer ver na disciplina de língua inglesa, quando muito, apenas uma conexão com o mercado globalizado?

Uma outra questão, que em minha opinião dificulta ainda mais que o professor de inglês se veja e atue como um educador que ensina uma outra língua, são as avaliações e as cobranças para que os alunos atinjam um resultado. É difícil propiciar um ensino pensante – no qual o aluno não apenas repita a sentença nova que aprendeu, mas use-a para significar algo na sua relação com o professor, com os alunos e com o mundo, para que se torne mais confiante e menos ansioso na comunicação em outra língua e com isso se reorganize como pessoa.

São muitas as minhas angústias. Contudo, o grande desafio que requer reflexões, e muito mais do que isso - ações - diz respeito à relação professor-aluno e motivou o início desta pesquisa. Considerando que um professor conta com 42 alunos ou mais em uma sala – esta, na maioria das vezes bastante heterogênea, porque tem diferentes alunos em situação de inclusão e diferentes necessidades e particularidades dos outros alunos que a princípio não estão nessa situação de inclusão- como pode ele trabalhar o conteúdo, incluir os que têm necessidades especiais, cuidar do desenvolvimento de cada aluno, sendo que o sentido de sua profissão docente, é, muitas vezes, mais paralisante do que gerador de *conatus*¹ (Spinoza, 1677/2003)?

Dessa forma, o processo de inclusão/exclusão é dialético e contraditório porque envolve não apenas o desejo, o prescrito, o idealizado, mas também porque, mesmo para o professor - peça fundamental dessa articulação -, ora é um querer incluir ora é um poder e ora um não poder. O presente trabalho discutirá algumas dessas imbricadas facetas da questão, olhando para os sentimentos dos “incluídos”. Vejamos, a seguir, alguns exemplos do que há na literatura existente.

Há diversos trabalhos na área de inclusão. Alguns autores enfocam a inclusão pela perspectiva da escola e da educação, e também pela da sociedade (Góes e Laplane, 2004:1), e localizam entraves na escola e na sociedade, e não na criança (Mittler, 2002:9). Além disso, muitos discutem o que é a inclusão, afirmando que esta deve garantir a todos os cidadãos o direito à educação e à plena participação social (Mantoan, 2002:2; Góes e Laplane, 2004:1).

Alguns autores identificam uma contradição entre as leis de inclusão e sua

¹ Potência de agir do homem, isto é, o esforço pelo qual o homem se esforça por perseverar no seu ser.

implementação (Mantoan, 2002:3; Góes e Laplane, 2004:2; Fidalgo e Lessa, no prelo:2) ou uma dicotomia entre a educação escolar comum e a especial, o que dificulta a constituição da educação como direito universal, promovendo, ao contrário, segregação (Góes, 2004:75; Mantoan, 2002:3; Vigotski ² apud Daniels, mimeo, p.18). Com o propósito de investigar a inclusão no âmbito escolar, esses autores têm questionado o fato de o discurso da escola inclusiva muitas vezes ser gerado em países com realidades sócio-culturais e econômicas completamente distintas. O discurso, por isso, não seria uma regra aplicável a todos os países. Cada um teria os seus próprios desafios (Góes e Laplane, 2004:2; Mittler, 2002:9).

Alguns ainda investigam as dificuldades de aprendizagem do aluno, ressaltando o seu caráter momentâneo; nesse sentido, aqueles com dificuldades de aprender não conseguem dar passos em seus processos escolares em conformidade com um currículo “esperado” pela escola, acarretando: (1) comprometimento em termos de avaliação e/ou aproveitamento (Hashimoto, 1997:36) e (2) a exclusão que pode surgir a partir do ensino especial, que visa aos alunos que não conseguiram corresponder às exigências e expectativas da escola regular (Mantoan, 2002:2). Fonseca (1995:74) salienta a importância da instrução adequada ou intervenção psicoeducacional para ultrapassar a rejeição e o isolamento social oriundos das dificuldades em sala de aula.

Há, por fim, autores que atribuem um caráter social às dificuldades, pois uma criança com dificuldade e em condições econômicas desfavoráveis é excluída da escola (Miele, 1993:50). Salienta-se que “a dificuldade não é intrínseca ou inerente ao aluno, mas que de alguma forma foi sócio-historicamente construída nas práticas discursivas as quais o aluno teve acesso” (Hirano, 2003:118). Partilho dessa visão das dificuldades de aprendizagem, ou seja, entendo que elas são coletivamente construídas e reconstruídas nas interações sociais. Os sentidos que um aluno tem de se sentir inferior, não saber, não ser igual aos outros, não conseguir chegar ao padrão esperado pela escola são construídos e reconstruídos a partir dos significados comumente partilhados no social.

Assim, em uma perspectiva sócio-histórica-cultural, a escola, os outros e o professor, através das relações e colaboração, têm um papel essencial no desenvolvimento dos alunos, especialmente no daqueles com necessidades especiais (Vigotski, 1993; 2001; Daniels, mimeo; Góes, 2004 e Van Deer Veer e Valsiner, 1991),

² Opto, neste texto, pela grafia Vigotski para o nome desse autor. No caso de citações e referências bibliográficas, mantive as diferentes grafias adotadas nas várias publicações.

porque não se trata de dizer de quem é a culpa se o aluno não aprende; a dificuldade provavelmente se mostra na relação professor-aluno (Aguiar, 2006:90).

Um levantamento de pesquisas sobre inclusão em algumas universidades revela que, na área de Linguística Aplicada, tal tema ainda não é objeto de muitos estudos. Poucas são as teses e dissertações que, a partir do estudo da linguagem, discutem a questão da inclusão/exclusão. Dentre essas poucas, é importante ressaltar as de Lima (2004), Cruz (2003), Souza (2006), Fidalgo (2006) e Motta (2004).

Lima (2004), por exemplo, investiga a prática de bilingüismo do surdo que tem sido implementada em escolas da rede pública que trabalham com inclusão, refletindo sobre as ambigüidades e indefinições do bilingüismo e da inclusão. Ainda que os surdos tenham o amparo de muitos documentos legais, ainda não está claro como seria uma prática de educação bilingüe no contexto escolar. Ela ressalta que a inclusão, como discutida na Declaração de Salamanca, defende a inserção do aluno com necessidades especiais em sala regular, valorizando o diferente. No entanto, não leva que em conta que há diferença na diferença. Assim, para a autora, a inclusão destes sujeitos na escola implica em alteração na estrutura, no projeto político-pedagógico e na formação de professores (ouvintes e surdos) para que possam de fato lidar com as especificidades cognitivas e lingüísticas dos alunos surdos.

Cruz (2003) analisa a disciplina Inglês no projeto de educação à distância *Telecurso 2000*. Ele busca, por meio de uma análise da materialidade verbal e não verbal do discurso presente no material didático exibido em vídeo, desvelar qual a representação da língua inglesa, como o discurso se organiza de modo a se mostrar incluyente e por quais brechas possibilita a percepção de sua base excludente e suas contradições. O autor conclui ao final da pesquisa que, embora o projeto defenda a inclusão social do aprendiz no que diz respeito ao domínio do idioma inglês, traz expresso no material a exclusão, que está na base do sistema educacional como um todo.

Souza (2006) contempla os dilemas da escola inclusiva e tem por objetivo analisar se no processo de ensino-aprendizagem as ações pedagógicas desenvolvidas pelo professor, mediadas pela linguagem e outras ferramentas culturais, promovem a constituição social bem como a percepção de si mesmo e do outro pelo aluno com paralisia cerebral. Tendo como foco central a formação de professores, a autora apresenta em sua dissertação uma interpretação dos conceitos e leis de inclusão escolar,

além da análise de uma aula e entrevistas.

Fidalgo (2006) discute a linguagem da inclusão/exclusão social e escolar na história, nas leis e na prática educacional. Pensando na formação da escola, nas leis e políticas públicas que prescrevem o trabalho educacional e as práticas escolares, a autora repensa a inclusão escolar ao longo da história da formação da escola brasileira e o percurso da educação inclusiva nos últimos tempos. Fidalgo também aborda algumas das questões de inclusão-exclusão: o questionamento da hegemonia, o cidadão que estamos formando, o papel da linguagem que usamos e os alunos com necessidades especiais, concluindo que a inclusão proposta pela lei não ocorre.

Motta (2004) investiga o ensino-aprendizagem de inglês para alunos cegos e de baixa visão em um contexto de exclusão, relatando a sua experiência como professora de inglês que aprendeu a lecionar para esses alunos e como eles se constituem como aprendizes. Como professora-pesquisadora voluntária em uma instituição para deficientes visuais, Motta discute os sentidos atribuídos por ela e por seus alunos ao ensino-aprendizagem em escolas regulares e especiais, e aponta para a possibilidade de criação de espaços em sala de aula que propiciem a constituição de sujeitos críticos e a mudança do conceito de deficiência, ainda sinônimo de inferioridade, piedade ou constatação da limitação.

Sem atentar diretamente para a questão da inclusão de alunos com necessidades especiais em classe regular, Hirano (2003) discute a dificuldade de aprendizagem e a reconstrução da identidade de um aluno de língua inglesa. No entanto, seu foco é diferente do meu, pois seu trabalho focaliza as percepções de um aluno adulto em aula particular. Na minha pesquisa investigo um aluno que está na 5ª. série do ensino fundamental em classe regular de uma escola estadual em São Paulo.

Nessa mesma direção, Silva (2006) investigou as identidades no ensino-aprendizagem de língua inglesa em uma escola da rede estadual, enfocando tanto a professora como os alunos. Entretanto, embora sua pesquisa ocorra no âmbito da rede estadual e foque o ensino da língua inglesa, seu objetivo é refletir sobre as ações e práticas da professora-pesquisadora na interação com seus alunos do Ensino Médio e a pesquisa narrativa.

As pesquisas citadas não contemplam, especificamente, os sentidos e significados sobre inclusão e ensino-aprendizagem na escola estadual sob diferentes perspectivas: do aluno e da professora de língua inglesa. Semelhantemente a Lima

(2004), Souza (2006), Fidalgo (2006) e Motta (2004), eu foco na questão da inclusão-exclusão e também nas dificuldades de aprendizagem (Hirano, 2003). Feito isso, porém, busco apreender os possíveis sentidos e significados sobre inclusão e ensino-aprendizagem do aluno com necessidade especial.

Assim, a presente pesquisa tem objetivos similares e distintos das demais. Difere das demais porque além de tratar da problemática inclusão-exclusão tem como foco desvelar os sentidos e os significados sobre inclusão e ensino-aprendizagem de um aluno com necessidade especial sob diferentes perspectivas: a do aluno e a da professora. Para isso, analisarei interações em aula e entrevistas, estabelecendo um diálogo entre visões e percepções de diferentes sujeitos e disciplinas - feito que só é possível por esta pesquisa estar inserida na Lingüística Aplicada (doravante LA) -, pois é *na e pela* linguagem, em intersecção com outras áreas do conhecimento, que buscamos ressignificar o sentido da inclusão na prática propriamente dita.

A LA, por ser um modo de investigação transdisciplinar, problematizador e no qual a linguagem tem um papel central (Moita Lopes, 2006; Pennycook, 2006), não se limita apenas à análise lingüística e a uma única área do conhecimento. Enquanto ciência social, não pode ficar à margem de questões sociais (Moita Lopes, 1996:19-20; 2006a) e do questionamento e transformação do *statu quo* de exclusão e desigualdade. É interessante ressaltar que a proposta do fazer pesquisa em LA se coaduna com a metodologia aqui apresentada, porque não se trata de “levar” o conhecimento aos grupos marginalizados, mas de construir a compreensão da vida social com eles em suas perspectivas e vozes, colaborativamente, sem hierarquizá-los (*ibid*, 1998:113-127; 2006a:96).

Esta pesquisa está ancorada na LA porque tem a centralidade na linguagem da sala de aula, faz o estudo dos problemas de linguagem do homem no mundo e trata de um dos temas centrais desta – o ensino-aprendizagem. É uma pesquisa numa vertente crítica porque se preocupa com a formação do homem no mundo, mais especificamente com a inclusão e o ensino-aprendizagem de alunos com necessidades especiais, buscando, assim, “*reinventar a emancipação social*” (*ibid*, 1998:113-127).

Este estudo tem como objetivo central, portanto, discutir os sentidos e significados sobre inclusão e ensino-aprendizagem atribuídos por um aluno com necessidade especial e por sua professora de inglês numa classe regular de uma escola estadual em São Paulo. Para atingir a este objetivo procurarei responder às seguintes

questões:

1. Quais são os sentidos e significados sobre inclusão e ensino-aprendizagem na perspectiva do aluno com necessidade especial?
2. Quais são os sentidos e significados sobre inclusão e ensino-aprendizagem na perspectiva da professora de inglês do aluno com necessidade especial?

Com o objetivo de fundamentar a minha análise e situar a minha pesquisa, apoio esta pesquisa na Teoria Sócio-Histórico-Cultural e tenho como categorias³ centrais: a mediação no ensino-aprendizagem e desenvolvimento; defectologia; os sentidos e os significados; as emoções e os sentimentos; a inclusão-exclusão a partir da discussão das categorias anteriores.

Este trabalho está estruturado em três capítulos: Fundamentação Teórica, Metodologia de Pesquisa e Análise e Discussão dos Dados. O primeiro capítulo se inicia com a concepção de ensino-aprendizagem e desenvolvimento conforme proposta pela Teoria Sócio-Histórico-Cultural (Vigotski, 1934/2003), abordando mais especificamente a categoria mediação e defectologia. Em seguida discuto as categorias sentido e significado (Vigotski, 1934/2001; González Rey, 2000; 2006; Aguiar, 2000; 2001; 2006; Bakhtin; 1929-30/ 1992; 1992/ 2000, Leontiev, 1978).

Discuto, ainda, as emoções e os sentimentos na perspectiva da psicologia sócio-histórica (Vigotski, 1934/2001; 1934/2003; 1930/2004; 1930a/2004; 1934/2005; 1960/2003; Aguiar, 2001; 2006; Aguiar e Ozella, no prelo; González Rey, 2000; 2000a; 2005; Sawaia, 2006; 2000; Leite, 2005; Martin, 2006; Murta, 2006; Mahn e John-Steiner, 2000; Daniels, 2007a; Freire, 1996/2006) e por fim busco estabelecer uma interrelação entre as categorias anteriores e a dialética inclusão-exclusão, apoiando-me em diversos autores: (Daniels, 2007; Bakhtin, 1992/2000; Spinoza, 1677/2003; Vigotski, 1934/2003; 1934/2001; 1925/2004; 1929/2000; Saviani, 2002; Sacristán, 2002; Padilha e Barbosa, 2005; Oliveira e Rego, 2003; Moita Lopes, 2006; Jodelet, 2006; Gentili, 2002, Duarte, 2001; entre outros).

No segundo capítulo, justifico a minha escolha metodológica, descrevo o contexto da pesquisa, os participantes, os instrumentos de coleta e de análise. Em seguida, no terceiro capítulo, apresento e discuto os resultados obtidos à luz da teoria

³ Alguns teóricos (Lukács, 1967; Mészáros, 1930/2006) não usam a terminologia conceito para discutir mediação, mas categoria. Neste trabalho, ao invés de conceito, opto por usar categoria, pois essa refere-se a um processo, uma zona do real complexa, contraditória, de difícil apreensão, que não pode ser definida ou delimitada em um conceito (Aguiar, 2001; 2007; Aguiar e Ozella, no prelo).

discutida no primeiro capítulo.

No quarto capítulo, finalizo este trabalho apresentando reflexões que possam contribuir com pesquisas futuras e esperando abrir espaços para o crescimento de muitos estudos nessa área.

CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: Construindo o Caleidoscópio

Este trabalho tem o objetivo central discutir os sentidos e significados atribuídos por um aluno com necessidade especial e pela professora de inglês no que concerne à inclusão-exclusão e ao processo de Ensino-Aprendizagem. Para desenvolver essa discussão, iniciamos esta seção com a concepção de ensino-aprendizagem e desenvolvimento, conforme proposta pela Teoria Sócio-Histórico-Cultural (Vigotski, 1934/2003). Essa Teoria norteará grande parte das discussões neste trabalho.

Com o intuito de situar o leitor, organizar e delimitar este trabalho, tomaremos como foco algumas categorias vigotskianas, as quais são: a mediação no ensino-aprendizagem e desenvolvimento, a defectologia, os sentidos, os significados, a afetividade.

Feitas as discussões dessas categorias, iniciaremos a discussão das questões de inclusão e exclusão buscando estabelecer uma relação entre o objetivo inicial do trabalho e a dialética inclusão-exclusão. Assim, de acordo com a organização proposta acima, passamos a seguir para a discussão da mediação no ensino-aprendizagem e desenvolvimento.

1.1. Zona do Real essencial na apreensão do Homem

Apresentamos, nesta seção do trabalho, a categoria mediação situando-a na perspectiva de ensino-aprendizagem e desenvolvimento (Vigotski, 1934/2003).

Em seus estudos, Vigotski apontava para a necessidade de realizar o estudo psicológico concreto da consciência como realidade psicológica concreta. Não se preocupou em estudar os fenômenos psíquicos em si, mas em analisar a atividade prática, a partir de posições marxistas, pensando na transformação e reorganização dos indivíduos em suas práticas. Assim, baseado na concepção de atividade prático-crítica revolucionária e identificando esta como o que as pessoas fazem, ele levou adiante o método do instrumento-e-resultado, que é a capacidade humana de se desenvolver e transformar totalidades (Newman e Holzman, 2002:54-55). Para analisar os processos psíquicos, ele decidiu começar com uma analogia partindo do caráter mediado do processo laboral por meio de ferramentas e então passou a destacar o instrumento como

elemento central de mediação das funções psíquicas (Leontiev⁴, 1982/2004).

Nesse sentido, a analogia com o processo laboral possibilitou a Vigotski definir uma categoria crucial na internalização das práticas sociais pelos homens: a mediação. A ação mediada, ou seja, a asserção de que a relação do homem com o mundo não é direta, mas mediada por elementos que se interpoem entre o sujeito e o meio – os instrumentos e os signos (*op cit*, 1934/2003)- é um fato central da psicologia vigotskiana. Ao entendermos o processo de mediação, passamos a entender o funcionamento das funções psicológicas superiores (ações intencionais, pensamento abstrato e lógico, memorização ativa, imaginação e atenção voluntária) e suas origens devem ser buscadas nas relações sociais entre o indivíduo e os outros homens. De maneira diferente de uma forma elementar de comportamento que pressupõe um processo simples de estímulo-resposta, isto é, uma reação de reflexo ou uma reação automática determinada pelo ambiente ou por necessidades biológicas, a mediação pressupõe um ato complexo (Vigotski, 1934/2003:53), que reorganiza o funcionamento psíquico e desenvolve as funções psicológicas superiores. No entanto, a mediação só é possível pela estrutura social, já que: “Qualquer função psicológica superior foi externa – significa que ela foi social; antes de se tornar função, ela foi uma relação social entre duas pessoas” (*ibid*, 1929/2000: 24).

Ainda, considerando a centralidade da mediação no desenvolvimento psíquico, é importante ressaltar a visão de instrumento para Vigotski. O primeiro a descrever a reestruturação do processo psíquico através de um instrumento foi W. Kohler. Diferentemente de Vigotski, ele viu o instrumento apenas como um dos elementos do campo visual, demonstrando que a existência de uma situação visual é condição indispensável para que o macaco empregue corretamente um instrumento (Vigotski, 1934/2001:123).

A partir das investigações de W. Kohler e outros psicólogos, Vigotski constata que “as raízes genéticas do pensamento e da linguagem humanas eram distintas e só se cruzavam em determinada etapa” (Leontiev, 1982/2004: 455) e conclui que na ontogênese o uso do instrumento requer uma operação intelectual de outra espécie, pois o homem pode empregar o signo funcionalmente (linguagem). Assim, nas palavras de Aguiar (2001:100), a linguagem, sendo produzida social e historicamente, é um

⁴ Optamos, neste texto, pela grafia Leontiev para o nome desse autor. No caso de citações e referências bibliográficas, mantivemos as diferentes grafias adotadas nas várias publicações.

instrumento que tem um papel fundamental no processo de constituição dos homens. “Os signos, entendidos como instrumentos convencionais de natureza social, são os meios de contato do indivíduo com o mundo exterior e também consigo mesmo e com a própria consciência” (Aguilar, 2001:100).

A descoberta de que num determinado momento as curvas do pensamento e da fala cruzam-se e coincidem caracteriza um comportamento tipicamente humano (Vigotski, 1934/ 2001: 130). O surgimento da linguagem representa para o homem um momento crucial que o distingue do animal e o permite penetrar no cultural, pois ela é um instrumento psicológico que, além de mediar a relação do sujeito com o mundo, permite que ele reorganize seus processos psicológicos.

Embora o autor não tenha terminado seus estudos sobre o problema da consciência, para ele “o signo universal é a palavra” (Leontiev, 1982/2004: 465) e a fala produz mudanças na consciência, sendo um correlato da consciência e não do pensamento (Vigotski, 1968/2004:187). Além disso, para o referido autor: “O pensamento não só se expressa na palavra mas nela se realiza. O pensamento é um processo interno mediado. Em geral, não existe signo sem significado” (1968/2004:182). Em outras palavras, o autor encontrou no significado da palavra uma unidade de análise que permite alcançar o todo, apreender a consciência, pois para ele o significado se refere a toda a consciência e o sentido representa a unidade entre o cognitivo e o afetivo.

Lembramos ainda que para Vigotski, (1934/2003:72) há diferenças entre um instrumento e um signo (por exemplo, a linguagem). O instrumento é uma ferramenta que auxilia nas ações concretas e sua função é provocar mudanças nos objetos, controlar a natureza; é orientado externamente, diferentemente do signo que é uma ferramenta que auxilia nos processos psicológicos, dirigido para o controle do indivíduo e é orientado internamente. Quando o indivíduo passa a se apropriar de marcas externas e tem um processo de mediação interna, ele passa a internalizar algo a partir do social, de sua interação com os outros. Os indivíduos, portanto, passam a usar signos internos ou representações mentais que substituem os objetos do mundo real (Oliveira, 2004:35) e podem fazer relações mentais na ausência do próprio objeto, pois o signo está internalizado.

É a partir do caráter mediado que o homem pode transformar, ser transformado e atuar sobre sua realidade, pois “as ferramentas servem um propósito duplo: elas

medeiam e transformam processos psicológicos. Os meios mediacionais mais importantes da atividade humana, entre os vários sistemas simbólicos e físicos é a linguagem” (Cubero e Mata, 2001:218).⁵ Ressaltamos que o termo ferramenta cunhado pelos autores acima é o que Vigotski chama de signo ou instrumento psicológico (Vigotski, 1934/2003; 1934/2001). É ainda a partir desta “atividade mediadora” (Duarte, 2004:49), característica tipicamente humana, que ocorre a aprendizagem. Para aprendermos precisamos do outro e a aprendizagem se dá na reconstrução interna das atividades externas, nos termos de Vigotski: “um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal” (1934/2003:75).

A categoria mediação, a nosso ver, tem implicações importantes na concepção de homem e na visão de ensino – aprendizagem e desenvolvimento humano na psicologia, pois rompe com uma visão dualista cartesiana ou com uma visão de homem biologizadora, remetendo-nos, inevitavelmente, a beber na fonte dos possíveis princípios filosóficos monistas que dialogam em grande parte com a teoria vigotskiana: a filosofia espinosana, a qual não vê separação entre o homem e a sociedade e entre a razão e a emoção. Essa visão é corroborada, a seguir, pelo próprio Vigotski:

A psicologia dialética parte, antes de mais nada, da unidade dos processos psíquicos e fisiológicos. Para a psicologia dialética a psique não é, como expressara Spinoza (sic), algo que jaz além da natureza, um Estado dentro de outro, mas uma parte da própria natureza, ligada diretamente às funções da matéria altamente organizada de nosso cérebro. Assim como o resto da natureza, não foi criada, mas surgiu num processo de desenvolvimento. Suas formas embrionárias estão presentes desde o princípio: na própria célula viva mantêm-se as propriedades de mudar sob a influência de ações externas e de reagir a elas (1930a/2004:144).

Dessa maneira, neste trabalho objetivamos buscar uma visão de desenvolvimento psicológico dialético, que considere a imbricada relação entre as partes e o todo. Em outros termos, que considere o fenômeno e o indivíduo em sua totalidade, ou seja, seus aspectos biológicos e psíquicos.

A mediação representa uma reflexão importante para a compreensão de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento. Como o professor faz a mediação entre o conhecimento e seus alunos? Como o professor estabelece uma mediação entre o conhecimento de mundo dos alunos, os saberes que eles já trazem de suas experiências cotidianas – *o conhecimento cotidiano* - e aquele conhecimento a ser trabalhado pela

⁵ The most important mediational means of human activity, among the various and symbolic and physical systems, is language (Cubero e Mata, 2001:218).

escola, no conteúdo programado, *o conhecimento científico* (Vigotski, 1934/2001), criando condições necessárias e disponibilizando instrumentos para que o aluno construa suas funções psicológicas superiores (Schneuwly, 1994)?

Nessa perspectiva, o professor sai de uma posição de detentor do saber e daquele que “*transfere conhecimento*” numa perspectiva de educação bancária (Freire, 1996/2006) e passa a ter um papel de mediador, pois sua função é partir daquilo que o aluno traz e propiciar conflitos, instigá-lo a ir além, negociar, argumentar e se reorganizar a partir do outro. Além disso, o ensino-aprendizagem é global, abrange aspectos cognitivos e afetivos, não está centrado somente no aluno ou somente no professor, ocorre de maneira dialética e para Vigotski a aprendizagem move o desenvolvimento.

Além disso, em uma concepção de ensino-aprendizagem sócio-histórico-cultural, a idéia de colaboração e relação com o outro é essencial, já que a construção das funções psicológicas superiores se dá pela interação social (Oliveira, 2004). O ensino-aprendizagem-desenvolvimento não é um processo unidirecionado, partindo do “par mais experiente ao menos experiente”, pois o professor, ao aprender sobre seus alunos, isto é, investigar em que momento eles estão, está construindo conhecimento mesmo sendo o “par mais experiente”⁶ no conteúdo a ser ministrado, ou seja, trata-se de um processo a-linear em que todos aprendem e se desenvolvem.

Concluimos que nessa visão a linguagem, tendo um papel decisivo na constituição da cultura, na estruturação do pensamento e no ensino-aprendizagem e desenvolvimento (Vigotski, 1934/2003; 1934/2001) é o maior instrumento psicológico mediador. Nesse sentido, a linguagem pode atuar transformando a totalidade e pode propiciar aos indivíduos meios de se apropriarem dos bens materiais e culturais disponibilizados pelos seres humanos - a linguagem tem a função de criar e recriar significados e sentidos. Apresentamos, a seguir uma discussão sobre defectologia.

1.2. Desenvolvimento qualitativamente diferente e único

A discussão do processo de internalização e apropriação dos bens materiais e culturais disponibilizados pelos seres humanos nos remete a pensar na questão do

⁶ Optamos pelo termo originalmente usado por Vigotski. Entendemos, porém, que esse termo pode levar à diversas interpretações e generalizações, pois um indivíduo pode ser mais experiente linguisticamente e ter dificuldades para argumentar, se organizar ou se relacionar.

problemas (‘defeitos’) mentais e físicos” (Van Der Veer e Valsiner, 1991:73).

Mais do que estudar vários tipos de defeitos, Vigotski (1993; 1926a/2004) objetivava entender as formas para compensá-los. Ele distinguiu dois tipos de deficiência: primária, a qual se refere a impedimentos biológicos, e a secundária, que se refere a distorções das funções psicológicas superiores devido a fatores sociais, e propôs como uma possível educação para os deficientes o método da compensação social, que pode ocorrer pelo desenvolvimento das funções superiores e pela ampliação da experiência social (*ibid*, 1926a/2004).

Nessa perspectiva, a criança deveria ser posta em um ambiente no qual as condições sociais das deficiências são minimizadas porque a deficiência se instaura a partir de uma percepção social. Assim, o grande desafio é fornecer tipos de ensino em ambientes que não levem à formação de outras deficiências secundárias, mas leve à formação do que Vigotski chamou de estratégias compensatórias (Daniels, mimeo:15 e 16).

Esses estudos reforçam, ainda, que é importante não fechar essas crianças em grupos específicos e, sim, possibilitar-lhes o convívio com os outros (Vigotski, 1926a/2004: 389). Entretanto, é importante ressaltar que o convívio com aqueles que partilham de sua deficiência também é importante para que ele possa se situar como alguém que pertence a vários coletivos e a um coletivo específico – o de sua deficiência (Góes, 2004: 83).

Mais importante do que focalizarmos somente a deficiência e o que o indivíduo não consegue fazer, é pensarmos na resignificação da deficiência a partir das relações sociais. Um defeito envolve também a questão da subjetividade, pois uma deficiência precisa se tornar socialmente útil ao indivíduo ao invés de criar um complexo de inferioridade. Como exemplo disso, Vigotski (1993, p. 63) menciona Hellen Keller, uma cega que tornou-se escritora famosa. Ela só conseguiu desenvolver outra habilidade porque houve uma demanda social para seu desenvolvimento e educação e por sua reserva de forças psicológicas. O que teria acontecido a ela se crescesse em um ambiente onde ninguém acreditasse e investisse em suas potencialidades? O que teria ocorrido se ela tivesse sido somente alocada em uma escola e seu desenvolvimento não fosse cuidado?

Considerando-se que para Vigotski o maior problema dessas crianças é o significado do seu defeito no social (Van Der Veer e Valsiner, 1991), é essencial

pensarmos nos sentidos construídos por esses sujeitos a partir dessa experiência social. Segundo Daniels (mimeo, p.17;18), a teoria vigotskiana não apóia a educação especial segregada e critica a condição dominante por não se atentar às necessidades individuais. Ele salienta, também, que as escolas que demandam u

sempre tem o seu subtexto, um pensamento por trás” (*ibid*, p.477), para se aproximar dos sentidos subjetivos do sujeito é preciso ir além das significações dadas a priori em seu discurso, ou seja, os sentidos subjetivos não estão na fala direta e por isso precisamos trabalhar com hipóteses e considerar que uma história vivida em sua multiplicidade de contextos toma forma numa configuração subjetiva do próprio sujeito (González Rey, 2006). É importante destacar que esta análise só é possível porque tanto os sentidos como os significados existem sempre numa relação dialética (Aguilar, 2006:13), ou seja, embora existam diferenças entre eles, não podemos compreender um sem o outro. Sendo assim, ambos serão objetos de análise.

Para Vigotski, o sentido de uma palavra é inconstante, é a articulação de todos os eventos psicológicos que ela desperta em nossa consciência, ou seja, é determinado, no fim, por toda a riqueza dos momentos existem n37.147792(937.147792(937.143T80.312(T1(

(1934/2001, p.467): “Em regra, na linguagem falada caminhamos do elemento mais estável e constante do sentido, de sua zona mais constante, isto é, da zona do significado da palavra, para suas zonas mais fluidas, para o seu sentido conjunto”.

Assim, o significado é uma zona mais estável, mas também pode mudar. Os significados das palavras se modificam porque são produtos históricos e culturais. No significado encontramos o que se forma no processo de desenvolvimento da palavra (conceitos, generalização, a palavra e a representação dela, o dicionarizado) e no sentido, o significado da palavra para cada pessoa ou para cada contexto. Por conta disso, Vigotski disse inúmeras vezes que o sentido é inconstante porque ele diz respeito à compreensão particular dos conceitos, às experiências individuais, isto é, no sentido encontramos as vivências afetivas, os sentimentos.

Uma palavra tomada isoladamente no léxico tem apenas um significado, mas uma palavra desprovida de significado é apenas um som vazio (Vigotski, 1934/2001), ou seja, o significado é a palavra e a representação dela e é uma “unidade do pensamento verbalizado” (*ibid*, p.10). Mais do que uma unidade do pensamento e da linguagem, o significado é uma unidade da generalização e da comunicação, da comunicação e do pensamento, pois a comunicação pressupõe necessariamente generalização e desenvolvimento do significado da palavra. O homem, por ter a capacidade de refletir sobre a realidade de modo generalizado consegue desenvolver as formas superiores de comunicação psicológica (atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos e pensamento abstrato), a partir das relações reais entre indivíduos (*ibid*, 1934/2001, p.12 e 13), é por isso que compartilhamos significados com os outros e reconstruímos sentidos.

Quando pensamos em significado podemos pensar no significado dicionarizado de uma palavra (Vigotski, 1934/2005). No campo psicológico, um significado é um conceito, surge onde existe generalização, é próprio do signo e não se refere ao pensamento, mas a toda a consciência (Vigotski 1968/2004). Seguindo na mesma direção, Leontiev (1978) vê os significados como os “formadores” da consciência humana mais importantes. No entanto, para ele a consciência não pode ser reduzida ao funcionamento dos significados apreendidos de fora, os quais revelam e dirigem a atividade externa e interna do sujeito. Em outras palavras, os significados, socialmente estabelecidos, desenvolvem uma outra relação interna e um outro movimento na consciência do indivíduo – trata-se da significação para os sujeitos, o sentido pessoal.

Corroborando esta visão, temos Bakhtin (1929-30/1992), um filósofo da linguagem que também discute o sentido e a significação (significado para Vigotski). Ele evidencia o caráter social, e, portanto, ideológico da língua. Aponta que o homem se apropria das múltiplas vozes presentes nos diálogos sociais e a consciência se torna consciência no processo de interação social. Sendo assim, é exatamente com um olhar sobre a linguagem como prática social (Bakhtin, 1992/2000) que se dá nas interações humanas, realizada por meio da enunciação ou das enunciações, que ele nos faz refletir sobre o fato de que as significações são construídas socialmente.

O referido autor, em consonância com a visão de Vigotski (1934/2001) e Leontiev (1978), afirma que o homem vive num mundo de linguagem, signos e significação. Sob o prisma de um filósofo da linguagem, ele argumenta que a compreensão de cada signo efetua-se em ligação estreita com a situação social que ele toma forma, pois todo signo é ideológico (é parte de uma realidade natural ou social) e o problema da significação é um dos mais difíceis da lingüística (Bakhtin, 1929-30/1992).

Para Bakhtin é impossível designar a significação de uma palavra isolada sem fazer dela o elemento de um tema, ou seja, o sentido da enunciação completa. Não há tema sem significação e vice-versa, mas é impossível traçar uma fronteira mecânica absoluta entre a significação e o tema. Observamos aqui uma dialética entre esses conceitos; muitas vezes eles se misturam e fica difícil separá-los. De maneira semelhante, essa dificuldade de apreender uma resposta única na análise dos sentidos e significados é mencionada por Vigotski (1934/2001)

Como consequência dos fatos expostos acima, ressaltamos que a visão bakhtiniana - ainda que partindo de um campo e objeto de estudo distintos da visão vigotskiana - considera, semelhantemente ao conceito de significado para Vigotski (1934/2001), que a significação possui uma estabilidade e identidade igualmente provisórias (Bakhtin, 1929-30/1992, p.136), porque não é dada só pela palavra em si, mas se constrói e reconstrói historicamente nas relações sociais.

Revozeando Leontiev e discutindo a categoria de significado e sentido sob o prisma da psicologia, González Rey (2006) ressalta que, embora a categoria de sentido pessoal colocada por Leontiev seja interessante, coloca o problema na estrutura da atividade e não na organização da subjetividade e que Vigotski também não chegou à questão da subjetividade por ter visto o sentido na pessoa e não na produção social. Pensamos que a discussão colocada por González Rey é pertinente no sentido de que estamos lidando com uma questão que não pode se resumir a um único enfoque - não é só a questão da pessoa e nem só a questão da atividade. No entanto, pensamos que ambos os autores contribuíram com questões importantes para lidarmos com a unidade entre o cognitivo e o afetivo, a relação indissociável entre o pensamento e a linguagem e a formação da consciência.

O fato é que González Rey busca reiterar que não estamos diluídos num sistema de relações, em nossas atividades e que nosso sentido subjetivo está perpassado também pelo social – lembrando que a psique não se constitui numa dimensão objetual, mas sim relacional. Isso se alinha à discussão de linguagem e consciência de Bakhtin (1929-30/1992, p.37), pois para ele a palavra é um instrumento da consciência e acompanha toda a criação ideológica, ou seja, nós nos constituímos nas interações sociais.

Um dos conceitos principais que permeia a discussão dos autores mencionados é o fato de que o homem se constitui em uma relação dialética com o social e a história. No entanto, é importante ressaltar que este “ser social” é, ao mesmo tempo único, singular e histórico, e são as categorias de sentido e significado que nos oferecem recursos para nos aproximarmos de aspectos mais próprios da singularidade do sujeito, de seu aspecto subjetivo. Ambas categorias são constituídas pela unidade contraditória do simbólico e do emocional (Aguilar, 2006: 12, 13, 14).

Os significados e as significações para Bakhtin são produções históricas e sociais, encontram-se na esfera das representações ideológicas, e não esperam passivamente pela escolha dos indivíduos (Vigotski, 1934/2001; Bakhtin, 1929-

30/1992; Aguiar, 2006; Leontiev, 1978). Embora sejam mais estáveis, se transformam no movimento histórico. Eles constituem o ponto de partida para compreender melhor o sujeito; através de um trabalho de análise e interpretação, pode-se caminhar para as zonas mais instáveis, fluidas e profundas, ou seja, para as zonas de sentido. Dessa maneira, ao apreendermos o significado da palavra temos condições de nos aproximar um pouco mais das zonas de sentido do sujeito (Aguiar, 2006).

Por se tratar de uma zona mais fluida (Vigotski, 1934/2001, p.467), o sentido é muito mais amplo do que o significado, porque constitui a articulação dos eventos psicológicos que o sujeito produz perante a realidade. “O sentido coloca--20.64 Td [(-0.2(e)-6.265

que possamos apreender uma resposta única, coerente, absolutamente definida, completa, mas expressões do sujeito muitas vezes contraditórias, parciais, que nos apresentam indicadores das formas de ser do sujeito, de processos vividos por ele (Aguiar, 2006).

Ainda segundo a mesma autora (2006), um outro aspecto importante a ser mencionado é a necessidade de agregar a noção de necessidades e motivo para a compreensão do sujeito, portanto dos sentidos.

O sentido refere-se a necessidades que, muitas vezes, ainda não se realizaram, mas que mobilizam o sujeito, constituem o seu ser, geram formas de colocá-lo na atividade. A necessidade de comunicação está na base do desenvolvimento das outras formas de necessidades superiores que aparecem na ontogenia e Vigotski reconhece o desenvolvimento desta como um processo especificamente humano, superando a tendência a defini-la como um conceito biológico (González Rey, 2000). As necessidades se constituem e se revelam a partir de um processo de configuração das relações sociais, processo este que é único, singular, subjetivo e, ao mesmo tempo, histórico.

Em outras palavras, o sujeito age no mundo a partir de suas necessidades, e sua necessidade se converte em motivo, ou seja, esse processo de ação do sujeito no mundo se completa a partir do momento em que ele significar algo do mundo social como possível de satisfazer a suas necessidades. A configuração das necessidades em motivo modifica o sujeito, criando novas necessidades e novas atividades (Aguiar, 2006: 16 e 17). Nesta perspectiva, González Rey (2000) discute a relação entre as necessidades humanas, os sentidos subjetivos e os motivos:

As necessidades humanas se integram entre si através de inúmeros sentidos subjetivos e configuram os motivos. Todo motivo é uma combinação particular de sentidos subjetivos que, organizados nas mais diversas áreas de atividade humana, representa uma integração qualitativamente nova, onde a necessidade constituinte fundamental

A necessidade de estabelecermos relações sociais e agirmos no mundo nos possibilita criar significados, ou seja, produzir linguagem. A última, por sua vez, além de ser um instrumento da consciência (Bakhtin, 1929-30/1992) pode ser um meio de nos aproximarmos da trama afetivo-volitiva oculta atrás do pensamento (Vigotski, 1934/2001). Lembramos que, nessa tentativa de compreensão das possíveis significações, não podemos perder de vista que essa atividade significativa não é simplesmente cognitiva e intelectual, mas também emocional (Aguilar, 2000). Ao tentarmos apreender os sentidos, entramos no vasto campo simbólico das emoções e dos sentimentos. Sendo assim, apresentamos, a seguir, uma discussão sobre afetividade.

1.4. Caleidoscópio: como desvendar?

A discussão sobre afetividade tem especial importância para este trabalho, uma vez que nosso objetivo inicial é investigar os sentidos e os significados sobre inclusão e ensino-aprendizagem atribuídos pelo aluno e pela professora. Para tentar apreender os sentidos desses sujeitos, é necessário se aproximar da base afetivo-volitiva (desejos, necessidades, interesses e impulsos, emoções) de suas falas, pois: “Por trás de cada pensamento há uma tendência afetivo-volitiva, que traz em si a resposta ao último “por que” de nossa análise do pensamento” (Vigotski, 1934/2005, p.187).

O referido autor (1930/2004) se posiciona claramente a respeito da união entre as dimensões cognitiva e afetiva no funcionamento psicológico:

A forma de pensar, que junto com o sistema de conceito nos foi imposta pelo meio que nos rodeia, inclui também nossos sentimentos. Não sentimos simplesmente: o sentimento é percebido por nós sob a forma de ciúme, colera, ultraje, ofensa. Se dizemos que desprezamos alguém, o fato de nomear os sentimentos faz com que estes variem, já que mantém uma certa relação com nossos sentimentos (p. 126).

Ele retoma e concorda com Spinoza (1677/2003), que diz que o homem tem poder sobre os afetos, que a razão pode alterar a ordem e as conexões das emoções e fazer com que concordem com a ordem e com as conexões dadas por ela.

A vida transcorre numa síntese complicada porque o desprezo de uma pessoa por outra entra em conexão com a valoração da mesma, com a compreensão dela, ou seja, as conexões iniciais em que se produziram os afetos ou as emoções se alteram dando espaço a uma nova ordem e a novas conexões. Além disso, os afetos atuam num

complicado sistema com os conceitos, porque o ciúme, por exemplo, não é exatamente igual em todos os lugares. É necessário compreender que “esse sentimento é histórico, que de fato se altera em meios ideológicos e psicológicos distintos apesar de que nele reste sem dúvida um certo radical biológico, em virtude do qual surge essa emoção” (Vigotski, 1930/2004:127).

Em outro momento, Vigotski, ainda que não precise muito bem as distinções entre emoções, sentimentos e afetos, destaca a importância das emoções na psique e no trabalho educativo. “O papel das emoções na psique humana é outro; isolam-se cada vez mais do reino dos instintos e se deslocam para um plano totalmente novo” (Vigotski, 1960/2003: 32). As emoções aparecem não só como momentos de expressões da pessoa ante estados biológicos, mas também associadas a estados subjetivos. Não se tratam de epifenômenos dos significados, mas representam um dos registros mais importantes da subjetividade humana; por conta disso abrangem muitas dimensões e são complexas (González Rey, 2005). Elas têm um papel fundamental no trabalho educativo porque: “as reações emocionais exercem a influência mais substancial sobre todas as formas do nosso comportamento e os momentos do processo educativo” (*op cit*, 1926/2004:143).

A complexidade da esfera afetiva é corroborada pela ampla diversidade nos termos usados para designar emoção, sentimento e afetividade e a pouca congruência nas várias reflexões entre muitos autores, mesmo na Psicologia (Sawaia, 2000)¹⁰. A palavra afetividade vem do latim *affectu* (afetar, tocar) e nela é incluído um conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de sentimentos, emoções e paixões.

Um aspecto essencial a ser considerado na esfera afetiva é a importância do caráter cultural e histórico no desenvolvimento humano, pois o psiquismo (intelecto e afeto) tem sua gênese nas relações sociais (González Rey, 2000), na atividade do sujeito (Aguiar, 2001:132; González Rey, 2005) e não pode ser reduzido a algo objetivo ou a uma operação do externo-interno.

Ao pensarmos na atuação do sujeito em uma atividade concreta, precisamos considerar as necessidades e os motivos. Em outras palavras, conforme já mencionado na seção anterior, a discussão sobre emoções passa necessariamente à reflexão sobre necessidades, motivo e sentido subjetivo (González Rey, 1999 *apud* Martin, 2006).

¹⁰ Uma discussão sobre a diferença de tais termos não será contemplada neste trabalho, pois escapa ao nosso escopo investigativo.

O sujeito para González Rey (2000a) é interativo, consciente, volitivo, sempre parte de qualquer contexto atual em sua rede social e tem caráter emocional e ativo (ele/a é parte de diferentes experiências). Essa tentativa de resgatar o papel do sujeito na dialética sentido/significado, objetividade/subjetividade é uma condição essencial na compreensão da constituição social da psique humana.

As emoções não podem ser vistas como um sistema de operações; trata-se de um sistema complexo e não há como distinguir entre as influências externas e a organização psicológica; ambos os momentos estão juntos numa nova qualidade da configuração subjetiva da experiência (*ibid*, 2000a). Nesse sentido, a subjetividade é uma forma de organização da psique que tem no sentido subjetivo sua principal unidade constitutiva (*ibid*, 2005), pois o sujeito não apenas se apropria e reproduz o social; existe um movimento da dimensão de sua subjetividade (Aguiar, 2007).

Concordamos com a posição de González Rey (2000a; 2005) no sentido de que se as emoções fossem um mero sistema de operações, não teríamos tantas emoções e necessidades contraditórias muitas vezes em um único sujeito e em uma única atividade ou não teríamos tanta dificuldade de entender categoricamente o que está por trás de uma ação de um sujeito, conforme é colocado por Bozhovich (1977), questionando o conceito de motivo proposto por Leontiev:

Quando nós tentamos entender quais necessidades estão ‘cristalizadas’ num motivo concreto, i.e. o que está por trás da inclinação de uma criança para um objeto concreto, nós encontramos uma combinação de necessidades complexas, desejos e intenções da criança, e é muito difícil entender onde estão o objetivo e o motivo da atividade (1977, p. 29-30 *apud* González Rey, 2000a:14).¹¹

Observamos na citação anterior as complexas configurações de sentido que estão por detrás das emoções. As emoções estão estreitamente ligadas às ações, por meio das quais caracterizam o sujeito no espaço de suas relações sociais. A vivência da pessoa, que é constituída historicamente gera um conjunto de emoções, que por sua vez geram necessidades. As necessidades são entendidas aqui como “estados produtores de sentido”, associados a atuação do sujeito numa atividade concreta”; essas necessidades geram motivos que levam o sujeito a atuar de forma particular no mundo (González

¹¹ When we tried to know which needs are cristalized in a concrete motive, i.e. what is behind a child inclination to a concrete object, we find a complex combination of needs, wishes and intentions of the child, and it is very difficult to understand where the objective and the motive of the activity are (Bozhovich 1977, page 29-30 *apud* González Rey, 2000a:14).

Rey, 2005, pp.241-254). Nem sempre o sujeito tem o controle e, muitas vezes, a consciência desse movimento da constituição de suas necessidades (Aguiar e Ozella, no prelo).

A complexidade das configurações de sentido vai ao encontro da discussão de Martin (2006) que, ao relatar seu estudo sobre os sentidos atribuídos a uma experiência desafiadora de um grupo de alunos de um Curso Normal Superior sobre confeccionar um livro de história infantil, ressalta a complexidade e a contrariedade de sentimentos que emergiram no discurso de uma aluna. Para Martin (2006), isso ocorre porque os sentidos são diversos e dependem da dialética objetividade x subjetividade, então:

...a mesma atividade (trabalho), dependendo do contexto objetivo (as condições concretas de vida, as relações interpessoais) assim como das condições subjetivas (as condições afetivas, cognitivas do sujeito no momento presente) adquire sentidos diversos e até contraditórios (p.85).

Dessa maneira, a atividade de realização do livro foi significada por essa aluna como uma experiência importante e ao mesmo tempo ameaçadora e amedrontadora – suscitou sentimentos contraditórios, mas que podem coexistir. Essa situação evidencia a complexidade e as contradições existentes no plano da subjetividade, ou seja, evidencia que os sentimentos são diversos e até contraditórios. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que um sujeito está implicado com uma atividade, ele pode estar ameaçado, ter sentimentos de sofrimento e impotência. Não apenas o sujeito se mostra contraditório, mas também as situações desafiadoras apresentam um potencial gerador de sentimentos conflitantes (*ibid*, 2006; Murta, 2006, p. 37).

Embora haja controvérsia até agora acerca do fator emocional no desenvolvimento e na psique humana (González Rey, 2000a:13; Sawaia, 2000), encontramos um ponto convergente entre alguns autores: a crença na inseparabilidade entre a cognição e a afetividade (Spinoza, 1677/2003; Vigotski, 1934/2001; 1930/2004; 1930a/2004; 1926/2004; 1934/2005; 1960/2003; González Rey, 2000; 2000a; 2005; Aguiar e Ozella, no prelo; 2006; Sawaia, 2006; 2000) e a premissa de que as emoções e as necessidades separam-se do instinto, vão além do aspecto biológico e têm outra direção que não a sobrevivência (Sawaia, 2006; Vigotski, 1960/2003; González Rey, 2000; 2000a; Leite, 2005; Aguiar, 2006) .

A partir disso, como podemos estabelecer uma relação entre o ensino-aprendizagem e os sentimentos? Na visão vigotskiana, sabemos que os alunos não são

tábulas rasas nas quais depositamos nosso conhecimento, mas que eles constituem o meio e se constituem a partir de suas relações com os outros e que existem processos complexos relacionados à cognição-afetividade, os quais vão além do conteúdo e do intelecto. A relação entre a aprendizagem e as relações sociais é muito bem colocada a seguir:

...toda aprendizagem profunda – que é uma aprendizagem ativa e crítica - está inevitavelmente envolvida com a identidade em uma variedade de maneiras diferentes. As pessoas não podem aprender de maneira profunda em um domínio semiótico se elas não quiserem se comprometer com a aprendizagem em termos de tempo, esforço e engajamento ativo. Tal comprometimento exige que elas queiram muito se ver em termos de uma nova identidade, isto é, se verem como um tipo de pessoa que pode aprender, usar e valorar o novo domínio semiótico. Em troca, elas precisam acreditar que... serão valorizadas e aceitas por outros comprometidos com aquele domínio – quer dizer, por pessoas no grupo de afinidade associado com aquele domínio (Gee, 2003, p. 59 *apud* Daniels, 2007a: slide 37).¹²

A citação acima nos remete a *perezhivanie* (experiência emocional), entendida por Vigotski como a integração entre os elementos cognitivos e afetivos, a qual sempre pressupõe a presença de emoções e determina que tipo de influência uma situação ou um ambiente terá na criança. Ele usou este conceito para enfatizar a totalidade do desenvolvimento psicológico da criança, integrando os elementos internos e externos em cada estágio do desenvolvimento. Seguindo os princípios de Vigotski, Bozhovich introduziu uma análise interessante sobre a *perezhivanie* (González Rey, 2000a: 13).

Segundo Bozhovich (1981:128, *apud* González Rey, 2000a:14), as emoções precisam ser consideradas em relação às performances e aspirações individuais. Ela aponta que há uma relação próxima entre a *perezhivanie* e a rede complexa de estados afetivos constituídos e dinâmicos da criança (o mundo das necessidades dela, suas aspirações, desejos e propósitos em interação e correlação com as oportunidades de satisfação). Essa relação deve ser conhecida para entendermos a natureza das influências externas no desenvolvimento psicológico.

Dentro dessa perspectiva, a subjetividade não pode ser considerada como algo

¹² ...all deep learning - that is, active, critical learning - is inextricably caught up with identity in a variety of different ways. People cannot learn in a deep way within a semiotic domain if they are not willing to commit themselves fully to the learning in terms of time, effort and active engagement. Such a commitment requires that they are willing to see themselves in terms of a new identity, that is, to see themselves as the kind of a person who can learn, use, and value the new semiotic domain. In turn, they need to believe that ...they will be valued and accepted by others committed to that domain - that is, by people in the affinity group associated with the domain (Gee, 2003, p. 59, *apud* Daniels, 2007a: slide 37).

do externo para o interno, pois as condições objetivas são subjetivadas por um sujeito único que se constitui pela sua história. A subjetividade é simultaneamente social e individual, afetiva e cognitiva, intra e interpsicológica, consciente e inconsciente, externa e interna (González Rey, 2000a). Nesse processo, o indivíduo, em sua história única, suas configurações subjetivas múltiplas e diversas, é um elemento ativo,

com o que foi proposto pelos autores anteriormente - a emoção nos seres humanos pode ser elaborada, propiciar desenvolvimento intelectual e afetivo, pode nos impulsionar ou nos paralisar.

Nessa perspectiva, é essencial ao professor saber que os sentidos (Vigotski, 1934/2001) que o aluno atribui à relação professor-aluno, os quais vão ser expressos através dos seus sentimentos, são determinados pela relação que o professor tem com o aluno, ou seja, depende de como é construída a relação entre o professor e os alunos. Se o professor tiver uma postura de só criticar, de achar que o aluno nunca chega onde deve chegar pois falta alguma coisa nele, às vezes há um aluno que gosta de desafio e vai ter sentimentos positivos com relação a isso, mas a grande maioria vai ter sentimentos negativos com relação à aula ou à disciplina, porque são esses os sentidos que o aluno atribui para a relação professor-aluno. Dessa maneira, os sentidos, que nos auxiliam a analisar o subtexto emocional das falas, são centrais para a análise da *perezhivanie* (Mahn e John-Steiner, 2000:7).

Segundo Vigotski, (1926/2004) “o momento da emoção e do interesse deve necessariamente servir de ponto de partida a qualquer trabalho educativo” (p.145). O talento não pode ser interpretado somente em relação ao intelecto, pois é possível não só pensar com talento, mas também sentir com talento. O trabalho do pedagogo precisa propiciar aos alunos que eles não só pensem uma disciplina, mas que possam senti-la. “Sempre que comunicamos alguma coisa a algum aluno devemos procurar atingir o seu sentimento” (*ibid*, p.143). O trabalho educativo precisa considerar os aspectos emocionais tão importantes quanto o da inteligência e vontade. Além da imbricada relação entre a cognição e as emoções, Vigotski (1926/2004: 146-147) destaca que é tarefa da educação o ensino do domínio das emoções, pois, para ele, se não dominarmos as emoções elas podem se expressar de modo perturbador e destrutivo.

Assim, o grande desafio para os professores é compreender, ou melhor, estar ciente das reações emocionais ou afetivas suas e de seus alunos nas interações em sala de aula e de como estas vivências podem afetar a aprendizagem deles. É também estar ciente da importância do controle das emoções na formação dos alunos enquanto indivíduos no mundo, trabalhando com eles não só os conteúdos, mas também a *educação do comportamento emocional* (Vigotski, 1926/2004). Trata-se, ainda, de um grande desafio epistemológico romper com a visão da emoção enquanto a *vilã perturbadora do conhecimento* (Sawaia, 2000) e passar a vê-la como a base para a

construção do mesmo, já que não podemos separar a razão da emoção e vice-versa (Spinoza, 1677/2003; Vigotski, 1930/2004).

Feitas as discussões sobre a esfera afetiva passamos, na próxima seção, a dialética inclusão-exclusão.

1.5. Inclusão-Exclusão: unidade de contrários

É nosso objetivo discutir a inclusão e a exclusão a partir da afetividade tendo como princípio norteador a perspectiva sócio-histórico-cultural de ensino-aprendizagem e desenvolvimento. Primeiramente, neste capítulo, trataremos dos conceitos de inclusão e exclusão. Em seguida, estabeleceremos relações entre estes conceitos e os escritos de Vigotski, mais especificamente com a afetividade (1934/2003; 1934/2001). Para que possamos tecer uma análise entre a inclusão e a exclusão adotamos neste trabalho o termo “inclusão-exclusão”, pois vemos que tal discussão só pode se aprofundar se a interrelação ou a dialética (Sawaia, 2006:107) de ambos conceitos for considerada.

No senso comum, para muitas pessoas, excluído é o marginalizado (Saviani, 2002), ou aquele que está à margem, fora de alguma coisa ou de algum lugar (Padilha e Barbosa, 2005). Sob esse prisma, incluir poderia ser alocar ou inserir o indivíduo na sociedade, em uma comunidade, na sala de aula, etc. Incluir, nesse caso, seria, por exemplo, destinar certas vagas a pessoas “com deficiência”, de nível socioeconômico desfavorável, cor de pele ou etnia diferenciada na escola, universidade ou no mercado de trabalho.

Para alguns autores, o conceito de inclusão implica que “todas as pessoas têm o direito à plena participação social” (Góes e Laplane, 2004:1), mas:

Incluir não é simplesmente inserir uma pessoa em ambientes destinados à sua educação, saúde, lazer, trabalho. Implica também acolher todos os autores de um dado grupo, independentemente de suas características; é considerar que as pessoas são seres singulares, diferentes uns dos outros e, portanto, sem condições de serem categorizados. (Santos, Silva Filho e Oliveira, 2006:118,119).

Os conceitos acima se opõem à exclusão, já que estar excluído é não participar de todas as atividades e não poder gozar de todos os benefícios da sociedade. Embora sejam conceitos antagônicos, ao se discutir a inclusão, estamos mencionando a exclusão, pois só é possível incluir alguém ou algo que já foi excluído. Por tratar-se de uma questão muito ampla, envolve todos os aspectos e dimensões da vida e pode se

estender a diferentes tipos: social, escolar, digital, entre outras.

A escola atualmente vivencia essa questão da inclusão de maneira bastante presente. Um fato que sinaliza isso são os sistemas de cotas e as ações de inclusão de alunos com necessidades especiais. Ainda no âmbito escolar, a inclusão é uma questão muito complexa, pois depende e está relacionada às políticas e práticas públicas, ao contexto social e implica em comprometimento dos professores, da escola, da instituição e do sistema público para que possa se efetivar.

Para alguns membros da escola, se o aluno está numa sala de aula, significa que está incluído (Góes e Laplane, 2004:3). E nem sempre o fato de estar presente significa ser participante, agente de sua história (Lessa, 2003) e estar realmente incluído. A escola aceita o aluno porque é obrigada, mas o processo de aceitação da diferença não se dá só por leis e decretos – na verdade há problemas com a efetivação real da legislação e do discurso, além de muitos problemas na escola: o despreparo do corpo docente, a escassez de recursos, de materiais e cadeiras, instalações precárias e salas superlotadas. (Laplane, 2004:18; Fidalgo e Lessa, no prelo: 2). Isso quer dizer que apesar da temática da inclusão estar presente nos discursos oficiais e na escola, tem gerado diferentes interpretações nas políticas públicas e na dinâmica da prática (Santos, Silva Filho e Oliveira, 2006:116).

O sistema brasileiro escolar segue a legislação internacional, mas sua ação é limitada por conta de viabilizar políticas inclusivas (Góes e Laplane, 2004:2). Além disso, há problemas nos documentos oficiais, os quais muitas vezes são ambíguos e “apesar dos termos da lei, pouco tem sido feito para atender às necessidades dessas crianças” (Fidalgo e Lessa, no prelo: 2, 3). Ainda que o discurso da inclusão tenha se constituído historicamente oposto ao da segregação, se contradiz em face aos problemas da realidade brasileira, conforme já foram mencionados anteriormente (Laplane, 2004:18). Sendo assim, mesmo o Brasil tendo adotado a Declaração de Salamanca em sua tentativa de uma prática inclusiva (*ibid*, 2004:14), o paradigma da segregação é forte e infelizmente ainda está enraizado em muitas escolas.

O paradigma da segregação mencionado acima conduz muitos autores a uma reflexão sócio-histórico-cultural na tentativa da superação (concreta, na práxis) das diversas formas de exclusão. Para Jodelet (2006:53), há pelo menos um nível onde uma abordagem única da exclusão pode fazer sentido: no nível das interações entre pessoas e entre grupos que delas são agentes ou vítimas. Esse nível é próprio da Psicologia Social,

que tenta entender como as pessoas ou grupos que são objetos de uma distinção, são construídos como uma categoria a parte. Para isso, a Psicologia Social analisa os processos psicológicos, cognitivos e simbólicos que colocam em jogo noções tais como as de estereótipo, discriminação, identidade social, preconceito, representações sociais, racismo simbólico e ideologia; que podem acompanhar ou reforçar a situação de exclusão.

Em contextos marcados pelas relações de poder, a autora critica o jogo das representações na avaliação depreciativa das pessoas que vão contra os valores convencionais e discute como isso afeta nossas relações, quando tendemos a favorecer um membro do grupo o qual estamos ligados e desfavorecer os grupos dos quais nos distinguimos. A exclusão é hoje um fenômeno social, econômico e institucional cuja análise ressalta das ciências sociais (ibid, p.64) “e se instaura e se mantém graças a uma construção da alteridade que se faz baseada nas representações que a comunicação social e mediática contribui enormemente para difundir” (Moscovici, 1976, *apud* Jodelet, 2006:64).

Considerando a inclusão-exclusão como um fenômeno social-escolar, isto é, um fenômeno social e que se vê presente na escola, é preciso ver a educação especial não como um problema de determinados alunos e apenas da escola, mas como uma situação que repercute dentro e fora da sala de aula. Ao estigmatizarmos as pessoas, o indivíduo passa a ser interpretado em função do atributo pejorativo (Santos, Silva Filho e Oliveira, 2006: 116). Ainda sobre a categorização, Vigotski (1995, *apud* Daniels, mimeo, p.13) aponta que: “Mudar as atitudes negativas da sociedade em direção aos indivíduos com deficiências deveria ser uma das metas de educadores especiais”¹⁴, pois a maneira como o mundo responde à deficiência¹⁵ pode levar a criança a se privar do social, e muitas são removidas ou se auto - removem de certos aspectos da sociedade.

Lembra-nos, ainda, Daniels (2007) que os processos de categorização são históricos e culturais, variam conforme a cultura, gênero e tempo e as instituições medeiam nosso engajamento e nos fornecem uma mensagem. A importância das

¹⁴ “Changing negative societal attitudes towards the individuals with disabilities should be one of the goals of special educators” (Vigotski, 1995 *apud* Daniels, mimeo, p.13).

¹⁵ Daniels inicia o artigo usando o termo necessidade especial e ao tratar dos escritos de Vigotski mantém os termos originalmente usados nestes escritos – defeito, deficiência, defectologia. No entanto, ele comenta que o termo defectologia sem dúvida carrega muitas conotações negativas aos ouvidos dos falantes da língua inglesa (mimeo, p.3). Concordamos com tal posição e preferimos o termo “necessidade especial” .

significações construídas pelas relações sócio-histórico-culturais nas subjetividades dos indivíduos, em especial aqueles que têm necessidades especiais, é ressaltada também por Carreteiro (2003), que volta sua análise a certas dimensões do sofrimento social (humilhação, vergonha, falta de reconhecimento) vivido por categorias subalternizadas e aos efeitos deste produzidos na dimensão comunitária, social e grupal. Para ela, os indivíduos que compõem o “imaginário da inutilidade” não encontram uma inscrição positivada nos grandes projetos institucionais (educação, escola, saúde, trabalho). As inscrições oferecidas pelas instituições marcam-lhes de forma negativa, estabilizando lugares sociais considerados inúteis, sendo que as violências por eles sofridas podem ser físicas ou simbólicas e as humilhações explícitas ou implícitas. É evidente que a exclusão é um estado, uma condição, mas este estado por si só não explica as razões que o produzem. “A condição de excluído é o resultado de um processo de produção social de múltiplas formas e modalidades de exclusão. Como processo, como relação social, ela não desaparece quando se `atacam´ os seus efeitos, mas sim suas causas” (Gentili, 2002, p.40) e a superação da exclusão escolar, assim como de outras formas de exclusão, encontra-se atrelada à necessidade de profundas transformações sociais (Padilha e Barbosa, 2005: 8). Em consonância com as palavras de Alves (2006), o conceito de inclusão liga-se ao desejo e a necessidade de mudanças educacionais profundas. O segredo não está no uso do termo, mas no projeto político-pedagógico.

Ainda, a inclusão-exclusão, pelo fato de transitar por diferentes âmbitos e questões, é um processo altamente complexo. Pode-se estar excluído ou incluído em diferentes processos, ou seja, esta questão está presente não só na escola e na educação, mas também na sociedade (Góes e Laplane, 2004:1; Mittler, 2002). Concordamos com Sacristán (2002a, p.153), que discute a capacidade de inclusão em três vertentes: a) como inserção nas atividades produtivas considerando as sociedades globalizadas e a crescente demanda da força de trabalho; b) como capacitação para o entendimento do mundo (o sujeito precisa de certo nível educativo para decodificar o mundo diante de si e adotar posições inteligentes – algo que para o autor não é fácil de chegar espontaneamente pelo senso comum) e por isso ele destaca nesta vertente a educação como condição da inclusão social; e c) como uma vertente emocional: “a de poder sentir-se como sujeito plenamente criador, livre e autônomo” (*ibid*, p. 153).

Apontamos para o fato de que, ao termos indivíduos incluídos de fato (e não apenas de direito) na escola, com acesso à educação, estamos contribuindo para a

inclusão dos mesmos na sociedade, como cidadãos, livres para fazerem suas escolhas (bem informadas, conscientes), ao se apropriarem da linguagem e de um agir discursivo em diversas *esferas sociais* (Bakhtin, 1992/2000). O reverso também pode ocorrer: uma sociedade excludente, cujos interesses primordiais não estão na escola e na educação, também pode afetar e repercutir numa relação escolar excludente, quer dizer, principalmente na exclusão das minorias que não tem acesso à educação ou oportunidade de escolha por um escola que se preocupe em ensinar e “formar” cidadãos. Entendemos por minorias todos que se vêem cerceados em suas possibilidades de escolha (a-sujeitados), de felicidade (ético-política), acesso e fazem parte destas *redes sociais* (Sacristán, 2002:104) – no caso da escola dos diretores e funcionários até os alunos - já que uma escola depende de uma série de fatores e precisa ser analisada em seu todo, na sua relação com as pessoas que a constituem, com a comunidade e a sociedade.

Já se sabe que os homens, diferentemente dos animais, podem e devem criar e modificar a história (Vigotski, 1925/2004), mas como fazer isto? Como de fato estar incluído numa sociedade que parece desigual, excludente, onde muitos sofrem, morrem de fome ou padecem pelo “sofrimento ético-político” oriundo das injustiças sociais (Sawaia, 2006)? Para que o homem possa fazer história ele precisa satisfazer suas necessidades básicas - comer, vestir-se, beber, além de outras coisas essenciais para ser um cidadão digno, porque nossas necessidades vão além do aspecto biológico (Sawaia, 2006). Não há como separar nosso corpo de nosso intelecto, sabemos que eles existem numa interrelação (Spinoza 1677/2003; Vigotski, 1934/2001). Por isso, um sofrimento psicossocial pode redundar em morte biológica (Sawaia, 2006:104) ou em esgotamento físico e mental, como é o caso da Síndrome de Burnout, sofrida por muitos professores (Gentili e Alencar, 2002:19).

Portanto, o primeiro ato histórico é a produção dos meios que possibilitem a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e de fato este é um fato histórico e condição fundamental de toda a história, que desde longo tempo e ainda hoje, deve ser cumprida diariamente, apenas para manter os homens vivos (Marx e Engels, 1845-46/2006, p. 39). Não se trata, entretanto, que o Estado adote uma postura assistencialista (Demo, 2002) e provenha o básico a sobrevivência ou medidas que escamoteiem a exclusão, trata-se do sentido de agência que as medidas educacionais deveriam incentivar (Fidalgo e Lessa, no prelo, p.4).

Em nossa opinião, incluir não é simplesmente alocar as pessoas com necessidades especiais em salas regulares ou simplesmente separar “cotas” a minorias. É pensar e construir maneiras nas quais todos tenham direito e condições de se “instrumentalizar”, isto é, de se apropriar dos conhecimentos científicos (Vigotski, 1934/2001) trabalhados na escola, pois a apropriação destes conhecimentos pode levar a uma transformação (Duarte, 2001a). Segundo Lessa (mimeo), incluir é propiciar a apropriação de instrumentos sociais, culturais e históricos – e a linguagem é um desses instrumentos psicológicos - para que todos tenham a plena possibilidade de atuar nas diversas comunidades de prática nas quais se inserem. O direito à educação, a se apropriar da linguagem pela mediação e a partir disso desenvolver suas funções psicológicas superiores (Vigotski, 1934/2003), tendo a possibilidade de transitar por diferentes lógicas, inclusive a dominante, se for necessário, são condições essenciais para que o sujeito avance qualitativamente e construa sua cidadania (Maciel, 2006, p.70). Afinal, o que queremos não é incentivar nos indivíduos a subserviência ou uma dependência fruto de propostas assistencialistas, mas sua emancipação.

Sabemos que para Vigotski (1934/2003) o indivíduo se constitui e é constituído nas suas relações com o meio e com os outros, assim acreditamos que nesta visão a questão inclusão-exclusão se desloca do indivíduo para o social e não exime as autoridades e a sociedade de suas responsabilidades ético-políticas, ou seja, é o indivíduo que sofre ao se ver excluído, porém esse sofrimento não tem a gênese nele, e sim em intersubjetividades delineadas socialmente (Sawaia, 2006:99).

Dessa maneira, a dialética inclusão-exclusão, além de tratar de uma questão física, engloba a esfera emocional, ou seja, trata da constituição das subjetividades dos sujeitos. Ao questionar a organização atual, precisamos pensar numa nova estruturação, pois as formas de sentir, pensar e agir são construídas nas práticas culturais (Alves, 2006), assim, os indivíduos constroem seus sentidos a partir de significados disponíveis socialmente (Vigotski *apud* Daniels, mimeo).

Os sujeitos, ao se perceberem como diferentes ou à margem, de certa forma, assumem uma posição negativa e se vêem presos a esta, pois a subjetividade deles é fruto dos significados partilhados (Vigotski, 1934/2001) ou da cultura, e o “anormal” e todo aquele que seja atípico é excluído, afastado com naturalidade ou *categorizado* (Jodelet, 2006; Daniels, 2007), porque lhe dizem que ele não é como os outros (Sacristán, 2002:99, 119). Mesmo que não lhe digam, ele percebe e vê a si mesmo como

tal, afinal conforme nos lembra Vigotski “a relação entre as funções psicológicas superiores foi outrora relação entre pessoas. Eu me relaciono comigo tal como as pessoas relacionaram-se comigo” (Vigotski, 1929/2000:5). A subjetividade é, primeiro, uma intersubjetividade, ainda que “os afetos sejam silenciados e as pessoas raramente compartilhem seus sentimentos” (Carreteiro, 2003).

Isso nos remete a pensar na questão da subjetividade, já discutida antes neste capítulo – uma organização que tem caráter social-histórico e é um momento importante do sentido subjetivo do indivíduo (González Rey, 2005). Os sentidos são parciais e pessoais. Cada pessoa recorta uma situação (um significado) de maneira diferente e pessoal (Leite, 2005:112). Isso quer dizer que os significados (encontrados na proposta da escola inclusiva e na sociedade) irão, involuntariamente, dialogar com os sentidos (Vigotski, 1934/2001) daqueles que sofrem (socialmente) com a exclusão e lutam contra ou a favor dela – o que nos leva mais uma vez à complexidade e multiplicidade da questão.

Haja vista o que foi posto anteriormente, o que estamos propondo não é uma homogeneização; precisamos considerar que existem múltiplas “diferenças” na sala de aula, na escola e na sociedade, mas cada indivíduo deve ser considerado na particularidade de seu desenvolvimento e nas potencialidades que ele/a pode ou não desenvolver. Trata-se, antes de prescrever qualquer medida, de ter respeito pelas subjetividades dos alunos e do professor, o que implica, sim, além da inclusão do aluno na sala de aula, um atendimento e acompanhamento especializado aos alunos que necessitem, pois apenas matricular o aluno com deficiência na sala comum, ignorando suas necessidades específicas, não é incluí-lo, mas é promover uma inclusão forçada ou “uma escola igualada para todos” (Góes, 2004:72, 75).

A nosso ver, incluir é considerar que dentro das necessidades especiais, também, há um leque imenso de múltiplas “diferenças”, o que, por sua vez, não nos permite generalizar e ver a inclusão como uma camisa de força da “escola inclusiva”, onde uma medida serve a todos. Querer que todos se encaixem em uma única forma é altamente discriminatório, ou nas palavras de Gentili (2002:33), é “segregar incluindo”. Novamente, precisamos considerar o todo: as pessoas, realidades, escolas, locais, comunidades e países.

Alguns autores discutem alguns problemas recorrentes da inclusão: a contradição entre as leis de inclusão e sua implementação (Mantoan, 2002.3; Góes e

Laplane, 2004:2; Fidalgo e Lessa, no prelo:2); a dicotomia entre a educação escolar comum e especial, o que dificulta que a educação se constitua como um direito de todos, promovendo a segregação (Góes, 2004:75; Mantoan, 2002:3; Vigotski apud Daniels, mimeo, p.18) e o fato de que o discurso das escolas ditas inclusivas muitas vezes é gerado em países com realidades sócio-culturais e econômicas completamente distintas entre si; e, portanto, não pode ser regra e se aplicar a todos os países, pois cada um terá o seu desafio (Góes e Laplane, 2004:2; Mittler, 2002:9). Reiteramos também que, nesse processo, cada indivíduo é único e enfrentará seus próprios desafios.

Nesse sentido, a análise da inclusão-exclusão não pode ser vista como algo estanque por si mesma, mas sim nos quatro âmbitos do desenvolvimento humano: o plano da filogênese (relativo à história da espécie humana), o da ontogênese (relacionado à história do indivíduo da espécie, do nascimento à morte), o da sociogênese (relacionado à história de cada grupo cultural) e o da microgênese (referente à história, relativamente de curto prazo, da formação de cada processo psicológico específico e também à configuração única das experiências vividas pelo indivíduo em sua história singular) – planos trabalhados por Vigotski, James Wertsch e diversos estudiosos contemporâneos da abordagem histórico-cultural (Oliveira e Rego, 2003:24).

Conforme já foi discutido anteriormente neste capítulo, podemos ver, pela preocupação com os diferentes âmbitos do desenvolvimento humano, que a psicologia, como discutida por Vigotski, revela seu entusiasmo pelo socialismo e o interesse em contribuir para a constituição de uma psicologia materialista histórica-dialética (calcada em Karl Marx), que pudesse ajudar na construção de um (novo) homem.

Quem seria esse homem revolucionário da psicologia sócio-histórica-cultural? Um homem ciente das implicações de suas ações, já que as idéias vigotskianas corroboram a filosofia monista de que *somos modos de uma mesma substância* (Spinoza, 1677/2003) e, assim sendo, somos todos responsáveis na construção de uma sociedade igualitária, pois cada um, na sua diferença, compõe essa mesma substância, que é a totalidade. Atualmente, no entanto, as idéias de Vigotski têm sido mal interpretadas pelos modismos pedagógicos, inclusive no contexto das políticas públicas de caráter neoliberal (Duarte, 2001a), e o caráter marxista e revolucionário de sua psicologia, muitas vezes, tem sido esquecido ou esvaziado.

Nesse sentido, incluir-excluir, numa perspectiva sócio-histórico-cultural, não é

apenas emprestar uma lei que nem ao menos fora construída localmente, mas aceita sob o rótulo de uma “educação para todos”. Temos como uma referência básica nessa discussão a *Declaração de Salamanca*, rediscutida por Fidalgo e Lessa, (no prelo); Laplane, 2004; Santos, Silva Filho e Oliveira (2006), resultado da Conferência Mundial de Educação Especial de 1994 e um documento elaborado por representantes de 92 governos e 25 organizações internacionais, reunidos em Salamanca, Espanha. O documento defende que a escola deve propiciar a mesma educação a todas as crianças,

adaptando-se às necessidades das mesmas, com objetivo de reafirmar o direito de todas as pessoas à educação, como previsto na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, e renovando o empenho da comunidade mundial na Conferência Mundial de Educação para Todos, independente de suas diferenças particulares. (Santos, Silva Filho e Oliveira, 2006: 109).

Será possível uma educação que serve a todos, independente das particularidades dos sujeitos e contextos? Precisamos considerar as bases em que se estruturam nossa sociedade e, a partir disso, pensar em ações transformadoras. Em nosso país, a democracia encontra-se “engatinhando”, fruto de uma permanência sob um regime militar e antidemocrático de 1964 até 1985 (Padilha e Barbosa, 2005: 2). Ainda, para Gentili (2002), o grande problema na América Latina reside no fato de reconhecermos implícita ou explicitamente o fato de que há escola para todos, mas direito à educação para poucos.

Dessa maneira, é necessário considerar que uma proposta a qual objetive a democracia e o respeito à diferença precisa ser analisada num país repleto de desigualdades sociais e miséria, onde a desigualdade é naturalizada (Moita Lopes, 2006:93) e a exclusão parece ter se naturalizado, ou seja, parece fazer parte do cotidiano e ter perdido o poder de produzir espanto e indignação em boa parte da sociedade (*op cit*, 2002).

Dentro dessa perspectiva, mais do que integrar o aluno (Santos, Silva Filho e Oliveira, 2006:111, 112) a inclusão significa favorecer a interação do educando no e com o mundo, oferecer uma formação permanente aos profissionais da educação (Alves, 2006) e “discutir de forma crítica e dinâmica a escola que temos, ou seja, refletindo sobre a construção do projeto político pedagógico, a gestão democrática, a avaliação do processo educativo, a relação teoria e prática, etc” (*op cit*, 2006:119). Algo que parece simples no discurso e na reflexão, mas em ação torna-se complexo e difuso. Entretanto, como diria Paulo Freire (1996/2006:79), “mudar é difícil, mas é possível”.

Discutidos os conceitos teóricos que norteiam esta pesquisa, passamos, no próximo capítulo, a discutir a metodologia usada nesta pesquisa.

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA: O Universo de Sentidos e Significados

Neste capítulo, apresento um breve relato do desenrolar da pesquisa em si e da entrada em campo. Em seguida, apresento a metodologia de pesquisa adotada para a realização do presente estudo. Por fim, descrevo o contexto da pesquisa, os participantes, os instrumentos de coleta e análise.

2.1. O início: um desenrolar importante

Quando ingressei no mestrado, minha idéia inicial era compartilhar minhas experiências com uma professora de inglês de uma escola estadual, a fim de que ela ministrasse as aulas pensando em como trabalhar as questões de ensino-aprendizagem de crianças com foco nos jogos e nas músicas como ferramentas para a inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem.

Mais à frente, por indicação de uma professora do Departamento de Inglês da PUC/SP, conheci uma professora de inglês de uma escola estadual da região central de São Paulo. Essa professora, logo num primeiro contato, mostrou-se interessada em meu projeto, prontificou-se a pensar sobre suas turmas e sugerir uma turma na qual tivessem alunos com dificuldades de aprendizagem para eu desenvolver meu trabalho. Tudo parecia perfeito... Entretanto, nem tudo aquilo que eu idealizava poderia se concretizar e minha pesquisa não havia nem começado. Foram muitas as dificuldades enfrentadas, a começar pela aprovação da pesquisa tanto pela direção da escola como pelos próprios pais dos alunos que participariam da pesquisa. Percebi muita resistência, medo e desconfiança, aliados ao fato de eles estarem lidando com uma “professora visitante” ou “estagiária”. Cheguei até a pensar em buscar outra escola. Havia todos os entraves possíveis para conseguir as aprovações de todos os alunos, mas, finalmente, após muita persistência e com auxílio da professora, consegui as autorizações dos alunos que eu precisava.

Numa segunda reunião, a professora descreveu suas turmas e um pouco dos alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem. Decidimos que seria mais interessante desenvolver um trabalho com jogos em uma turma de uma faixa etária mais nova, por pensarmos que, normalmente eles se interessam mais por atividades lúdicas.

Tínhamos como opção as 5^{as} séries, e em uma delas havia um aluno que a professora o descreveu como alguém que precisava de muita ajuda. Perguntei o porquê e ela me respondeu que eu saberia depois de observá-lo, pois ele tinha uma aparência bastante diferenciada, muita dificuldade de aprendizagem (em todas as disciplinas) e era bem mais velho que os outros alunos – o que contribuía para que os colegas o discriminassem. Achei essa descrição interessante para meu objeto de estudo, pois o aluno, na descrição da professora, parecia ter uma necessidade especial bastante visível.¹⁶

Observei algumas aulas, focalizando as ações e as interações do aluno com os outros e com a professora. No mesmo instante, interessei-me em saber sobre seu diagnóstico; que tipo de problema ele teria? Certamente haveria algo na escola. Devido ao fato de ele ter uma necessidade especial facilmente percebida por todos, ele parecia ser um sujeito que tinha muito a contribuir para a problemática inclusão-exclusão.

2.2. A pesquisa em ação

Acredito que talvez a professora não tivesse clareza de meu propósito inicial ou, então, ela não se sentiu muito à vontade para que eu gravasse suas aulas. Durante as entrevistas, ela pareceu pouco à vontade quando eu disse que gravaria sua fala, chegando até a recusar-se a falar. O fato é que ao invés de trabalhar em parceria comigo, ministrando as aulas, a professora me convidou para ministrar as aulas em seu lugar, com a turma mencionada acima, e por quase um semestre. Foi algo positivo e negativo. Negativo porque de certa forma ela me tirou da posição de pesquisadora-observadora (muitas vezes uma posição mais confortável) para uma de pesquisadora-atuante e, imediatamente após essa mudança de posição, tive de rever meu foco de pesquisa em relação à metodologia a ser adotada. Seria ela, a partir disso, uma Pesquisa Ação (Thiollent, 2002:19; Kincheloe, 1993) ou uma Pesquisa de Cunho Crítico-Colaborativo (Magalhães, 1998)? Positivo porque acredito que nada como a prática, o dia a dia e as dificuldades para de fato podermos fazer uma análise crítica de um fenômeno – a interrelação entre a teoria e a prática.

Os planejamentos de aula com jogos foram mantidos ao longo das aulas e, embora eu estivesse provisoriamente ministrando as aulas na classe escolhida, continuei

¹⁶ A questão visível é mais bem explicitada na seção sobre necessidades especiais no capítulo um.

com meu foco de pesquisa no aluno e na professora, entendendo que o fato de eu ter assumido a sala criou um espaço importante de produção de sentidos e significados atribuídos pelo aluno e pela professora.

2.3. Optando pela metodologia

Desde o início a presente pesquisa caracterizou-se por um ir e vir de transformações nas quais muitos participantes contribuíram com suas idéias e ações. O planejamento das aulas foi feito após discussão com os alunos sobre seus interesses e conhecimentos. Creio que a colaboração, ou seja, um diálogo permanente e uma negociação de significados entre os discursos dos participantes da interação foi essencial para o desenvolvimento e crescimento da pesquisa.

Pelas razões expostas acima, a presente pesquisa se insere no paradigma qualitativo e tem cunho colaborativo-crítico. A investigação qualitativa trabalha com valores, crenças, hábitos, atitudes, representações, opiniões e adequa-se a aprofundar a complexidade de fatos e processos particulares e específicos a indivíduos e grupos. Assim, é empregada para a compreensão de fenômenos caracterizados por um alto grau de complexidade interna e não como algo simples que possa ser descrito a partir de poucas leis universais (Minayo e Sanches, 1993; Madureira, 2000). Observo uma interrelação entre uma investigação qualitativa e meu objetivo de pesquisa, pois, pelo fato de situar meu trabalho em um campo teórico bastante complexo (apreensão dos sentidos e significados sobre inclusão e ensino-aprendizagem), não posso defini-los por uma resposta única e absoluta. Nesse sentido, mais do que considerar a natureza dos métodos utilizados ou o resultado (Triviños, 1928/1995), o tipo de pesquisa qualitativa foi escolhido aqui porque minha preocupação central é o trabalho com o universo de significados, motivos, aspirações, etc. Vejamos a seguir as palavras de Minayo sobre a pesquisa qualitativa: “... ela trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (Minayo, 1999:21).

Um outro ponto a ressaltar é o cunho colaborativo-crítico desta pesquisa. Não seria possível uma tentativa de apreensão de sentidos e significados sem que em minha pesquisa existissem modos de colaboração, ou seja, sem que ocorressem espaços no

processo de pesquisa para que os sujeitos atuassem colaborativamente, pudessem se colocar e tivessem alguma intensidade emocional para correrem riscos intelectuais e emocionais (John-Steiner, 2000: 82-198), pois como apreender as falas de sujeitos coagidos, que temem o pesquisador?

Para Magalhães (1998; 2007), a colaboração não ocorre necessariamente em todos os momentos da pesquisa porque existem diferentes tipos de colaboração e engajamento. Na presente pesquisa, há questões que parecem mostrar colaboração, tais como momentos cruciais de decisões e construções coletivas: empenho da professora e da professora-pesquisadora na autorização da pesquisa pelos alunos e pela direção, escolha conjunta do aluno e da sala a ser objeto de estudo, escolha conjunta do planejamento das aulas, a interação entre a professora-pesquisadora e o aluno, a interação entre a professora-pesquisadora e a professora e os tipos de perguntas formuladas nas entrevistas, que buscavam mais do que apreender uma resposta, instigar os pesquisandos numa construção conjunta.

Ainda segundo Magalhães (1996), a visão pragmática que embasa a pesquisa colaborativa crítica pauta-se em Vigotski (1934/2003), que considera a construção do conhecimento como uma atividade social, contextualmente situada e mediada pela linguagem. Portanto, o quadro da pesquisa sócio-histórico-cultural implica na possibilidade de desenvolvimento de processos cognitivos por meio da interação com o outro.

Nessa direção, pensando que o outro pode influenciar a maneira como penso ou ajo, tenho a clareza de que o fato de eu ter estado na sala de aula, de alguma maneira, foi constitutivo da professora e do aluno, ou seja, de suas formas de pensar, sentir e agir, mas não posso afirmar exatamente onde e como, pois isso não foi visualizado no material empírico da pesquisa em si.

Ainda que nesta pesquisa não ocorra um espaço de transformação das práticas e emancipação dos participantes, não tenho como negar que ela traz em seu bojo uma concepção crítica do que seja fazer pesquisa e da discussão do fenômeno investigado (Fidalgo, 2006), principalmente porque ao discutir uma questão tão complexa como a inclusão-exclusão é óbvio que minha discussão abrange minha orientação político-ideológica que, por sua vez, não é neutra, já que adoto alguns valores. Para Kincheloe, “a ação dos pesquisadores críticos é consciente de seus próprios valores de compromisso, os valores de compromisso dos outros e os valores promovidos pela

cultura dominante” (1997:179).

Assim, negar o cunho crítico da presente pesquisa, seria preconizar uma distância do pesquisador ao objeto de pesquisa alegando uma neutralidade científica que de fato não existe (Rajagopalan, 2006; 2003; Pennycook, 2006; Fabrício, 2006; Moita Lopes, 2006a) e negar o locus onde me situo – *Linguística Aplicada Crítica* (Pennycook, 2006).

2.4. Contexto de Pesquisa

Nesta seção, descrevo o local da pesquisa. Para tornar essa descrição mais clara, apresento primeiro o macro contexto e depois o micro contexto.

2.4.1. Macro contexto

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública estadual na região central da Grande São Paulo, a qual tem 2000 alunos, um diretor, duas vices, duas coordenadoras pedagógicas, sendo uma do diurno e a outra do noturno, 20 funcionários entre secretaria, limpeza, inspetores de alunos e 80 professores que ministram aulas tanto para o ensino fundamental como para o ensino médio, sendo eles professores titulares de cargo e ocupantes de função atividade (professores contratados sem concurso). A escola recebe verbas dos governos estadual e federal para a manutenção do prédio e a aquisição de material didático. Há 17 salas de aulas, biblioteca, refeitório, cozinha, quadra coberta, pátio coberto, sala dos professores, sala de coordenação, salão de eventos ou vídeo, diretoria, secretaria e sala da vice-direção. O nível sócio-econômico dos alunos é classe média baixa, sendo eles moradores do Centro da Grande São Paulo e alguns filhos de trabalhadores da região que moram em outras regiões mais distantes do centro. A escola tem três turnos: período da manhã, tarde e noite.

Quanto ao espaço físico da escola, há um prédio não muito grande, muito fechado, não possui uma área livre para as crianças se dispersarem, para ficarem na hora do intervalo ou do lazer. Há somente uma entrada, que está sempre trancada; fica entre outros prédios residenciais e possui uma acústica bastante ruim; o som ecoa muito de uma sala para outra de maneira que podemos facilmente escutar o barulho das outras salas de aula e os professores têm de falar num tom de voz mais alto para serem ouvidos

por todos. Na opinião dos professores, são dois os problemas principais da escola: a acústica ruim, que atrapalha e pode acarretar problemas de saúde, e a alta rotatividade da direção e vice-direção, principalmente no ano da coleta de dados – um fator que influencia bastante os professores e alunos, pois eles sentem falta de uma direção presente e atuante.

Há dois andares. Abaixo do térreo estão: a direção, a vice-direção e a sala da APM. No térreo estão: o pátio-quadra juntos, a cantina, a cozinha, o refeitório, os banheiros dos alunos, a casa do caseiro, a biblioteca e o salão de eventos ou vídeo. No primeiro andar, estão as salas de aula de números 1 a 7 e o laboratório de Ciências e Informática. No segundo andar, estão as salas de aula de números 8 a 17 e a sala dos professores, número 18.

O Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) acontece em três dias na semana, das 12:20 às 13:00. Nessa reunião, os assuntos são variados, mas sempre voltados ao pedagógico, ou seja, ao fazer dos professores em sala de aula. A partir de textos, são propostas reflexões aos professores e a idéia é que haja uma troca de experiências entre eles. A proposta pedagógica da escola é feita todo ano a partir de uma pesquisa (um diagnóstico) com os alunos. Em 2006 a proposta pedagógica da escola foi preparar o aluno para o mercado de trabalho e em 2007 será preparar o aluno para a universidade.

A escola não oferece cursos extras. Com relação à inclusão, a mesma recebe o aluno com necessidade especial, não discrimina e ele participa da aula. Entende-se por necessidade especial na escola uma necessidade visual, motora ou neurológica. Os casos especiais de doenças físicas são encaminhados para a Diretoria de Ensino em último caso, mas as questões de aprendizagem precisam ser resolvidas na escola.

Abro a seguir um breve espaço para um comentário sobre a escola na minha perspectiva, pois acredito que isso seja importante para que o leitor ao tomar contato com os dados possa apreendê-los em seu contexto e não perca de vista a dimensão sócio-histórica-cultural da presente pesquisa.

Vivenciei questões relacionadas à violência, ao autoritarismo e ao medo na escola. A escola é muito barulhenta e há algumas brigas. É difícil manter a ordem e os alunos parecem respeitar apenas os professores autoritários, em especial aqueles que impõem o respeito pelo medo, gritam, são bravos e podem contar com o apoio de um inspetor para levar os alunos bagunceiros à direção para suspensão ou convocação dos

pais à reunião.

2.4.2. Micro contexto

A pesquisa foi realizada na 5^a. série A, durante a aula de inglês, estando a professora de inglês da classe presente na maioria das aulas e eu sempre atuando como professora-pesquisadora. Este trabalho foi realizado no segundo semestre de 2006 e atualmente os alunos estão na 6^a. série A.

A classe tinha 38 alunos, dos quais 14 do sexo feminino e 24 do sexo masculino. A maioria dos alunos tem 11 e 12 anos, com exceção de dois que tem 10 e 15 anos. Muitos alunos estão juntos desde o primário, portanto se conhecem bem, brincam muito e têm um relacionamento relativamente próximo. No entanto, nesta classe há grupos que se fecham entre si, não abrindo muito espaço para trabalhar e se relacionar com os outros, e eles são considerados pelos professores como uma classe agitada, difícil de trabalhar, falante e bagunceira.

Os alunos da 5^a. série A são, em geral, advindos de famílias de classe média baixa, com baixa escolaridade, sendo a maioria filhos de trabalhadores da região ou moradores do Centro.

2.5. Participantes

Nesta seção apresento os participantes desta pesquisa. É importante mencionar que foram participantes a professora de inglês-pesquisadora, a professora de inglês da classe e os alunos de uma 5^a. série. Entretanto, com objetivo de delimitar minha pesquisa tomo como participantes focais um aluno (R) e sua professora de inglês (P). Passo agora a descrever cada um dos participantes.

2.5.1. A professora de inglês

Paula (P)¹⁷ é professora há oito anos na escola onde foi realizada a pesquisa. Tem 50 anos, é solteira, natural de Pindamonhangaba, tem um filho. Ela se formou em Letras Inglês na Universidade de Taubaté no interior de São Paulo. Fez cursos rápidos (de um mês) nos Estados Unidos e de atualização, sendo um deles o curso “Reflexão

¹⁷ Os nomes dos participantes são fictícios.

sobre a Ação: o Professor de Inglês Aprendendo e Ensinando”, oferecido na COGEAE pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUC-SP), em parceria com a Associação Cultura Inglesa São Paulo.

Leciona desde o terceiro ano da faculdade, foi professora da rede particular por muitos anos e é professora da rede estadual há 25 anos, onde está quase para se aposentar.

P diz que não tem muita história sobre o que a levou a ser professora de inglês, apenas que ela sempre gostou e se identifica com o inglês e acha que através dessa disciplina é possível expandir muitas aptidões no aluno.

A professora também é atriz e dubladora de filmes. No futuro pretende voltar a atuar e com relação à aula pretende sempre tentar se aperfeiçoar e melhorar. P considera as aulas de inglês com dramatização interessantes e, além desta pesquisa, está envolvida em um projeto de Iniciação Científica desenvolvido sob a coordenação e orientação de uma professora da PUC-SP e cujo nome é “Living Drama in the Classroom”.

A escolha de P como participante da pesquisa foi justificada por uma indicação de uma professora da PUC-SP, que me relatou o interesse e o comprometimento de P em trabalhar com artes, e também pelo fato de eu já conhecer um pouco da escola e saber que a mesma recebe alunos com necessidades especiais.

2.5.2. O aluno R

O aluno Rodrigo (R) tem 15 anos e está na 5ª. série A do ensino fundamental. R estuda há quase um ano nessa Escola. Antes disso, ele morava no interior de Minas Gerais. Veio para São Paulo em 2004 e, antes de estudar na escola onde foi feita a pesquisa, estudou em outra escola estadual da região central por dois anos. R apresenta muita dificuldade de aprendizagem. Embora não haja na escola nenhum tipo de diagnóstico formalizado sobre ele, sua dificuldade é percebida por todos os professores e pela coordenação, não só nos trabalhos escolares e nas avaliações como também pela sua aparência, seu jeito de falar e de se portar na sala de aula. Assim, sua necessidade especial pode ser facilmente percebida por todos, mesmo fora da sala de aula.

De acordo com os professores, logo que entrou na escola, R era muito agressivo no relacionamento com os colegas e com os professores, tinha uma atitude agressiva com os colegas - física e verbalmente - batia e falava coisas absurdas. Era muito difícil

aproximar-se dele para fazer amizade, pois era muito fechado. Além disso, seu comportamento era meio antagônico, meio estranho: ao mesmo tempo em que ele era carinhoso e queria abraçar e beijar, quando chegava à sala de aula era agressivo com os professores - talvez para mostrar algo aos colegas.

Segundo os professores, R até agora não consegue ler com fluência, apresenta dificuldades na fala e na escrita, e quando se pede a ele uma interpretação de texto oral, R sai totalmente do assunto. Com os colegas de classe, mesmo tendo passado, agora, quase um ano juntos, ainda tem e sofre brincadeiras agressivas, como por exemplo: socos, batidas com régua nos colegas, etc. Fala muito durante as aulas, talvez por não conseguir participar do que está acontecendo. Muitas vezes, pelo fato de ser bem mais velho que os outros alunos da classe, sofre discriminação. Durante a aula, quando R responde errado, os outros falam: “ele é bobão, não sabe nada”, ou quando há trabalhos em grupo os alunos não o querem no grupo. Apesar de sua dificuldade, no tempo em que estive na escola R pareceu estar interessado em aprender e fez perguntas durante as aulas.

Com relação à sua situação familiar, ele mora com uma tia, pois foi abandonado pelos pais e não tem contato com eles. R adora futebol, conhece o nome dos jogadores e dos times e disse que no futuro pretende ser jogador de futsal.

2.5.3. A professora-pesquisadora

Sou uma professora apaixonada pela sala de aula, embora sempre escute muitas pessoas dizendo: “mas você só leciona, por que não faz outra coisa melhor”? Embora escutando o que as pessoas dizem, acredito no potencial criativo dos seres humanos e na responsabilidade pela educação que os professores e a escola como um todo têm em mãos. Minha trajetória como professora de inglês se iniciou em 2000 após me ver realmente frustrada e cerceada no desenvolvimento de meu próprio potencial criativo, ao trabalhar como secretária bilíngüe em empresas.

Iniciei meu percurso lecionando em empresas e prestando consultorias referentes à língua inglesa para adultos, mas acabei também em escolas de cursos livres e escolas particulares lecionando para crianças de 2 a 10 anos e, também, para adolescentes de diversas faixas etárias. Com adultos, também tive experiências interessantes, que me permitiram conhecer um pouco diferentes faixas etárias, suas particularidades, inclusive

idosos, em empresas e em escolas de cursos livres.

Me formei em Letras-Inglês-Licenciatura em 2003 pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Após a graduação, resolvi fazer um curso de especialização de três meses no Canadá, onde tive a oportunidade fascinante de atuar em um *day care* com “special needs learners” de três a seis anos.

O interesse pela pesquisa veio mais tarde, após um processo de amadurecimento entre minhas idéias e minha prática. Em 2005 comecei a participar das reuniões do Grupo de Pesquisa Ilcae e concluí o curso de Projetos de Pesquisa em Linguagem e Educação no Cogea. No ano seguinte, ingressei oficialmente com a idéia inicial de trabalhar com necessidades especiais, criatividade e jogo.

Participo desta pesquisa como professora-pesquisadora (PP) junto com os alunos e com a professora de inglês da classe.

2.6. Instrumento de Coleta de Dados

Descrevo aqui os instrumentos de pesquisa utilizados e como os dados foram gerados. Usei principalmente dois tipos de instrumentos: gravação em áudio de entrevistas, gravação em áudio de aulas e notas de campo. De oito aulas, selecionei três como foco porque estavam mais audíveis e foram mais significativas para apreender sentidos e significados. Sou eu, professora-pesquisadora, quem ministra as aulas gravadas, pois conforme mencionado antes, a professora não se sentia muito à vontade para que suas aulas fossem gravadas e transferiu para mim a responsabilidade. Embora a professora tenha falado pouco durante essas aulas, esses momentos foram importantes na produção de sentidos e significados atribuídos pelo aluno e pela professora. Passo agora a detalhar como esses dados foram gerados.

2.7. Situações de Coleta de Dados

2.7.1. Aula de 1 de novembro de 2006

A aula teve duração de 50 minutos. No início da aula não foi necessário explicar que eu iria gravar porque isso foi dito na primeira aula, a qual não será objeto de análise nesta pesquisa pelos motivos já explicitados anteriormente. Foi gravada em áudio. Um dos gravadores foi colocado no centro e na frente da sala e o outro junto à professora-

pesquisadora. Nesse dia a professora de inglês esteve ausente, mas houve participação na aula de uma professora eventual de história, de uma professora de português e da diretora. A professora eventual estava lá para substituir a professora de inglês. Uma professora de português interviu porque sabia que na aula anterior eu havia tido problemas de disciplina e que a professora de inglês não estava presente nesse dia. A diretora interviu porque estava passando no corredor no momento em que percebeu muita agitação na sala de aula. Estavam presentes 38 alunos. A transcrição dessa aula encontra-se no Anexo (1).

Meu objetivo com a aula no primeiro momento era revisar os esportes em inglês, assunto que os alunos haviam aprendido na aula anterior. Depois disso, preparei uma atividade com perguntas em inglês cujo objetivo era, além de ensinar os esportes e as profissões relacionadas a eles, ensinar também estruturas de pergunta e resposta, estabelecendo um pequeno diálogo em inglês a partir do conhecimento prévio dos alunos. Ao final da aula, os alunos participaram de um jogo chamado “forca”, tendo que adivinhar os esportes em inglês.

2.7.2. Aula de 8 de novembro de 2006

A aula teve duração de 50 minutos. Foi gravada em áudio. Um dos gravadores foi colocado no centro e na frente da sala e o outro junto à professora-pesquisadora. Nesse dia a professora de inglês esteve presente e logo no início da aula ela fez intervenções, pedindo respeito para que eu pudesse começar a aula. Estavam presentes 38 alunos.

Meu objetivo com a aula no início era revisar os esportes em inglês, para que, em seguida, participassem de um jogo usando o vocabulário aprendido. O jogo usado foi o “jogo da velha”. Como é tradicionalmente conhecido, para vencer neste jogo os jogadores têm que marcar na vertical, horizontal ou diagonal três símbolos consecutivos (X ou O). No entanto, nessa aula, não bastaria apenas que os alunos marcassem os três símbolos, mas que soubessem passar o nome do esporte do português para o inglês e do inglês para o português também, ou seja, meu objetivo era checar a memorização do vocabulário por intermédio de um jogo. A sala foi dividida em dois grupos: O e X.

Depois do jogo, procurei estabelecer um diálogo com os alunos, semelhante ao que tinha sido feito na aula anterior, mas, dessa vez, meu objetivo era provocar os

alunos no sentido de eles expandirem e reconstruirm o diálogo que haviam feito na aula anterior. A transcrição dessa aula encontra-se no Anexo (2).

formuladas para facilitar a sistematização, possibilitando ao entrevistador mudar, excluir, e até mesmo formular novas questões durante a pesquisa (Rizzini, Castro e Sartor, 1992:63).

A 1ª. entrevista com o aluno R (doravante entrevista 1) ocorreu em 22 de novembro de 2006, dois meses depois do início das aulas, na sala de reunião. Teve duração de 40 minutos. A transcrição desta entrevista encontra-se no Anexo (4).

A 1ª. entrevista com a professora de inglês (doravante entrevista M1) ocorreu em 28 de novembro de 2006, na biblioteca, durante um HTPC, com duração de 15 minutos. A transcrição desta entrevista encontra-se no Anexo (5).

A 2ª. entrevista com a professora de inglês (doravante entrevista M2) ocorreu em 20 de dezembro de 2006, na sala de aula, com duração de aproximadamente 45 minutos. A transcrição desta entrevista encontra-se no Anexo (6).

2.8. Procedimentos e Categorias de Análise de Dados

Nesta seção apresento como procedi à análise de modo a responder as perguntas de pesquisa. A análise dos dados orientou-se segundo as duas micro perguntas e procurou responder aos seguintes questionamentos:

1. Quais são os sentidos e significados sobre inclusão e ensino-aprendizagem na perspectiva do aluno com necessidade especial?
2. Quais são os sentidos e significados sobre inclusão e ensino-aprendizagem na perspectiva da professora de inglês do aluno com necessidade especial?

Com o intuito de respondê-las, escolhi fragmentos de falas do aluno e da professora nas aulas e nas entrevistas. Para analisar as escolhas lexicais me apoiarei nos estudos teóricos desenvolvidos por Bronckart (1999) sobre linguagem, textos e discursos, que permitem analisar o texto oral produzido pelos participantes do processo de ensino-aprendizagem, focalizando as marcas discursivas que representam sua realidade. Segundo Bronckart (1999:97), o conteúdo temático “... pode ser definido como o conjunto das informações que nele são explicitamente apresentadas, isto é, que são traduzidas no texto pelas unidades declarativas da língua natural utilizada.” Para o autor, as representações¹⁸ dos agentes em um contexto particular não podem ser acessadas diretamente, mas podem ser hipotetizadas através e pelas ações de linguagem

¹⁸ Neste trabalho entendo por representações os significados e sentidos (Vigotski, 1934/2001).

que são materializadas em texto. Além disso, utilizarei também o posicionamento enunciativo por meio da implicação dos sujeitos em suas falas, aspecto discutido pelo autor já citado, com o objetivo de identificar o grau de envolvimento ou distanciamento naquilo que eles enunciam, pois penso que essa categoria é muito importante a quem objetiva desvelar os motivos e as necessidades de um indivíduo.

Para exemplificação, apresento a seguir um excerto do texto enunciado pelo aluno na primeira aula e o conteúdo temático que emergiu de sua fala.

No. Excerto	Realização Lingüística	Conteúdo temático
19- Aula 1	PP: What's is hiking? (285)J: Escalada (285)PP: Escalada, isso mesmo, trilha, né? [Acaba a aula Rodrigo vem até a mesa da professora] (286)R: Você vai trazer outra brincadeira de novo? (287)PP: Outra? (288)R: É, uma mais difícil. (289)PP: Tá, na próxima aula. (290)R: Faz uma brincadeira bem difícil pra gente adivinhar! (291)PP: Tá bom faço sim!	Aula com competição é desafiadora

2.8.1. Quadro Resumo dos Procedimentos de Análise dos dados:

Perguntas de Pesquisa	Situação de Coleta	Instrumento de coleta	Categorias de Análise
1. Quais são os sentidos e significados sobre inclusão e ensino-aprendizagem na perspectiva do aluno com necessidade especial?	Aulas de 1/11, 8/11 e 6/12; entrevista de 22/11	Gravação de três aulas (1/11; 8/11 e 6/12) e gravação de uma entrevista	Conteúdo temático (Bronckart, 1999) Posicionamento enunciativo: grau de envolvimento ou distanciamento
2. Quais são os sentidos e significados sobre inclusão e ensino-aprendizagem na perspectiva da professora de inglês do aluno com necessidade especial?	Aulas de 8/11 e 6/12; entrevistas de 28/11 e 20/12	Gravação de duas aulas (8/11; 6/12) e gravações de duas entrevistas	Conteúdo temático (Bronckart, 1999) Posicionamento enunciativo: grau de envolvimento ou distanciamento

2.8.2. Tratamento dos dados

Numerei os turnos e coloquei letras maiúsculas, identificando os três participantes pelas iniciais: R, PP e P (aluno, professora-pesquisadora e professora) e os demais alunos por outras iniciais. Para a discussão dos dados, coloquei um turno inteiro do mesmo falante e destaquei apenas o que pareceu relevante ao meu escopo de pesquisa.

Segundo Marcuschi (2003), a transcrição deve ser limpa e legível, sem sobrecarga de símbolos complicados. Entretanto, dependendo do objetivo de pesquisa, é possível usar outras formas de registro e cabe ao analista da conversação assinalar o que lhe convém. Percebi, por vezes, que o tom de voz de R ou de P era significativo e deveria ser objeto de análise. Nesses casos, coloco no turno *parênteses duplos* para indicar: tom de voz suave, uma fala nervosa, tossindo ou hesitando. Utilizei também outros recursos na transcrição dos dados: letras sublinhado para palavras enfáticas, letras entre [] para dados referentes à transcrição de notas de campo, letras maiúsculas para me referir ao extralingüístico, como por exemplo: barulho, silêncio, gestos ou quando a transcrição foi inaudível e as iniciais AC para me referir aos turnos coletivos (vários alunos falando). As palavras ou trechos que remetem a diferentes sentidos e significados serão destacados em negrito.

2.8.3. Credibilidade da Pesquisa

Esta pesquisa foi submetida a diversas discussões no grupo de Pesquisa ILCAE, em Seminários de Orientação e também a outras pessoas e grupos de pesquisa, em forma de pôster, comunicação e simpósio. Este trabalho foi apresentado em diversos eventos, entre eles: XXII JELI, 2006¹⁹ - Incluir para Educar – Educar para incluir: a inclusão na aula de inglês; I Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas em Santa Catarina; I Encontro Catarinense de Formação de Professores de Línguas, 2006; VI JOPLÉ - Jornada de Professores de Línguas Estrangeiras das Faculdades Particulares do Estado de São Paulo, 2006; 4º. Fórum de Inclusão Lingüística em Cenários Educacionais (ILCAE) e 3º. Fórum de Linguagem em

¹⁹ Jornada de Ensino de Língua Inglesa, 2006

Atividades do Contexto Escolar (LACE), 2006 ; VIII Enil²⁰ Universidade de São Paulo USP- SP, 2007; além de outros. Durante a realização do 5º. Fórum em Inclusão Lingüística em Cenários de Atividades Educacionais (ILCAE), 2007, discuti minha pesquisa com o professor Harry Daniels da Universidade de Bath. Todos esses eventos e os diálogos com pessoas da Lingüística Aplicada e de outras áreas foram de importância crucial para o desenvolvimento e amadurecimento desta pesquisa e serviram como um recurso para que eu pudesse discutir meu projeto como um todo e rever as questões da metodologia e análise de dados, a fim de que a interpretação de meus dados não se limitasse apenas ao meu olhar.

Encerro este capítulo passando, a seguir, a discutir os dados.

²⁰ Encontro Nacional de Interação em Linguagem Verbal e Não Verbal, 2007

CAPÍTULO 3 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS: No Caleidoscópio: a procura do oculto, do não dito

O objetivo deste capítulo é analisar os dados coletados à luz da teoria e metodologia já discutidas em capítulos anteriores. Lembro que meu foco principal é me aproximar dos sentidos e significados (Vigotski, 1934/2001) dos discursos do aluno e da professora de inglês. Para tanto, farei um estudo das emoções a partir dos sentidos atribuídos pelo aluno R e pela professora P. Procurarei nas falas como eles se colocam, o *eu* em relação ao *outro*, os sentidos em relação aos significados, numa tentativa de recriar o subtexto de cada fala, isto é, revelar cada pensamento e cada desejo que estão por trás da enunciação (Cf. Vigotski comentando o sistema de Stanislavski, *ibid*, p.477).

Para analisar os excertos a seguir, tomo como categoria de análise os conteúdos temáticos, selecionados a partir das escolhas lexicais (Bronckart, 1999), buscando analisar também o grau de envolvimento ou distanciamento pelas enunciações dos sujeitos. Apresento, a partir dos conteúdos temáticos, os respectivos sentidos e/ou significados sobre inclusão e ensino-aprendizagem atribuídos por esses sujeitos a fim de responder minhas perguntas de pesquisa. Para isso, busco responder duas perguntas, a saber:

1. Quais são os sentidos e significados sobre inclusão e ensino-aprendizagem na perspectiva do aluno com necessidade especial?
2. Quais são os sentidos e significados sobre inclusão e ensino-aprendizagem na perspectiva da professora de inglês do aluno com necessidade especial?

Apresento a seguir as seções que compõem este capítulo:

A primeira seção apresenta as análises dos sentidos e significados sobre inclusão e ensino-aprendizagem na perspectiva do aluno que tem necessidade educacional especial e a segunda apresenta as análises dos sentidos e significados sobre inclusão e ensino-aprendizagem na perspectiva da professora de inglês desse aluno. Conforme apontado no tratamento dos dados, as seleções lexicais que remetem aos sentidos e significados que mais se aproximam das perguntas de pesquisa serão destacadas em negrito. Feita a análise e discussão dos dados passarei a conclusão da análise.

3.1. Sentidos e significados sobre inclusão e ensino-aprendizagem na perspectiva do aluno.

O primeiro conteúdo temático a ser destacado traz um fator muito importante e revelador da constituição da subjetividade de R: o abandono familiar e o sofrimento. Observamos em suas falas: *meus pais ficou por aí, minha mãe não quis saber mais de mim*, uma vivência permeada de sofrimento, abandono e exclusão. Percebemos que sua vivência familiar é importante na construção de um possível sentido de não pertencimento, de ser abandonado, excluído. Vejamos abaixo:

No. Excerto	Realização Lingüística	Conteúdo Temático
1- Entrevista 1	(131)PP: E os seus pais? (132)R: Meus pais ficou ((baixa tom de voz))...viajou.. por aí... ..minha mãe não quis saber mais de mim (133)PP: Ah é? (134)R: É. (135)R: Eu perdimeu tio agora só resta minha avó ((tom de voz suave)). Minha avó tá querendo vender a casa do meu tio, que é dos filho do meu tio que morreu que é meus primo, eu perdi a mãe deles ó, tá sumida, que a polícia tá caçando muito tempo.	Abandono familiar e sofrimento
2- Entrevista 1	(233)PP: Ah você tem uma irmã? (234)R: Tenho o nome dela é Amanda (235)PP: Quantos anos ela tem? (236)R: 14 (237)PP: E tá no Japão, fazendo o que lá? (238)R: Foi adotada (239)PP: Por quê? (240)R: Causa... minha mãe que não queria que eu e minha irmã crescesse junto ((fala com voz rouca))	Abandono familiar e sofrimento
3- Entrevista 1	(189)PP: E a sua avó é mãe da sua mãe ou do seu pai? (190)R: A mãe da minha mãe, ela é filha (191)PP: Da sua mãe né? (192)R É. Eu fui criado com a minha avó chamo ela de mãe ((fala com voz firme)) (193)PP: Tá (194)R: É simple. A família é assim, né? ((tom de voz suave)) R: Pior que eu já perdi mais uma tia, morreu de câncer, () é ruim né quando pega câncer, né?	Abandono familiar e sofrimento

Pode-se observar pelos excertos 1, 2 e 3 um recorte da vivência familiar de R. Suas falas são permeadas de sentidos (Vigotski, 1934/2001), são emocionadas, ele parece implicado/envolvido em sua fala, pois nesses excertos se coloca sempre na primeira pessoa e usa pronomes pessoais possessivos de primeira pessoa: meu, mim, minha, meus, o que remete diretamente aos protagonistas da interação verbal

(Bronckart, 1999: 169). Ainda, nos excertos 1, 2 e 3 podemos perceber pela seleção lexical de R que ele parece se ver como excluído e como alguém fadado a perdas, ao dizer: *minha mãe não quis saber mais de mim, eu perdi... já perdi mais uma tia...* (duas vezes no excerto 1 e uma no excerto 3) e *minha mãe que não queria que eu e minha irmã crescesse junto*. Esses exemplos apontam para a maneira como a constituição da subjetividade é uma intersubjetividade, ou seja, é também permeada pelas vivências com os outros (Vigotski, 1929/2000:5; González Rey, 1999, 2000; 2000a; 2006; Carreteiro, 2003).

As vivências, por sua vez, suscitam sentimentos negativos ou positivos. O subtexto das falas de R, nesse momento, aparenta estar marcado por sentimentos negativos: *minha mãe não quis saber de mim, não queria que eu e minha irmã crescesse junto, eu perdi, pior que já perdi mais uma tia, morreu de câncer*. No entanto, ele parece ter um sentimento de aceitação perante isso, como se as coisas fossem assim mesmo e como se não fosse necessário se indignar. Durante a entrevista ele repete 33 vezes os termos: *é simple, é assim memo, sempre isso que acontece, simple, acontece, é por isso, é sempre assim, é assim, né; acontece, né; por isso, né*, e uma vez a expressão *toda hora sem parar* (turno 26 conforme tabela a seguir) e esses termos parecem ser sintomáticos e reveladores de um possível sentido de conformismo atribuído por R, relacionado a um significado de que quando se trata de família nada muda e as coisas são assim mesmo. Isso se alinha à discussão da imbricada relação dialética entre o sentido e significado (Aguiar, 2006; Bakhtin, 1929-30/1992), o que muitas vezes dificulta a separação entre ambos em uma análise. Na maioria das vezes essas expressões mencionadas acima são ditas com um tom de resiliência em sua voz. Seu tom de voz parece bastante calmo e dócil, de forma que quem escuta sua voz pensa estar falando com uma criança bem pequena. Vale ressaltar que o tom de voz dos exemplos anteriores se relaciona à discussão de Bakhtin (1929-30/1992) acerca da entonação expressiva como um elemento importante na análise das falas e na expressão dos sentimentos. Nesse caso, a entonação parece exprimir o sentimento de conformismo e passividade por parte de R.

Mais especificamente com relação à sua vivência familiar, podemos observar uma naturalização daquelas vivências familiares truncadas (Gentili, 2002) quando diz: *É simple. A família é assim, né?* Observamos também a imbricada relação entre o sentido e o significado, pois o sentido atribuído por R à família parece se relacionar a um

significado de família desestruturada bastante presente na sociedade, apontando, assim, para a discussão da estabilidade provisória do significado ou significação (Vigotski, 1934/2001; Bakhtin, 1929-30/1992, p. 136). A visão tradicional de família como pais responsáveis pelos cuidados com as crianças - um significado bastante forte - atuladamente, muitas vezes, tem sido deslocada para uma visão de famílias fragmentadas nas quais filhos e pais são abandonados, maltratados ou ignorados.

É interessante observar a seguir a trajetória de R de seu contexto familiar para a escola e os sentimentos que perpassam essas vivências, ou melhor, como ele se ressignifica a partir do locus familiar para assumir um sentido sobre si mesmo na escola (um locus social) e como transfere sua situação de vítima com a família para suas relações com os outros.

No. Excerto	Realização lingüística	Conteúdo Temático
4 -Entrevista 1	(18)R: É É isso. Ela me deu duas e deu uma ni... no Leandro.... também. (19)PP: Nossa! (20)R: É simple.... é brincando né....por isso. ((tom suave)) (21)PP: Brincadeira violenta né? (22)R: Risos ...é! R: Mas pegou bem aqui ó..... pum....pum....ardendo um pouco..... agüento.... já levei pior que isso! (23)PP: Ah é , aqui na escola? (24)R: É. Já leve de uma de dois (INAUDÍVEL)...., bem nas costas bem mais forte, sempre isso que acontece ((tom de voz suave)) (25)PP: De dois alunos? (26)R: Não, uma minina ficou tum tum tum me dando tapa toda hora sem parar ((tom de voz suave)) (27)PP: Nossa por que isso? (28)R: Elas brinca (29)R: A gente fica fica zoando elas pra correr atrás é simple né brincando depois.... se manda.... Sempre acontece. É assim memo né. ((tom de voz suave))	Sofrer atos de violência é normal (Naturalização)
5 -Entrevista 1	(38)PP: Não eram eles não que eu ia chamar, eram outros alunos, por que não dá pra chamar todo mundo, senão vai muito tempo! (39)R: Podia ter chamado 2 alunos né? (40)PP: É eu vou chamar mais dois. (41)R: É o G e a L, os dois melhores.... da sala (42)PP: Ah (43)R: Devia chamar eles, os melhores ((tom de voz suave)) (44)PP: Ah é eles são os melhores? (45)R: São (46)PP: Por quê? (47)R: Ele tira nota mais alta	Só os melhores alunos devem ter voz Ser melhor é tirar nota alta

No excerto 4 acima, R afirma que algum tipo de “brincadeira” sempre acontece.

Ele parece assumir uma posição de que é zoadado e que isso é normal. Além de normal, para R sofrer atos de violência parece ser bem recorrente: *toda hora sem parar. Sempre acontece*. Novamente, tal constatação nos remete à questão da naturalização e parece indicar um sentido de conformismo por R, pelo fato de ele talvez ter perdido a capacidade de se indignar e se espantar perante a violência, a exclusão e o abandono. Entretanto, no excerto 5 observamos uma indicação de espanto por parte de R, pois ele parece surpreso por ter sido chamado para conversar, dizendo que os dois melhores alunos da sala deveriam ter sido chamados, o que parece indicar que ele assume um sentido sobre si de que não sabe, é menos, os outros são melhores e só os melhores alunos podem ter voz.

R mostra reconhecer o significado arraigado que de maneira geral encontramos na escola - quem tira nota alta é melhor e as crianças de famílias desestruturadas tendem a ir mal na escola. Entretanto, este significado não se alinha à discussão vigotskiana sobre defectologia (Vigotski, 1993; 1926a/2004) de como a escola deveria trabalhar com as necessidades especiais – mais do que quantitativamente, preocupando-se apenas com uma nota, precisariam ver o indivíduo como um todo em seu desenvolvimento. R demonstra se apropriar e reproduzir esse significado. Porém, ao aceitar o social, “*é simple*”, ele não apenas reproduz o social, existe também um movimento da dimensão da subjetividade de R (Aguiar, 2007), expresso em seu conformismo. A partir disso é possível depreender que nesse momento parece que nos aproximamos um pouco de um momento muito revelador do sentido atribuído por R a si mesmo, um sentido de menos valia. Ele se menospreza, está quase conformado e confirma a todo momento em suas falas: *é assim mesmo, é simples*.

Isso nos remete também à discussão feita no capítulo teórico acerca da importância dos significados construídos pelas relações sócio-histórico-culturais na subjetividade dos indivíduos, em especial daqueles que têm necessidades especiais. Mesmo que não lhe digam, os significados estão no imaginário coletivo e o indivíduo percebe e vê a si mesmo como diferente ou categorizado (Jodelet, 2006; Daniels, 2007, Vigotski, 1929/2000; 1993; Vigotski *apud* Daniels, mimeo; Vigotski, 1934/2001; 1929/2000; Carreteiro, 2003; Moscovici, 1976 *apud* Jodelet, 2006). Por isso que a inclusão desses alunos na escola também engloba a esfera emocional (Sacristán, 2002a; Alves, 2006; Sawaia, 2006; Daniels, 2007a, Daniels, mimeo). Vejamos no excerto 6 a seguir:

No. Excerto	Realização lingüística	Conteúdo Temático
6 - Entrevista 1	(53)R: É assim, tem que chamar os melhores alunos pra explicar sobre nota de inglês. Tirei C ((baixa o tom de voz)) (54)PP: Tirou C? (55)R: É tava com..... tirei D+... tirei C (56)R: É simple ((voz suave)) (57)PP: Por que você tirou esta nota? (58)R: É....A Professora. Me explicou... por isso! ((voz suave)) (59)PP: Por que você tirou? (60)R: É causa ela me explicou a matéria, e tem de fazer (INAUDÍVEL) que ela explicou entendendo o que ela fez e foi indo, foi indo, acertei sete errei duas, é simple né ((voz suave))... O que acontece, é você já foi lá no Rio de Janeiro?	A nota mostra quem são os melhores e os piores

Outra questão que podemos observar no excerto 6 anterior é como R se coloca em relação ao seu processo de ensino-aprendizagem. Ao ser questionado pela professora-pesquisadora sobre o motivo de ter obtido C na prova de inglês, ele diz que a *professora explicou a matéria* e ele tinha que fazer. Parece que, novamente, ele coloca a culpa em si mesmo, pois a professora fez o papel dela e ele deve aceitar o que está dado. Isso talvez indique uma visão de que se o professor falou, está falado, não se pode questionar porque o professor é o detentor do saber, o que transfere conhecimento (Freire, 1996/2006).

A nosso ver, há também a possibilidade da fala de R indicar um significado anteriormente já discutido, comumente partilhado em nossa sociedade e que corrobora para uma forma de *segregação incluindo* (Gentili, 2002:33), porque coloca a educação como um direito de todos, mas não considera as particularidades dos indivíduos (Fidalgo e Lessa, no prelo; Laplane, 2004; Santos, Silva Filho e Oliveira, 2006:109; Góes, 2004: 72). Assim, o problema transpassa a esfera coletiva e recai sobre o indivíduo, de maneira que o excluído acaba sempre assumindo a culpa e sofre ao se ver excluído (Sawaia, 2006:99), ou seja, assume um sentido sobre si mesmo negativo, de que é “anormal” ou atípico, se afasta com naturalidade ou é categorizado (Vigotski, 1934/2001; Jodelet, 2006; Daniels, 2007, Sacristán, 2002:99,119).

No. Excerto	Realização lingüística	Conteúdo Temático
7 -Entrevista 1	(288)PP: Ah, por que você quer ir pra outra sala? (289)R: Causa é melhor (290)PP: Por que você acha que é melhor? (291)R: Pra se concentrar mais pra tirar nota boa (292)PP: Ah, você acha que as suas notas não estão boas? (293)R: Não, eu tirei C. Tirei D de Matemática causa o	A nota mostra quem são os melhores e os piores

No. Excerto	Realização lingüística	Conteúdo Temático
	outro me atrapalhou (294)PP: Quem que te atrapalhou? (295)R: O JG, () bagunceiro. Ele tacou uma bolinha de papel falei pro P (inspetor)... levou ele prá direção (296)PP: Hum (297)R: É sempre assim ((tom de voz suave))	

De forma contraditória, no excerto 7 anterior, embora R demonstre ver a necessidade de melhorar: *Pra se concentrar mais, pra tirar nota boa*, ele não assume culpa nenhuma e parece colocar a responsabilidade pelo seu fracasso no outro, ao usar a palavra *outro* logo após uma conjunção coordenada explicativa para explicar a sua nota. Podemos perceber nesse trecho uma questão que foi discutida por diversos autores no capítulo teórico – a complexidade de tentarmos compreender a totalidade do sujeito (Aguiar, 2006; González Rey, 1999, 2000, 2000a, 2005, 2006), a dificuldade de entendermos o que está por trás de sua ação (Bozhovich, 1977 *apud* González Rey, 2000a:14) e a complexidade e contrariedade dos sentimentos às vezes em uma única atividade – neste caso a avaliação (Aguiar, 2001, 2006; Martin, 2006; Murta, 2006). Posto isso, esses excertos reforçam a importância de irmos além das falas e compreender o movimento, a historicidade e as contradições dos sujeitos (Aguiar, 2006: 16, 17 e 21).

Quando R é questionado se a escola vai ser boa para ele daqui para frente, ele responde que sim porque sempre vai trocar de sala. Parece que ele vê na mudança de sala uma possibilidade de melhorar ou ainda uma possibilidade de tentar algo menos ameaçador, se livrar do sofrimento. Ao dizer: *causa se uma for pra 6B (série) eu vou pra 6C (série)*, ele pode estar dizendo que quer se separar de alguém (uma) que não gosta, conforme pode ser visto a seguir, no excerto 8:

No. Excerto	Realização lingüística	Conteúdo Temático
8 - Entrevista 1	(388)PP: E você acha que a escola vai ser boa pra você daqui pra frente? (389)R: Vai, vai muito. Causa eu vou trocar cada sala, causa se uma for pra 6B eu vou pra 6C, vai trocando... (390)PP: Ah você não quer ficar com a mesma turma? (391)R: É (392)PP: Você não quer ficar com esse pessoal da 5A.? (393)R: É, por isso.	Trocar de sala pode tornar a escola boa
9 - Entrevista 1	(409)PP: E você falou que a escola vai ser boa para você daqui pra frente, vai ser boa para que? (410)R: Pra melhorar a educação dos aluno que fica fazendo bagunça dentro da sala de aula...é isso (411)PP: Melhorar a educação dos alunos? (412)R: É	A escola é importante para a educação do comportamento dos alunos

No. Excerto	Realização lingüística	Conteúdo Temático
	<p>(413)PP: Tá. E pra você mais diretamente no que ela vai ser importante?</p> <p>(414)R: É ficar muito, ficar quieto não misturar quem é bagunceiro fica no outro que é melhor é simple ((tom de voz suave)), ficar conversando com os melhores....é assim mesmo ((tom de voz suave))</p> <p>(415)PP: E qual a importância de estar na sala de aula, de estar na escola?</p> <p>(416)R: É muito importante ficar na sala de aula e não cabulando</p> <p>(417)PP: Ah e porque é importante não cabular?</p> <p>(418)R: Quem cabula se dá mau e ai repete de ano. Tem um que já repetiu com 39 falta, que é uma menina que cabulou dois meses que tá com 255 falta que ela faltou agora, da 5E..... é a G, da 5E.</p>	

Ainda, no excerto 9 anterior, não nos parece que R associa a escola ao ensino-aprendizagem. Ele mostra ver na escola uma função de melhorar a educação dos alunos que ficam fazendo bagunça: *ficar quieto, não misturar quem é bagunceiro..., ficar conversando com os melhores*. Seu sentido atribuído a estar na sala de aula parece ser o de ter medo de ir contra um significado que é conhecido: *Quem cabula se dá mal e aí repete de ano*, ou seja, ele parece temer a reprovação.

Além disso, é possível observar em suas escolhas lexicais que para ele, possivelmente, o papel da escola não é propiciar novos conhecimentos, ou seja, conhecimento científico podendo levar a uma transformação (Vigotski, 1934/2001; 1934/2003; Duarte, 2001a), mas enquadrar o aluno, fazer com que ele fique quieto e impor normas. Assim, ele não parece conceber a educação como um meio para que o sujeito avance qualitativamente e construa sua cidadania (Maciel, 2006:70).

R diz que gosta das aulas de Matemática, Inglês, Ciências e História. Seus motivos para gostar variam de uma aula onde não há bagunça a uma aula “divertida”. No caso das aulas de Inglês com a professora e a professora-pesquisadora, como podemos ver no excerto 10, R aparenta ter sentimentos positivos ao dizer: *legal, divertida, explica; faz brincadeira, faz a gente rir é ...calma ai..., divertimento, sempre tem isso.... que dá*.

No. Excerto	Realização lingüística	Conteúdo Temático
10 - Entrevista 1	(367)PP: E você gosta da aula da Professora M? (368)R: Gosto (369)PP: Por quê? (370)R: Causa é divertido (371)PP: É divertida? (372)R: Ela explica (373)PP: Ela explica (374)R: É (375)PP: E ai você entende tudo? (376)R: Entendo e eu faço. Algo que pergunta eu falo, respondo (377)PP: E o que você está achando da minha aula? (378)R: Legal (379)PP: Por que legal? (380)R: Causa você faz brincadeira, faz a gente rir é ...calma ai..., divertimento, sempre tem isso ((tom de voz suave)).... que dá (381)PP: Você acha que é divertida? (382): É	Aula divertida é legal
11 - Entrevista 1	(383)PP: E o que você acha de trabalhar com seus colegas? (384)R: Muito importante também (385)PP: Por que? (386)R: Ajudar um ao outro que tá com as dúvidas.....tirar.....simple né ((tom de voz suave))	É importante trabalhar em grupo

Ainda em relação ao exemplo anterior, R mostra reconhecer a importância de trabalhar com os colegas e diz que isso é *muito* importante, um ajuda o outro a tirar as dúvidas. Num outro momento na entrevista, ao falar sobre a aula de História ele comenta que em uma aula sobre países: *Foi mó divertimento ajudando um ao outro* (conforme turno 366 em anexo). Isso parece demonstrar o sentido atribuído por R ao ensino-aprendizagem e, a nosso ver, pode remeter à perspectiva de Vigotski (1934/2003), no que diz respeito à importância da aprendizagem pela colaboração entre os interagentes (professor e outros colegas) (Magalhães, 1996; Oliveira, 2004), ou o aluno pode estar centrado nele

No. Excerto	Realização lingüística	Conteúdo Temático
	(60)PP: Ah, acho que eu sei o que você quer dizer natação, não é? (61)R: É! (62)PP: Swimming, natação. (63)J: Horse back riding (64)PP: Eu passei um pouquinho mais fácil, tá J, tá certo o que você falou, mas eu passei um pouquinho mais fácil, Horse riding tá, para ficar mais fácil.	

Observamos, ainda no excerto 12, diversas tentativas de fala do aluno R (*turnos, 49, 51, 54, 56, 59 e 61*). Duas dessas falas, monossilábicas: *é*, (turnos 54 e 61) parecem demonstrar que o aluno se vê como mero reproduzidor do que foi dito antes por alguém. Entretanto, parece ter havido alguma tentativa de construção por parte de R, pois ele retoma o turno (59) e questiona: *Profá, não é...?*, mesmo depois de um outro aluno responder a pergunta da professora. Suas seleções lexicais e as notas de campo sobre essa aula nos levam a inferir que o sentido atribuído por ele a ensino-aprendizagem, nesse instante, parece ser o de alguém que tem conhecimento, tem o direito de participar e de questionar.

Evidenciamos uma demonstração que pode nos indicar um sentido atribuído por R sobre uma aula com competição no último excerto da aula 1. Ele parece envolvido com a atividade de jogo em sala de aula, pois ao final desta se dirige à mesa da professora para perguntar se na próxima aula iria ocorrer mais brincadeira. Essa atividade pareceu, de certa forma, ter propiciado uma vivência (*perezhivanie*) (Manh e John-Steiner, 2000; González Rey, 2007a; Bozhovich 1981:128 *apud* González Rey 2000a) que suscitou sentimentos positivos nele: *desafiadora, motivadora, estimulante*; conforme podemos ver no seu pedido por uma brincadeira mais difícil da próxima vez: *É, uma mais difícil. Faz uma brincadeira bem difícil prá gente adivinhar!*

No. Excerto	Realização lingüística	Conteúdo Temático
13- Aula 1	PP: What's is hiking? (285)J: Escalada (285)PP: Escalada, isso mesmo, trilha, né? [Acaba a aula Rodrigo vem até a mesa da professora] (286)R: Você vai trazer outra brincadeira de novo? (287)PP: Outra? (288)R: É, uma mais difícil. (289)PP: Tá, na próxima aula. (290)R: Faz uma brincadeira bem difícil prá gente adivinhar! (291)PP: Tá bom faço sim!	Aula com competição é desafiadora

Observamos alguns possíveis sentidos atribuídos por R sobre estar na sala de aula. Ao longo da aula o aluno demonstrou ter a necessidade de participar, tentar responder à PP e interagir com seus colegas. Vejamos alguns trechos que nos chamaram mais a atenção e onde ele aparentemente não se coloca como inferior, não deixa transparecer seu sentido sobre si mesmo de menos valia. Contrariamente, suas escolhas lexicais parecem mostrar que seus sentidos são de que: ele pode falar para os colegas o que eles precisam fazer na sala (excerto 14), pode ajudá-los (excerto 15), pode questionar a professora sobre algo que não entendeu e pode partilhar com ela um conhecimento de sua vida (cotidiano) em relação ao conteúdo da aula (excertos 16 e 17).

No. Excerto	Realização lingüística	Conteúdo Temático
14 - Aula 2	(91)Lr: Pode olhar no caderno? (92)PP: Ah não, não pode olhar no caderno, não, esqueci de falar! (93)AC: Ah ah (94)R: Fernando pode fechar! (95)PP: É, eu esqueci desse detalhe	É importante ajudar no cumprimento das regras
15 - Aula 2	(150)PP: Weight lifting (151)J: Musculação (152)PP: Deixa ele tentar, espera aí (153)R: Pode ajudar não pode Pro? (154)PP: Sim	É importante ajudar o colega
16- Aula 2	(229)PP: America? PP: Yes, USA (230)R: Não é America? (231)PP: Ou então America, tanto faz, né? (232)Pa: Ele tem 42 anos	É necessário questionar o professor sobre algo que não entendeu
17 -Aula 2	(238)R: Você sabe quem é o jogador mais novo da seleção brasileira? (239)PP: Não, quem é? (240)R: Juni, Cicinho (241)PP: Quantos anos? (242)R: Vinte (243)PP: Twenty? (244)R: É	É importante estabelecer relação do conteúdo da aula com sua vida

Interessante notar anteriormente uma contradição em comparação aos excertos 5 e 6, pois nesse momento R não se coloca em posição de inferioridade e parece se ver igual aos colegas - como alguém que pode participar da aula de inglês. Ele procura participar, parece estar implicado na atividade e exercer sua agência, no sentido de tomar as próprias decisões naquele contexto (Lessa, 2003). Conforme já apontado no excerto 13, quando a aula é do interesse dele, tem uma motivação, um jogo, uma competição, ele se sente incentivado e encorajado. Isso mostra, conforme discutido por

Vigotski, a interrelação e inseparabilidade entre a cognição e o afeto no processo de ensino-aprendizagem e a importância do educador despertar no educando mais do que a curiosidade intelectual ou a memorização do vocabulário (Spinoza, 1677/2003; González Rey 2000, 2000a; Aguiar e Ozella, no prelo; Sawaia, 2000, 2006; Vigotski, 1934/2001; 1930/2004; 1930a/2004; 1934/2005; 1960/2003; 1926/2004:143).

Um outro conteúdo temático que evidencia que ele se vê como um sujeito que pode interagir com os outros e a professora se apresenta também na aula 3. Vejamos nos exemplos a seguir:

No. Excerto	Realização linguística	Conteúdo Temático
18- Aula 3	(79)An: O que é hiking? (80)PP: Hiking é caminhada [Rodrigo levanta a mão] (81)R: é I li..... é swimming.....I like swimming (82)PP: I like swimming (83)R: é (84)PP: OK PP: Cl (85)Cl: I like soccer, volleyball and hiking (86)PP: Soccer, volleyball and hiking, OK, good	R se sente como alguém que pode contribuir na construção de conhecimento
19 - Aula 3	(128)PP: Como funciona? Funciona assim, é vocês vão ter várias palavras. Vocês não vão estar vendo mas escolhem dois números, eu falo os sports e vocês tem que achar os sports iguais porque é um jogo da memória, embora não tenha foto é um jogo da memória. Achando eu vou dividir vocês em dois grupos , achando o sport igual não basta apenas achar achou por exemplo o soccer o grupo, a primeira pessoa vai ter que criar uma frase com soccer. Então vocês vão ter que ser criativos não adianta só acertar o jogo tem que ir além, tem que ser criativo. Então por exemplo eu tirei soccer eu vou falar assim, I don't play soccer I like soccer, entendeu, I play soccer qualquer frase. Quem quiser fazer um pouco mais difícil pode tentar fazer um diálogo por exemplo: What sports do you like? Pergunta pro colega do mesmo grupo, o colega vai tentar responder, vai ficar bem interessante. Ganha ponto nesse jogo quem for mais criativo, ou seja, quem tentar fazer um diálogo mesmo que erre não tem problema errar porque vocês estão aprendendo, quem tentar arriscar fazer um diálogo com certeza já está perto de ganhar o jogo, tá? Alguma dúvida? (129)An: Professora qual que vai ser os times? (130)T: Daquela fileira pra cá é nossa (131)PP: Isso daqui pra cá um para ficar mais fácil.... se bem que tem mais gente (132)An: Não da L pra cá (133)R: Daqui pra cá (134)M: Não da Li pra cá (135)Pak: Da Li prá cá (136)PP: É que tem que dividir aqui tem menos gente... tem que ser daqui pra cá. (137)AC: eeeee!	R se sente como alguém que auxilia na divisão de grupos para o jogo

Observamos, ainda, uma provável negociação até que todos os sujeitos intergentes pudessem chegar a um ponto comum a maioria. Nos turnos 133, 140, 149 observamos que R participou dessa negociação.

No. Excerto	Realização linguística	Conteúdo Temático
20 -Aula 3	<p>(138)PP: Quantos alunos tem? (139)L: 31 (140)R: Tem 36 (141)An: 33 (142)L: 33 professora ooo (143)PP: O vamos fazer o seguinte mais ou menos. [PP faz alguma modificação nos grupos] (144)AC: BARULHO : <u>Sim, sim, sim ((tom de voz alto))</u> (145)PP: <u>Pessoal! ((tom de voz alto))</u> <u>PP: Qual o problema, não estou entendendo!</u> (146)Ca: Coloca a Li pra lá e a T pra cá (147)VF: Põe as duas pra gente e o resto vai prá lá! Põe as duas pra gente e o resto vai prá lá! <u>(148)PP: V senta, senta!</u> <u>(149)R: Silêncio!</u> (150)PP: Ó uma vai pra esse grupo e a outra para o outro.</p>	<p>R se sente como alguém que auxilia na divisão de grupos para o jogo</p>

Semelhantemente às aulas 1 e 2, na aula 3 percebemos que R se sente como alguém que pode contribuir, tanto na construção de conhecimento (excerto 18), como na negociação de regras para divisão dos grupos no jogo (excertos 19, 20 e 21), assim como no cumprimento das regras do jogo (excerto 14 - aula 2).

No. Excerto	Realização linguística	Conteúdo Temático
21- Aula 3	<p>(161)PP: Quem conseguir criar um diálogo bem criativo, bem espontâneo, certo? (162)R: Professora (163)PP: Fala Rodrigo (164)R: A Is tá tá sem graça <u>(165)PP: Is eu tô explicando o jogo!</u> <u>(166)R: O lugar dela é lá atrás não aqui!</u> (167)L: Deixa ela aí coitada da menina (168)PP: Tá certo o grupo aqui, ela já foi pra lá? PP: Ué cadê ela? <u>(169)R: O lugar dela é lá</u> (170)PP: Ah tá, tá bom já tá certo</p>	<p>R se sente como alguém que auxilia na negociação das regras para o jogo</p>

Os excertos anteriores parecem apontar para o fato de que R está envolvido com a atividade, e mais uma vez procura exercer seu papel de agente naquela atividade (Lessa, 2003). Talvez nesse instante, pelo fato de alguma maneira ter satisfeito sua necessidade (Aguiar, 2006; Aguiar e Ozella, no prelo; González Rey, 2000, 2005) de participar e se divertir (ao longo de suas falas ele demonstrou considerar a atividade que envolve jogo e o trabalho em grupo divertidos), ele parece se sentir impulsionado a agir

como um sujeito que pode aprender, usar, valorizar o domínio semiótico e contribuir para a aula (Gee, 2003, p.59 *apud* Daniels, 2007a: slide 37). Podemos perceber explicitamente que ele se vê como alguém que pode dar regras: *O lugar dela é lá atrás, não aqui; O lugar dela é lá* no excerto 21, turnos 166 e 169. É interessante notar que no início do jogo PP pergunta quem gostaria de começar e R se prontifica a fazê-lo, conforme podemos constatar no exemplo a seguir:

No. Excerto	Realização linguística	Conteúdo Temático
22- Aula 3	<p>(184)PP: Junta mais, junta mais, vamos lá esse grupo começa então, quem quer começar desse grupo? [Rodrigo levanta a mão] (185)Cl: Rodrigo não! Rodrigo não! [O aluno Cl demonstra agitação] (186)PP: Rodrigo. Muita calma, eu vou deixar todo mundo! (187)V: Rodrigo não! (188)PP: Vi! ((tom de voz alto)) (189)R: Sim, é cinco, six ((tom de voz baixo)) (190)PP: Five? Tá PP: Five..... (191)Pa: Não erra Rodrigo. Se ele errar ele apanha. (192)PP: Ó falando só uma coisa quando a pessoa tira o par a chance de responder primeiro é dela se ela não souber ela passa a chance pro grupo ajudar mas tem que deixar primeiro a pessoa tentar tá isso é regra do jogo. Horse riding.... fala outro number Rodrigo (193)R: éeee ((fala hesitando)) (194)PP: outro number, qualquer um (195)R: Three (196)PP: Three Hiking, ok, PP: Não fez o par mas memorizem, memorizem.</p>	<p>R aceita a idéia dos colegas de que ele não deve começar o jogo</p>

Embora houvesse uma aparente confiança e iniciativa de R, observamos uma grande pressão do grupo para que ele não começasse o jogo: *Rodrigo não, Rodrigo não, Rodrigo não; Não erra Rodrigo. Se ele errar ele apanha*. Esta pressão, por sua vez, pareceu afetar sua aparente confiança anterior, pois observamos uma mudança em seu tom de voz – de um tom enfático para um tom mais suave – o que segundo a discussão da entonação expressiva desvela um sentimento (Bakhtin, 1929-30/1992) e entendemos esse sentimento aqui como o de alguém que demonstra ter de assumir, cedo ou tarde, estar fadado ao fracasso ou à exclusão. Nos turnos 189 e 193 ele fala baixo, e de maneira hesitante.

Nesse momento, talvez, embora ele não explicita isso em seu discurso, a partir dessa contradição, sentimos que caminhamos novamente para um elemento importante e revelador da dimensão da subjetividade de R. A pressão do grupo pareceu misturar-se

a sua necessidade de participar, ser participante, pertencer, atravessando sua ação e trazendo à tona o sentido de R sobre si mesmo de menos valia – que, contrariamente se revela em formas opostas: de não pertencimento, ser abandonado e excluído. Nesse sentido, isso vem ao encontro da discussão teórica da multiplicidade de sentimentos que um sujeito pode experimentar em uma única atividade (Martin, 2006; Murta, 2006; Aguiar, 2006; González Rey, 2000a; 2006) e também sobre a importância da linguagem como um instrumento mediador e organizador dos processos psicológicos (Bakhtin, 1929-1930/1992; Vigotski, 1934/2003; 1934/2001; Cubero e Mata, 2001). Ainda que não seja totalmente explícita, a linguagem cria significados que contribuem para a construção dos sentidos que o indivíduo tem sobre si mesmo, assim como sua performance de aprendizagem e desenvolvimento (Leontiev, 1978; Bakhtin 1992/2000; Aguiar, 2006; Carreteiro, 2003; Vigotski 1929/2000; 1934/2001; 1993; 1926a/2004; Van Deer Veer e Valsiner, 1991; Daniels, mimeo; 2007; 2007a, Manh e John-Steiner, 2000).

Percebemos também que, nesses casos, a intervenção do professor é fundamental, pois é importante para o aluno que ele acredite que ao menos o professor – algumas vezes, mesmo que em oposição aos colegas - lhe dá uma chance para tentar e participar. Nesse sentido, lembramos da importante reflexão legada por Freire (1996/2006:42): “às vezes mal se imagina o que pode representar na vida de um aluno um simples gesto do professor”.

Encerramos essa seção e a seguir analisaremos os sentidos e significados atribuídos pela professora de inglês.

3.2. Sentidos e significados sobre inclusão e ensino-aprendizagem na perspectiva da professora.

Ao ser questionada sobre a importância do inglês, num primeiro momento a professora hesitou e depois, respondeu dizendo que o inglês pode ser uma maneira de expandir muitas aptidões no aluno. Vejamos no exemplo abaixo:

No. Excerto	Realização lingüística	Conteúdo Temático
23 Entrevista M1	(19)PP: Aqui na escola, ensinar inglês, o que você acha disso? (20)P: Eu acho que através do inglês a gente pode expandir muitas aptidões no aluno né, mesmo que você pode, assim como o português é muito amplo, acho que dentro da língua	O Inglês, além de necessário, pode expandir muitas aptidões

No. Excerto	Realização lingüística	Conteúdo Temático
	inglesa além da necessidade que já existe do inglês que aí é redundância falar né, que a gente precisa mesmo. Todo mundo precisa, mas dentro do inglês a gente pode expandir muita coisa, que é o que a gente tá fazendo agora, Living Drama in the Classroom - são aulas com dramatização, é um projeto entre a H lá da escola- (INAUDÍVEL) e o P também da Iniciação Científica. E eu tive lá no Cogear né que é uma coisa que eu acho que é interessante.	no aluno

No excerto anterior, P demonstra partilhar de um significado bastante presente em nossa sociedade de que o inglês é necessário para todos e pode ser expandido. Entretanto, não fica clara sua responsabilização enunciativa, ou seja, de quem é a responsabilidade por essa expansão. Ela inicia o turno 20 na primeira pessoa do singular, mas muda para *a gente pode e você pode*. Ao exemplificar o que seria uma ação para trabalhar essa expansão das aptidões no inglês, suas escolhas lexicais evidenciam um aparente distanciamento, pois ela muda seus referentes para *a gente*, usa o dêitico *lá* e diz que o projeto é realizado por outras duas pessoas: *entre a H lá da escola- (INAUDÍVEL) e o P também da Iniciação Científica*. Ao final, ela volta a se posicionar na primeira pessoa do singular para dizer que acha esse projeto muito interessante.

Vejamos, a seguir, os sentidos atribuídos pela professora ao aluno R e sua inclusão. P descreve o aluno e um pouco do trabalho que considera importante ser realizado com ele. Algo que parece chamar atenção - contrariamente aos excertos anteriores - é que podemos perceber por suas escolhas lexicais o uso em quase todo o excerto dos pronomes pessoais *eu e ele*. Isso demonstra um possível envolvimento (eu e o outro) e aponta para recortes de suas vivências com ele em sala de aula.

Seu discurso leva a uma possível interpretação que a professora acredita no fato de que um aluno que tem uma necessidade especial tem potencialidades a serem desenvolvidas; em suas palavras: *ele tem um outro tipo de aprendizagem que eu acho que é interessante explorar*. Ela parece prestar atenção às ações de R que contribuem para sua aprendizagem: *na parte oral ele tem mais facilidade, vontade de aprender, põe em prática muita coisa que ele aprende, ele fala, ele adora usar aquelas expressões idiomáticas que a gente aprendeu*. Vejamos no exemplo seguinte:

No. Excerto	Realização lingüística	Conteúdo Temático
<p>24</p> <p>Entrevista M1</p>	<p>(34)P: Eu acho que o R ele pode ser muito bem desenvolvido em atividades desde que se trabalhe ampliando mais o trabalho com ele entendeu, eu acho que ele não se encaixa nesse trabalho tradicional de sala de aula, prá escrever, mas ele na parte oral ele tem mais facilidade, ele tem muita vontade de aprender e ele poe em prática muita coisa que ele aprende, ele fala, ele adora usar aquelas expressões idiomáticas que a gente aprendeu. Então eu acho que pode se fazer um bom trabalho com ele mas eu acho que é uma coisa que tem que ser estudada, tem que ser planejada tal, é um aluno que não é, ele foge do convencional né, mas acho que dá pra trabalhar muito bem com ele ou com muita gente que foge do convencional</p> <p>(35)PP: Quando você diz que ele foge, você tem algum exemplo assim, pra ilustrar que ele foge?</p> <p>(36)P: Bom ele não consegue escrever, formalizar o aprendizado dele como todo mundo, por num papel, mas ele tem um outro tipo de aprendizagem que eu acho que é interessante explorar, tá....Eu acho que inclusive as suas aulas vem de encontro a isso.</p> <p>(37)PP: Ah é?</p> <p>(38)P: É. Você vê como ele gosta de participar né!</p> <p>(39)PP: É, ele é super esforçado né, isso é bom!</p> <p>(40)P: Sim</p>	<p>R tem um outro tipo de aprendizagem</p>

Percebemos aqui uma semelhança entre a crença da professora em outras potencialidades do aluno e a discussão de defectologia, mais especificamente em relação ao trabalho com estratégias compensatórias (Vigotski, 1993; Daniels, mimeo), e também a própria discussão da inclusão-exclusão no sentido de que o trabalho com esses alunos deve ser pensado nas particularidades de cada indivíduo e nos diferentes âmbitos do desenvolvimento humano (Vigotski, 1993; 1926a/2004; Oliveira e Rego, 2003; Daniels, mimeo; Goés, 2004:75; Santos, Silva Filho e Oliveira, 2006:109). Entretanto, não fica claro nesse momento se a professora ao dizer *ele não encaixa nesse trabalho tradicional de sala de aula*, é a favor do ensino especial, segregando o aluno dos demais ou de um atendimento especial em paralelo. Não fica claro também se ela de fato acredita nas potencialidades de R. Suas proposições que indicam uma crença na inclusão e ensino-aprendizagem dele são atravessadas por conjunções adversativas: *ele pode ser desenvolvido em atividades desde que* (1 vez); *pode se fazer um trabalho com ele, mas* (por quatro vezes no excerto 24), além de iniciar por três vezes uma fala sobre o aluno com um *não*: *ele não se encaixa, é um aluno que não é, não consegue*. Entendemos que essas escolhas lexicais parecem evidenciar uma visão de falta ou defeito do aluno (Vigotski, 1993).

Nesse instante, por apreendermos emoções a princípio contraditórias (gostar e

não gostar, acreditar e não acreditar), parece que nos aproximamos um pouco da produção de sentidos (Aguiar, 2001) atribuídos por P a inclusão e ao ensino-aprendizagem de R. Por vezes ela considera que é bom trabalhar com ele, acredita em sua inclusão, mas em outros momentos ela parece não acreditar; evidencia o que falta nele e parece não querer que ele fique com os demais alunos, pois para ela ele não se encaixa num trabalho tradicional.

É interessante observar que ela acredita que R tem um outro tipo de aprendizagem. Mas ela não sabe dizer qual e não sabe se funciona. No excerto 25 abaixo, chama-nos atenção o fato de que quando a pesquisadora pede diretamente à professora sugestões para superar a dificuldade de R, ela começa sua fala com *não, aí não dá pra falar* e traz um grande grupo (usa a gente, da gente, outros professores, nosso e o mas, duas vezes) para sustentar algo que para ela é contraditório e difícil de lidar, pois ela não demonstra ter muita clareza: *Nem sei se a gente sabe mas eu acho que é uma coisa pra se discutir né!* Essas escolhas lexicais podem estar evidenciando também que ela sente necessidade de uma formação contínua (Alves, 2006) e um engajamento de toda a escola.

No. Excerto	Realização lingüística	Conteúdo Temático
25 Entrevista M1	(55)PP: É como você acha que pode acho que você já falou mas, como pode contribuir para superar essa dificuldade do R? (56)P: Ah não isso aí não dá pra falar porque aí como eu disse pra você acho que é uma coisa que tem que se estudar melhor, cada vez mais, fazer um trabalho conjunto com outros professores procurar alguma coisa. Mas dentro também do nosso limite, ne, porque a gente tem uma sala cheia, 50 minutos de aula eu só tenho 2 vezes por semana tem que ver dentro das possibilidades da gente o que pode ser feito mas eu acho que o caso dele pode ser mais discutido.	P não sabe como superar a dificuldade de R, pois ele precisa de discussão

Observamos no excerto anterior que nesse instante a professora parece expor mais abertamente alguns de seus possíveis sentidos atribuídos à inclusão: sentimentos de impotência, insegurança, de não saber muito bem se é bom ou ruim, de querer conhecer e ter o suporte de um grupo. Dessa maneira, ela estabelece um recorte dos significados da inclusão pelos seus sentidos pessoais (Leite, 2005; Leontiev, 1978), numa relação imbricada e a partir de sua práxis: *a gente tem uma sala cheia, 50 minutos*

inclusão-exclusão, da necessidade de pensarmos a inclusão muito além da simples alocação desses alunos e considerarmos a relação teoria e prática e as particularidades dos contextos e dos sujeitos (Sawaia, 2006; Santos, Silva Filho e Oliveira, 2006:119; Fidalgo e Lessa, no prelo; Góes, 2004; Góes e Laplane, 2004).

Além disso, o excerto 25 vai ao encontro também da discussão acerca da complexidade e contradições existentes no plano da subjetividade (Murta, 2006; Martin, 2006; Aguiar, 2006; González Rey, 1999, 2000, 2000a, 2006), pois ao mesmo tempo em que P parece implicada com a atividade de trabalhar com R, ela parece um pouco ameaçada. A conjunção adversativa *mas* indica uma oposição a sua frase anterior (o seu desejo de procurar alternativas para se trabalhar com alunos que têm necessidades especiais). Isso evidencia sua condição de sujeito ativo, pois suas ações não passam apenas por suas emoções e necessidades porque ela é um sujeito que se insere em um contexto particular, uma rede social (González Rey, 1999; 2000a; 2005; 2006; Aguiar, 2001; 2001a; Aguiar e Ozella, no prelo; Sacristán, 2002:104).

Com relação ao ensino-aprendizagem de inglês, P demonstra partilhar de um significado que uma aula com jogos deve ser mais agitada porque envolve brincadeiras e mais barulho. Entretanto, parece que o sentido que ela atribui a uma aula desse caráter, é que é preciso haver um controle do professor para com os alunos, os alunos precisam saber que não é só parque de diversões (turno 71 em anexo) e ela aponta isso como algo que precisa ser construído nas aulas de PP.

No. Excerto	Realização lingüística	Conteúdo Temático
26 Entrevista M1	(64)P: É, não,...é, mas o que eu pude ver eu acho que eles se envolvem bastante com a sua aula, gostam, participam, aprendem mas eu eu acho que talvez tem que ter um controle maior sobre a sala inteira...assim de você para eles entendeu? Porque eu acho que eles podiam aproveitar bem mais, eles estão aproveitando, mas eles podiam aproveitar mais porque fica muito barulho. Eu sei que o próprio caráter das aulas são esse através de brincadeira, de jogos, tal, mas eu dentro disso eu tenho a minha visão que talvez você pudesse aproveitar mais se você estabelecesse ali umauma disponibilidade deles também de acalmar mais, pra ouvir mais, participar mais, sobrar mais tempo pra mais brincadeira, de repente dar mais jogos.	<p style="text-align: center;">É necessário exercer controle sobre a sala favorecendo um ambiente mais calmo</p>

Logo após esse comentário, PP pede a P uma sugestão de como trabalhar para melhorar no aspecto de controlar a sala. No excerto 27 a seguir, P parece explicar

melhor o que seria esse controle e coloca que não se trata de ser rígido ou bravo, somente deixar mais claro que existem regras e que os alunos não podem fazer tudo. Ela diz: *Essa parte que é a mais trabalhosa mesmo porque às vezes interfere no nosso planejamento né, no que a gente quer fazer com eles, é uma coisa que a gente tem que saber lidar (turno 69 em anexo)*. Tal colocação demonstra estabelecer uma ligação com a discussão da importância da educação do comportamento emocional, o controle das emoções que o professor precisa também trabalhar em aula (Vigotski, 1926/2004; Spinoza, 1677/2003; Sawaia, 2000).

No. Excerto	Realização lingüística	Conteúdo Temático
27 Entrevista M1	(67) P: Não eu acho, por exemplo, quando alguém for falar esperar a sala ficar quieta pra todo mundo poder ouvir porque às vezes você conversa muito com aluno direto ali todos ali borbulhando e você tá conversando. Você dá muita atenção pra cada aluno direto individualmente eu vejo muita, muita atenção mesmo você faz um trabalho muito dedicado, cuidadoso , mas eu acho que você talvez tenha que começar a pensar (SILÊNCIO POR 1 MINUTO) Isso aí não tem muito como por que vai de cada um né, não de ser rígido, de ser bravo, mas deixar mais claro pra eles que existem regras quando um tá falando, se alguém tá falando e outro começa aí a gente para e espera até o outro perceber. Aí da próxima vez ele talvez já não vá fazer isso de novo e tentando... E isso é o mais difícil mesmo né numa 5a. série a gente conseguir isso, mas isso assim é uma parte que não é fácil, mas é legal acho começar a pensar nisso assim. Isso a meu ver né, eu posso estar errada, mas eu assistindo a aula eu tenho essa impressão fica muito barulho mas eles nãode ser escutado.	O professor precisa deixar claro que existem regras na sala de aula

Podemos perceber que o barulho e a disciplina são questões difíceis na visão da professora também em sua prática: *não é fácil, fico um pouco mais brava do que eu queria, é uma eterna luta, uma luta diária*. Tais adjetivos parecem corroborar com sua afirmação anterior de que esse é um fator difícil, *mais trabalhoso porque interfere no planejamento do professor* (conforme turno 69 em anexo). A nosso ver, isso lhe parece difícil, pois o sentido idealizado atribuído por ela à postura de um professor, que aponta ser o daquele que coloca regras sem ser autoritário e dá atenção para o aluno, algumas vezes parece se contradizer com suas ações e a dinâmica da escola: *às vezes eu até fico um pouco mais brava do que eu queria*. Nesse sentido, isso se aproxima da discussão teórica que aponta para a interrelação entre a razão e a emoção no processo de ensino-aprendizagem (Vigotski, 1926/2004; Sawaia, 2000; Leite, 2005). Vejamos as seleções lexicais negritadas no exemplo 28, em seguida:

No. Excerto	Realização lingüística	Conteúdo Temático
28 Entrevista M1	(72)PP: E como que eles são com você com relação a barulho, disciplina? (73)P:.....((fala hesitando)) Não é fácil é o que eu tô te falando `as vezes eu até fico um pouco mais brava do que eu queria tudo mas é uma, é uma eterna luta, é uma luta diária todo dia a gente vai tentando se aprimorar, tá bom?	Lidar com a disciplina é uma eterna luta

Um outro conteúdo temático evidente é procurar não diferenciar o aluno com necessidade especial e tratá-lo como os outros alunos – o que possivelmente se alinha à discussão vigotskiana de que o maior problema dessas crianças é o significado de seu defeito no social (Van Deer Ver e Valsiner, 1991). Vejamos um exemplo a seguir:

No. Excerto	Realização lingüística	Conteúdo Temático
29 Entrevista M1	(81)PP: É assim, as minhas ações com ele, como eu lido com ele, com a dificuldade dele.. (82)P: Não, não normal você tem ensinado, você trata ele normal, não diferencia ele de ninguém - eu acho que é por ai mesmo (83)PP: Ah, não diferencia? (84)P: É né? diferença acho que não é o caminho também né	Diferenciar o aluno com necessidade especial não é o caminho

A segunda entrevista com a professora P contribuiu para complementar algumas questões que ela já havia mencionado na primeira entrevista. Embora tenha dito antes que dentro do inglês podemos expandir muitas aptidões no aluno, ela não demonstra acreditar que isso se aplique ao ensino-aprendizagem de R. Vejamos o exemplo a seguir:

No. Excerto	Realização lingüística	Conteúdo Temático
30 Entrevista M2	(12)P: No caso dele eu acho que ele não vai desenvolver muito inglês . Eu tenho essa impressão, a não ser que as aulas dele sejam todas dadas oralmente né, porque eu não vejo como ter... posso estar errada na minha visão, mas eu não vejo como ter ganhos com ele na parte escrita em inglês. Agora o inglês não é pra escrever é principalmente pra falar então ele pode de repente se desenvolver, mas eu acho que se tiver uma atenção especial umas aulas especiais pra ele teria que ser totalmente orais, eu acho, não sei se eu estou falando besteira, mas eu não sei.	R precisa de aulas diferenciadas, pois o inglês não é para escrever

No excerto 30 anterior percebemos que P vê alguma possibilidade de desenvolvimento se as aulas de R forem orais e se ele tiver uma atenção especial, umas aulas especiais. Ela parece trazer três significados marcantes nesse excerto: 1) de que o aluno com necessidade especial só pode desenvolver a parte oral no inglês; 2) que o

inglês não é para escrever, principalmente para falar e 3) que ele precisa de umas aulas especiais. Podemos inferir, ao longo da 1ª. e da 2ª. entrevistas que, possivelmente, seu primeiro significado se construiu também por seus sentidos atribuídos às aulas entre a professora-pesquisadora e R, já que P julgou que ele participava muito bem das aulas. Conforme mencionado na entrevista M1, ela diz que aulas com jogos vêm ao encontro do desenvolvimento de uma outra aprendizagem em R (excerto 24) e seriam muito úteis para ele e para os outros alunos (conforme turnos 14-16 em anexo).

Percebemos que a professora tem muitas dúvidas, uma delas é se R poderá se desenvolver no inglês e, se puder, como se dará essa aprendizagem. Novamente ela inicia a fala dizendo: *ele não* e depois diz: *eu não vejo* (duas vezes), *a não ser que, mas* (três vezes) e *não sei* (duas vezes). Entretanto, apesar de suas dúvidas, ela parece ter alguns posicionamentos muito claros. Um deles responde a uma questão em aberto da primeira entrevista (M1) – se ela seria a favor do ensino segregado ou não. Acreditamos, pelas escolhas lexicais de P, que ela não partilha do significado de que os alunos especiais devem ser colocados em escolas especiais e não partilha do significado de que incluí-los é apenas uma questão física (Góes, 2004; Góes e Laplane, 2004; Santos, Silva Filho e Oliveira, 2006; 118, 119; Lessa, 2003; Fidalgo e Lessa, no prelo). Essas constatações estão explicitamente marcadas em negrito a seguir:

No. Excerto	Realização lingüística	Conteúdo Temático
31 Entrevista M2	(23)P: A partir deste ano parece que o estado tá pedindo uma lista de alunos com dificuldade. A coordenadora tava anotando, pediu prá gente e fez um apanhado de várias salas pra ver os alunos com dificuldade. Porque parece que a partir do ano que vem vai ter uma outra assistência, mas eu acho que até demorou porque esses alunos são postos na sala, eu sei que tem a inclusão social tudo, e não tô negando essa inclusão, mas eu acho que teria que ter um ajudante na sala ou fora da sala para acompanhar esses alunos porque senão eles são jogados na sala ali. A gente dá atenção na medida do possível, mas as salas são superlotadas com 40 alunos.	<p style="text-align: center;">É necessário um atendimento especial, pois os alunos são jogados na sala</p>

Ela fala explicitamente que está faltando um atendimento especializado para esses alunos. Parece acreditar na inclusão, mas aponta que incluir não é *jogar os alunos na sala* e não considerar as condições de trabalho do professor (Fidalgo e Lessa, no prelo; Laplane, 2004).

No. Excerto	Realização lingüística	Conteúdo Temático
32 Entrevista M2	(62)PP: Você acha que esta escola está preparada para a inclusão? (63)P: Não, acabei, eu respondi na outra. (64)PP: Ah que você disse que não, porque precisaria de um atendimento especializado (65)P: É, está faltando mandar material humano, né, aí pode trabalhar. (66)PP: Que nem você falou da outra escola... (67)P: Claro, um acompanhamento prá esses alunos. Mas não é impossível fazer a inclusão acho que até deve fazer acho que todo mundo sai ganhando principalmente, todo mundo né, mas eu acho que o maior prejudicado é ao aluno que é especial se não tiver uma atenção paralela também reforçada pra eles. Todos podem ganhar com a inclusão, acho que menos eles, se continuar neste esquema assim	Está faltando material humano para a inclusão e quem sai mais prejudicado é o aluno especial

P ressalta, no exemplo 32 anterior, que a escola não está preparada para a inclusão porque *está faltando mandar material humano*, ou seja, está faltando um acompanhamento para os alunos. Se a situação continuar assim ela acredita que os maiores prejudicados serão os que vivenciam mais de perto a inclusão-exclusão - os alunos. Isso parece indicar que ela se preocupa com a constituição deles enquanto sujeitos e seus possíveis sentidos sobre um meio que lhe parece excludente. Essa interpretação é corroborada com o excerto 33:

No. Excerto	Realização lingüística	Conteúdo Temático
33 Entrevista M2	(25)P: E o aluno vai se sentindo um párea ali, ele tá se sentindo um peixe fora da água. Muitas vezes eles ficam violentos, o R inclusive tem atitudes às vezes violentas, mas eu acho que é pela própria inadequação que eles sentem na sala de aula e são pessoas que podem ser felizes como todo mundo eles podem e devem né.	Os sentimentos dos alunos: se veêm como uma párea e muitas vezes ficam violentos
34 Entrevista M2	(25)P: O Estado tem que ter um outro olhar para essas crianças mesmo, a gente nós professores fazemos o que a gente pode, mas a gente não tem curso uma orientação pra tratar com esses alunos. Eu trabalhei na escola C.D. uma vez e tinha uma professora prá trabalhar com esses alunos fora do horário de aula. Ela me pedia tudo que era dado em sala de aula de todas as matérias e trabalhava com estes alunos paralelo à sala de aula e eles tinham ganhos, eles acompanhavam as aulas.	O Estado precisa ter outro olhar para essas crianças: os professores não tem um curso, uma orientação para tratar com esses alunos

As escolhas lingüísticas do excerto 33 evidenciam muitos sentimentos, parecem emocionadas. O sentido atribuído pela professora ao excluído: *ele vai se sentindo um párea, ele tá se sentindo um peixe fora da água*. Ela aponta que esse sentimento de

inadequação em sala de aula pode contribuir para atitudes violentas e inclui R nessa reflexão. No entanto, apesar de colocar R em uma situação negativa, reconhece e parece almejar que essa violência e exclusão não lhe negue a possibilidade, assim como com outros em situação de inclusão-exclusão, de serem felizes (Marx, 1845-46/2006; Sawaia, 2006).

Observamos, ainda, no excerto 34, turno 25, uma escolha lexical que aponta para um desabafo de algo que talvez ela gostasse que fosse diferente, mas se vê impelida em uma angústia pela espera da ação de um outrem: *O Estado tem que ter um outro olhar para essas crianças mesmo*, se apoiando na classe dos professores: *A gente, nós professores fazemos o que a gente pode, mas a gente não tem curso, uma orientação*. Esses trechos levam a crer que ela se coloca como impotente frente ao seu despreparo e de outros professores, pela ausência de formação e de um atendimento em paralelo. Ela não aparenta estar muito confiante com relação ao futuro desses alunos e ao resultado das discussões sobre eles na escola, conforme exemplificado a seguir:

No. Excerto	Realização lingüística	Conteúdo Temático
35 Entrevista M2	(35)PP: Você falou que eles vão fazer uma lista dos alunos que tem dificuldade... (36)P: Já estão fazendo, agora o que vai resultar disso é um outro passo, vamos ver (37)PP: Mas até então o que eles discutiam sobre inclusão aqui na escola. Havia alguma discussão sobre inclusão? (38)P: Não, que eu saiba não. (39)PP: HTPC? (40)P: Ó você pode conversar com a coordenadora sobre isso, que eu saiba não. (41)PP: Agora que vai começar alguma coisa? (42)P: É eu não sei pra que essa lista como eu te falei tá sendo feito uma lista vamos aguardar pra ver o que que vai ser feito.	Existe uma distância entre a idealização e a prática da inclusão

Quando ela diz acima que estão fazendo uma lista dos alunos com dificuldade, na mesma sentença aponta para uma oposição: *agora o que vai resultar disso é um outro passo, vamos ver; vamos aguardar pra ver o que que vai ser feito*. Um outro ponto que denota dúvida de P com relação ao futuro de R, assim como de outros alunos com necessidades especiais e se eles estão de fato incluídos é que durante a entrevista ela faz uso da conjunção adversativa *mas* por cinco vezes para dizer: *mas fica falha a coisa, mas ficou aquém do que deveria ser, mas ficou aquém como eu te falei pelos motivos que eu já te falei eu acho que tinha que ter um acompanhamento extra; mas*

fica a dever eu acho; mas fica aquém né precisaria de um acompanhamento.

As seleções lexicais dos excertos seguintes apontam para os sentidos e significados do que é inclusão para P. Apontamos como sentidos aparentes para ela: o aluno incluído é aquele que acompanha a sala com os outros apesar de suas dificuldades, não é aquele que fica isolado na sala. No excerto 37 ela parece ver a inclusão como algo social, uma espécie de benevolência, caridade: *acaba havendo um respeito geral pelas diferenças do colega, fica amigo porque tem empatia.* Ao final do turno sua escolha lexical evidencia uma separação entre a inclusão escolar e social, pois ela coloca que o aluno com necessidade especial *só tem dificuldades prá escola.*

No. Excerto	Realização linguística	Conteúdo Temático
36 Entrevista M2	(43)PP: Entendi, e o que você sabe sobre inclusão? (44)P:Que eu sei como inclusão. Inclusão é o aluno ter dificuldades maiores que os outros tem só que eles acompanham a sala com esses outros alunos. Mas é o que eu te falei fica falha a coisa, é bonito achar que tá incluindo tudo, mas realmente não inclui desta maneira, eu vejo aluno assim em outras salas tem alunos também com problema que são completamente... coitados... eles ficam isolados nas salas né.	Inclusão é o aluno ter dificuldades maiores e acompanhar a sala com os outros alunos
37 Entrevista M2	(44)P: Tem um ou outro aluno que se junta a e que ajuda esses alunos - isso é o bonito né da inclusão- porque acaba havendo um respeito geral pelas diferenças do colega e têm aqueles que se oferecem passam o ano ajudando o colega com dificuldade e sendo companheiro e amigo deles. Fica amigo porque tem empatia, pois como eu te falei a vida continua é um ser humano né, só tem dificuldades prá escola.	O bonito da inclusão é o respeito pelas diferenças
38 Entrevista M2	(44)P: Por isso que eu acho muito sério deixar o aluno achar que ele é um monstro vamos dizer assim, uma coisa de outro mundo, um ete, um marciano. Não é assim ele tem dificuldades neste esquema de estudo, só isso, tem dificuldades na vida maiores que os outros, mas não é pra se sentir assim tão excluído também, na medida do possível a gente tenta incluir, dar uma atenção, mas é fica aquém do que deveria ser eu acho, acho que teria que ter um.....	O aluno com necessidade especial não precisa se sentir assim tão excluído
39 Entrevista M2	(45)PP: Um atendimento paralelo? (46)P: Um atendimento paralelo. Com certeza não seriam tantos casos numa sala, numa escola e poderia ter de repente uma professora como tinha na escola C. que tratava destes casos. É uma coisa que a gente precisa conversar na reunião do início do ano, exigir isso.	Não há muitos casos de necessidade especial numa sala e numa escola

Observamos, porém, uma aparente contradição. No excerto 38 ela diz que o

aluno *tem dificuldade neste esquema de estudo, só isso e tem dificuldades na vida maiores que os outros* – o que não se coaduna com sua afirmação anterior - *só tem dificuldades prá escola*. Não está claro se ela quis dizer que esses alunos têm um outro tipo de aprendizagem conforme ela mencionou na primeira entrevista (excerto 24) ou se, na verdade, de certo modo, ela considera os significados da inclusão exagerados porque esse tipo de aluno, como ela diz, *não é uma coisa de outro mundo, só tem dificuldades neste esquema de estudo, não é pra se sentir assim tão excluído também*. Talvez essas contradições sejam elementos para tentarmos nos aproximar dos sentidos (Aguiar, 2007, 2001) atribuídos por P à inclusão: não ter muita clareza, achar que pode ser bonita e ao mesmo tempo ruim quando se dá com falhas, achar que é o aluno que se sente mal (excerto 33) e sai mais prejudicado (excerto 32), mas em outro momento achar que o aluno não precisa se sentir tão excluído (excerto 38). São sentidos que, embora aparentem revelar um aspecto da subjetividade de P, de certa maneira se imbricam muito com os significados da inclusão presentes na sociedade – uma questão que parece bonita porque abrange o respeito por todas as diferenças, mas que na prática gera contradições e problemas.

No excerto 39 ela parece partilhar de um significado de que em uma sala e uma escola há poucos alunos que têm necessidade especial. Isso parece diferir da discussão na seção de defectologia e estabelece uma possível relação com um significado bastante presente em nossa sociedade – necessidade especial é só aquela que é visível, evidente aos olhos do professor e dos outros.

No. Excerto	Realização linguística	Conteúdo Temático
40 Entrevista M2	(74)PP: E você acha que o R tá incluído na aula de inglês? (75)P: Então ele é um aluno que faz questão [INTERRUPÇÃO POR UMA MÃE DE ALUNO] P: Ele é um aluno que sempre faz questão de me cumprimentar em inglês perguntar como eu vou, se eu pergunto ele responde , enfim aquelas coisas que a gente fala no dia a dia sempre em inglês com eles ele gosta, ele grava, ele é interessado em aprender. Mas ficou aquém como eu te falei pelos motivos que eu já te falei eu acho que tinha que ter um acompanhamento extra.	O aluno incluído é o que gosta da disciplina

No excerto 40 anterior, P parece atribuir um sentido de que o aluno incluído é aquele que cumprimenta, responde ao professor, gosta da matéria, grava e é interessado em aprender. No entanto, ela parece não estar certa se ele está realmente incluído, pois sua última sentença é uma oposição, inicia-se com a conjunção adversativa *mas* para

dizer que *ficou aquém, ele tinha que ter um acompanhamento extra*. É interessante notar no exemplo a seguir que P responde a uma pergunta de ensino-aprendizagem falando sobre avaliação. Talvez isso mostre uma visão do ensino-aprendizagem enquanto algo para-resultado e que visa a resultados quantitativos, e não como algo que propicia que o aluno desenvolva um pensamento mais elaborado, desenvolva suas funções psicológicas superiores (Newman e Holzman, 2002; Vigotski, 1993; 1926a/2004; Schneuwly, 1994; Oliveira 2004).

No. Excerto	Realização lingüística	Conteúdo Temático
41- Entrevista M2	<p>(86)PP: Como você acha que poderia trabalhar o ensino-aprendizagem para uma pessoa como o R?</p> <p>(87)P: Oralmente... A avaliação dele teria que ser uma coisa diferente dos outros, 5ª né, então ele acaba até passando porque a gente sabe que não adianta reter ... Não sei a na minha opinião, ele ficou com D comigo no último bimestre, mas acho que ele vai ser retido, se não me engano ele foi retido nas outras matérias. Estou sem a pasta aqui não tenho certeza, não sei se teve problema de falta ou não sei o caso dele em relação a outras matérias, mas comigo ele ficou com D. Porque não teve o mínimo pra poder dizer que dava pra dar C, entendeu? A prova não tinha absolutamente nada, mas eu acho que é uma coisa que a gente tinha que repensar, as avaliações desses alunos acho que tem que ser diferenciada, não pode ser igual a todo mundo não. Acho que a gente tem que ampliar a discussão sobre esses alunos na escola logo no início do ano e por algumas diretrizes ai né. Eu acho que tem que ser</p>	

Carreteiro, 2003; Santos, Silva Filho e Oliveira, 2006; Jodelet, 2006) e dessa maneira contribuindo para colocá-los em uma posição inferior.

Encerramos as análises e passamos às conclusões na próxima seção.

3.3. Conclusão da Análise

À guisa de conclusão, consideramos importante voltar nosso olhar para os dois quadros-resumo que emergiram a partir dos conteúdos temáticos do aluno e da professora de inglês e em seguida apontar os sentidos e significados mais presentes no que concerne à inclusão e ensino-aprendizagem.

3.3.1. Quadro resumo dos conteúdos temáticos levantados sobre inclusão e ensino-aprendizagem na perspectiva do aluno que tem necessidade especial.

Abandono familiar e sofrimento
Sofrer atos de violência é normal (Naturalização)
Só os melhores alunos devem ter voz
Ser melhor é tirar nota alta
A nota mostra quem são os melhores e os piores
Trocar de sala pode tornar a escola boa
A escola é importante para a educação do comportamento dos alunos
Aula divertida é legal
Aula com competição é desafiadora
É importante trabalhar em grupo
É importante ajudar no cumprimento das regras
É importante ajudar o colega
É necessário questionar o professor sobre algo que não entendeu
É importante estabelecer relação do conteúdo da aula com sua vida
R se sente como alguém que pode contribuir na construção do conhecimento
R se sente como alguém que auxilia na divisão de grupos para o jogo
R se sente como alguém que tem conhecimento, tem o direito de participar e questionar a professora
R se sente como alguém que auxilia na negociação das regras para o jogo
R aceita a idéia dos colegas de que não deve começar o jogo

3.3.2. Quadro resumo dos conteúdos temáticos levantados sobre inclusão e ensino- aprendizagem na perspectiva da professora de inglês

O Inglês, além de necessário, pode expandir muitas aptidões no aluno
R tem um outro tipo de aprendizagem
P não sabe como superar a dificuldade de R, pois ele precisa de discussão

É necessário exercer controle sobre a sala favorecendo um ambiente calmo
O professor precisa deixar claro que existem regras na sala de aula
Lidar com a disciplina é uma eterna luta
Diferenciar o aluno com necessidade especial não é o caminho
R precisa de aulas diferenciadas, pois o inglês não é para escrever
É necessário um atendimento especial, pois os alunos são jogados na sala
Está faltando material humano para a inclusão e quem sai mais prejudicado é o aluno especial
Os sentimentos dos alunos: se veem como uma párea e muitas vezes ficam violentos
O Estado precisa ter outro olhar para essas crianças: os professores não tem um curso, uma orientação para tratar desses alunos
Existe uma distância entre a idealização e a prática da inclusão
Inclusão é o aluno ter dificuldades maiores e acompanhar a sala com os outros alunos
O bonito da inclusão é o respeito pelas diferenças
O aluno com necessidade especial não precisa se sentir assim tão excluído
Não há muitos casos de necessidade especial numa sala e numa escola
O aluno incluído é o que gosta da disciplina
As avaliações dos alunos com necessidades especiais têm que ser diferenciadas

A discussão dos dados a partir dos conteúdos temáticos e da análise das seleções lexicais nos propiciou apreender alguns sentidos e significados. Essa apreensão, além de não ser precisa, absoluta e definida, nos evidenciou a complexidade de analisar uma categoria tão complexa como o significado e o sentido, pois em um único sujeito e uma única atividade pudemos nos aproximar de emoções e afetos muitas vezes opostos, contraditórios. Entendemos que essa complexidade existe porque a subjetividade individual, expressa nos sentidos, é única, mas traz marcas do contexto sócio-histórico-cultural e precisa ser entendida em seu movimento e nas suas contradições.

A primeira evidência da complexidade de nossa investigação nos é colocada na postura do aluno. Por vezes, ele se coloca como vítima (assume um sentido sobre si mesmo de menos valia) – o que parece evidenciar que ele transfere a relação de vítima, abandono, sofrimento e exclusão que a priori experiencia em seu lar para suas relações na escola. Frente à professora de inglês, quando ela explicou a nota dele ele se colocou em uma posição subalterna como se tivesse de aceitar o que ela disse e pronto, embora tenha deixado transparecer em sua fala que parecia na verdade não saber direito o porquê. Ele se coloca nessa posição também frente a alguns outros professores, que em sua visão são autoritários e por isso merecem respeito. Assim, frente a um possível significado vigente na escola – de professor como autoridade, por vezes autoritário, aquele que explica e sabe tudo (um modelo), ele se coloca como coitado e assume a culpa de seu fracasso escolar. Frente a seus colegas, ele demonstra uma posição contraditória: em algumas situações parece se ver como igual a eles e transfere a culpa

de sua nota baixa para os outros colegas – que em sua opinião não deixam os professores lecionarem e o atrapalham; em outras situações, porém, ele se põe como diferente, como alguém que não deve ser lembrado pelo professor porque não consegue tirar nota boa e parece sentir que seus colegas muitas vezes não confiam em seu potencial, porque eles evitam os trabalhos em grupo com ele e têm atos de violência. No entanto, é interessante observar que esses atos de violência parecem naturalizados a um ponto do aluno confundi-los com brincadeira, com algo normal e por vezes também se transformar de vítima em algoz, ou seja, ele passa daquele que sofre a violência para aquele que é violento, assumindo novamente uma posição de igualdade perante seus colegas.

Não sabemos dizer exatamente o porquê dessas contradições, mas sabemos que a maneira como o aluno se vê muitas vezes determina como ele vê o mundo, assim como suas necessidades e suas emoções. A princípio, ele parece atribuir um sentido sobre si mesmo de menos valia, que pareceu oculto quando ele encontra um espaço social nas aulas com a professora-pesquisadora para satisfazer uma necessidade de ser necessário, participar, pertencer, se divertir e ajudar o outro. No entanto, em determinado momento nesse mesmo espaço, a partir de um movimento social (a pressão dos colegas da classe para ele não começar o jogo), Rodrigo pareceu lembrar-se de um elemento de sua configuração subjetiva revelador de um sentido sobre si mesmo de menos valia e, ainda que não expresse no dito, muda o curso de sua ação e quase desiste de tentar iniciar o jogo. Neste momento, percebemos o quão complexo é discutir questões que envolvam a esfera afetiva, pois a subjetividade pode tomar formas impensáveis que não podemos ler linearmente.

Por sua vez, os dados revelam, a partir das seleções lexicais da professora de inglês, muitos significados e sentidos atribuídos à inclusão e ao ensino-aprendizagem. Evidenciam contradições que parecem reveladoras de sentidos (gostar e não gostar, acreditar e não acreditar, querer e não querer, achar que é bom e que não é).

Percebemos ao longo dos excertos que a professora evidencia ter muitas dúvidas sobre como trabalhar com o aluno. Apesar de não ter muita clareza, ela demonstra ter vontade de lidar com ele, demonstra um possível envolvimento com seus sentimentos, mas ao mesmo tempo uma não culpabilização por ele estar como está – para ela não incluído, pois *os alunos são jogados na sala*. Entretanto, essa não culpabilização da professora é justificada por questões difíceis de lidar – questões que ultrapassam a

prescrição de uma lei e estão imbricadas com o contexto sócio-histórico-cultural: condições físicas de trabalho inadequadas, barulho, sala cheia, menos de duas horas de trabalho por semana, equipe diretiva ausente e de alta rotatividade, problemas de disciplina, falta de informação e de formação para os professores no trato com as necessidades especiais, falta de concretização da política pública na prática, entre outros. Sua não culpabilização é também acompanhada por um pedido de mudanças: cursos, orientação para os professores, um trabalho em equipe, um atendimento em paralelo para que os alunos tenham uma atenção especial, enfim, um outro olhar do Estado para essas crianças.

Dessa forma, concluímos a análise, a partir da perspectiva da professora de inglês e de alguns sentidos de menos valia atribuídos pelo aluno sobre si mesmo. O sentido de menos valia atribuído pelo aluno sobre si mesmo foi apreendido a partir da apreensão e articulação de alguns sentidos como abandono e sofrimento familiar, sofrimento com a pressão do grupo por ser diferente e tirar nota baixa, e outros. Voltando nosso olhar para os dados apresentados, de maneira geral observamos que os sentidos e significados sobre inclusão e ensino-aprendizagem atribuídos pela escola e pelos sujeitos desta pesquisa revelam que estamos ainda engatinhando na tentativa de construção de uma escola inclusiva. A partir desta pesquisa, tivemos um possível retrato de uma não transformação social e naturalização da desigualdade e exclusão - um mal e uma dinâmica cruel que, ao nos excluir da escola de fato inclusiva, nos excluem da apropriação dos bens e do poder na sociedade. Sendo assim, são muitas as questões que precisam ser ressignificadas além do decreto de uma lei e da alocação dos alunos com necessidades especiais, e uma grande parte das questões a serem revistas nesse âmbito foi mencionada em diversos momentos pela voz da professora de inglês.

CAPÍTULO 4: CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Nenhum ser humano nunca nasceu com impulsos agressivos ou hostis e nenhum se tornou agressivo ou hostil sem aprendê-lo.”(Ashley Montagu).

Início minhas reflexões finais com a epígrafe acima. Não aprecio a palavra *nunca* para um ser humano, pois não acredito no pressuposto de uma natureza humana universal e absoluta (González Rey, 2006) e nem desprezo a questão biológica como um elemento importante na constituição do indivíduo – há indivíduos que nascem com certas características genéticas. Entretanto, gosto da epígrafe acima, pois penso que é o social - a começar pela família, relações interpessoais, escola até locais e instituições maiores - que verdadeiramente nos forma e nos transforma porque é no social que as vivências, sejam elas excludentes ou não, são aprendidas. Além disso, somos constituídos e constituintes do social - num infindável ir e vir, num incessante processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Relembrando Spinoza, se somos modos de uma mesma substância, penso ser difícil dizer que as razões (se é que existem) de impulsos agressivos ou hostis, de alunos que não aprendem ou dizem não conseguir aprender, se tratam apenas de uma reação incontrolável ou de uma questão pessoal. Como podemos, enquanto educadores, contribuir para reconstruir e ressignificar os sentimentos negativos (exclusão, naturalização da violência, abandono, inferioridade, baixa auto-estima, entre outros), experienciados pelos sujeitos que se vêem e se percebem como diferentes por conta de uma necessidade especial, e trabalhar a emoção como um componente científico do desenvolvimento e da formação crítica dos alunos?

O objetivo do presente estudo foi discutir os sentidos e significados sobre inclusão e ensino-aprendizagem atribuídos por um aluno com necessidade especial na perspectiva dele e da professora de inglês. Inicialmente, conforme já apontado na metodologia, eu tinha por objetivo discutir as questões de ensino-aprendizagem de crianças com foco nos jogos e nas músicas como ferramentas para a inclusão de alunos

com dificuldades de aprendizagem. Ao longo da pesquisa, percebi que poderia manter as atividades com jogos em aula, mas que havia outras questões muito interessantes, as quais acenavam como enriquecedoras e não impediam a presença dos jogos – o interesse em desvelar os sentidos e significados sobre inclusão e ensino-aprendizagem atribuídos pelo aluno com necessidade especial. A partir disso, eu precisaria me aproximar da dimensão emocional e simbólica de um sujeito social-histórico-cultural, que ao circundar uma série de significados partilhados no social não apenas os apreende de fora, mas traz consigo, em seus sentidos pessoais, uma marca única em sua constituição: sua singularidade.

Refletindo sobre minha pesquisa, percebo que atingi meu objetivo, desvelei alguns sentidos e significados da dialética inclusão-exclusão e do ensino-aprendizagem. É interessante notar que alguns desses sentidos, na análise, não pareceram como questões conscientes para os indivíduos e acabaram vindo à tona, pelas seleções lexicais, no decorrer da investigação. Não considero este estudo uma verdade absoluta que se aplicará a outros casos de alunos com necessidades especiais, mas vejo que 1) poderá provocar reflexões a respeito do problema estudado e 2) acena para possibilidades de aprofundamentos futuros – seja para a formação crítica de alunos com necessidades especiais, seja para um estudo sobre sentidos e significados concernentes à inclusão e ao ensino-aprendizagem na interação entre o professor e os alunos, ou, ainda, para uma forma de repensar práticas pedagógicas para que essas não se limitem ao professor como um depositário de conteúdo, abrindo mão do trabalho com a criatividade, a imaginação, o pensamento abstrato e a afetividade.

Os dados levaram a crer que a problemática exposta na teoria acerca da complexa dialética inclusão-exclusão é algo que, de fato, precisa ser revisto no contexto escolar. Apontam para uma outra questão – que é a necessidade de se tratar de outras questões que envolvam a relação entre pessoas (alunos, professores e equipe diretiva). No meu caso, as questões de autoridade e disciplina acenaram como pontos cruciais na construção de um ambiente inclusivo – não só de necessidades especiais, mas visando incluir todos os alunos, pois o que observo é que todos querem se sentir pertencentes à escola. É este, possivelmente, o sonho de cada garoto ou garota que ali se encontra e eles sabem quando a escola não lhes pertence – este é mais um significado que circunda as esferas sociais, ainda que silenciosa e inconscientemente.

As análises evidenciaram que há muito que trabalhar para de fato incluir. É

necessário que os sentimentos dos excluídos passem a ser vistos como componentes científicos de sua formação e como fatores que podem influenciar na construção do conhecimento científico e também de sua inclusão escolar-social.

A inclusão que está hoje posta é apenas um significado que caiu de paraquedas, soa bonito aos ouvidos de quem não a vê na prática e se tornou um conceito *fashion*, freqüentemente abordado por diversos veículos de comunicação, já que é objeto de capas e matérias de revista, jornais e novelas. No entanto, quais são os sentidos da dita inclusão e dos supostos incluídos? Os sentidos sobre essa suposta inclusão ainda são muito confusos e se resumem a alocar o aluno, não se atentam a uma mudança de prática e a um trabalho em rede com a escola e a comunidade.

Os significados da inclusão enquanto a “salvação necessária” ou a atitude benevolente de abraçar as diferenças são contraditórios à realidade presente em muitas escolas e podem servir para escamotear a exclusão – porque muitos pensam que ela está ocorrendo se apenas colocamos todos os indivíduos juntos, apesar de suas diferenças e de suas necessidades. Na verdade, arriscaria dizer que há mais excluídos do que pensamos, porque há alunos que literalmente desistiram de aprender e sua desesperança começa ao olharem para a escola: feia, suja, instalações precárias, sem brio, sem projetos e construções dos alunos e dos professores na parede e, muito menos, na ação do dia a dia. Há, também, alguns professores que desistiram de ensinar e educar porque há muitas questões que lhes tomam a esperança de reconstruir, crescer, lutar e partilhar seus sonhos e ideais com os alunos. Seus sentidos são o de cumprir um papel obrigatório: no caso do aluno passar de ano e do professor receber seu salário.

Olhando retrospectivamente para o meu trabalho, vejo que ele poderia ter se desenvolvido em outras direções. Poderia, por exemplo, ter analisado os sentidos e significados que emergiram na minha interação com o aluno. Devido à necessidade de delimitar um foco para uma pesquisa de mestrado, não foi possível contemplar aqui, mais diretamente, minha voz enquanto professora-pesquisadora na experiência de aula com o aluno. Além disso, os dados apreendidos referentes à voz da professora e do aluno respondem minhas perguntas de pesquisa e vão ao encontro de meu foco inicial. Acredito, porém, que este estudo abra portas – ainda que a partir dos anexos, de considerações e reflexões desse trabalho - para que eu, outros professores e educadores se preocupem e se interessem em investigar os sentidos e significados da inclusão e ensino-aprendizagem na interação de sala de aula entre o professor e os alunos.

Dessa forma, afirmo que esta pesquisa traz contribuições para a Lingüística Aplicada, para a área de Linguagem e Educação e para o grupo de Pesquisa no qual me insiro- ILCAE - por: 1) buscar em outras áreas do conhecimento (psicologia sócio-histórica, psicologia social, ciências sociais, educação e filosofia) suporte para entender a inclusão-exclusão e a linguagem; 2) ocupar-se do estudo de uma questão de linguagem no mundo que envolve problemas sociais (Moita Lopes, 2006) e 3) tratar de uma questão de ensino-aprendizagem, mais especificamente, de língua inglesa e, ao tratar disso, contribuir de alguma maneira para a formação e a inclusão de professores e alunos.

Ainda, acredito poder reafirmar que meu trabalho contribui para a área de LA, para a área de Linguagem e Educação e para o grupo ILCAE por verificar *na e pela* linguagem (através da análise das seleções lexicais) os sentidos e significados atribuídos pelo aluno, os quais terão um efeito em questões sociais além da descrição lingüística – questões estas que por terem uma preocupação social não perdem de vista o caráter altamente revolucionário da LA moderna e pretendem aproximar cada vez mais as relações entre a prática, a teoria e os indivíduos.

Refletindo sobre a relação teoria e prática, reconheço as limitações desta pesquisa por conta de não ter avançado na questão da colaboração da maneira como gostaria – não há evidências concretas de que a professora mudou suas ações ou se é capaz de recorrer a questões teóricas para explicar e repensar sua prática. É muito difícil criar um espaço colaborativo que possibilite uma intervenção crítica, porque na pesquisa lidamos com nosso projeto (idealizado) e suas condições materiais (reais). No meu caso, a professora pareceu bastante fechada a um trabalho colaborativo no qual repensássemos suas próprias ações, com certo receio de ser avaliada e com limitações de tempo. No entanto, dizer que nada ocorreu com a professora seria ver o desenvolvimento humano apenas como algo quantificável ou materializado lingüisticamente e negar toda minha investigação. Acredito que as falas dela e suas formas de pensar, sentir e agir podem ter, na minha intervenção, um elemento constitutivo, mas não posso dizer aonde e quando – não se trata de algo linear.

A partir destas limitações, considero importante também reconhecer alguns ganhos. Ainda que eu não seja o foco da pesquisa, precisei repensar minhas ações como professora e pesquisadora – fato que considero de extrema importância para minha aprendizagem e desenvolvimento. Devo essas mudanças em grande parte à professora,

por ter-me propiciado a incrível oportunidade de vivenciar a teoria na prática – a relação teoria e prática tão proclamada por Freire (1996/2006) e por ter sido, no decorrer de minha prática, um foco reflexivo que me permitiu - atuando como um espelho de mim mesma, como aquele que vê o que não conseguimos ou não queremos ver - enxergar minhas ações e possibilidades de transformações pelo desencadeamento de uma reflexão pessoal, um revisitar de minhas teorias e práticas pedagógicas (tarefa bastante árdua sem a ajuda e a colaboração do outro).

Atribuo uma outra grande parcela de minha mudança, não só enquanto professora-pesquisadora, mas principalmente como pessoa, ao aluno. O fato é que precisamos aprender muito mais além da técnica, da prática pedagógica e da teoria que pensamos já dominar. Precisamos ouvi-los, compreendê-los, conhecê-los **verdadeiramente** e sabermos a partir disso, de onde e como podemos desenvolver um trabalho pedagógico - sem rótulos ou muitas expectativas de onde chegar. É comum nos surpreendermos e por mais que estejamos em um local privilegiado (do pesquisador, do professor) estamos aprendendo, reconstruindo, rompendo nossas próprias fronteiras e limitações. É o constante devir e a aprendizagem que mencionei no início dessa reflexão...

26 Jun. 2007. Pré-publicação.

CRUZ, D.A.C.O. (2003). *A língua inglesa em situação de trabalho: inclusão ou exclusão social? Uma abordagem discursiva da disciplina inglês do projeto de educação à distância Telecurso 2000*. Dissertação de mestrado em Língua Inglesa e Literaturas Inglesa e Norte-Americana. Universidade de São Paulo.

CUBERO, M. & MATA, M.L. (2001). Activity Settings, Ways of Thinking and Discourse Modes: An Empirical Investigation of the Heterogeneity of Verbal Thinking. In: CHAIKLIN, S. (ed.). *The Theory and Practice of Cultural-Historical Psychology*. Acta Jutlandica LXXIV:2. Social Science Series 22. Aarhus University Press, pp.218-237.

DANIELS, H. (2007). *Bernstein and Vygotsky: A personal experience of research ideas in practice*. Palestra. São Paulo, LAEL, PUC-SP.

_____. (2007a). *Strengths and Limitations of Activity Theory in Educational Research*. Palestra proferida no 5º Fórum de Inclusão Lingüística em Cenários de Atividades Educacionais. São Paulo, PUC-SP.

_____. (mimeo). *Vygotsky and Inclusion*.

DEMO, P. (2002). *Educação pelo avesso: assistência como direito e como problema*. São Paulo: Cortez.

DUARTE, N. (2004). *Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev*. Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n.62, p. 44-63, abril 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 26 Jun. 2007

_____. (2001). A Prática Escolar e as Categorias de Homogeneização e Catarse. In: DUARTE, N. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. Campinas, SP: Autores Associados, pp. 61-74.

_____. (2001a.). A Escola de Vigotski e a Educação Escolar (Hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia Histórico-Cultural). In: DUARTE, N. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. Campinas, SP: Autores Associados, pp. 75-109.

FABRICIO, B.F. (2006). Lingüística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: Moita Lopes, L. P. (org). *Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo. Parábola, pp. 45-65.

FIDALGO, S. S. e LESSA, A.B.C.T. (no prelo). *A Inclusão Excludente*. Artigo aceito para publicação na Revista do 52º. GEL.

- FIDALGO, S.S. (2006). *A Linguagem da inclusão/exclusão social-escolar na história, nas leis e na prática educacional*. Tese inédita. Lael, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- FONSECA, V. (1995). *Introdução às Dificuldades de Aprendizagem*. 2ª. ed. rev. Porto Alegre: Artes Médicas.
- FREIRE, P. (1996/2006). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 34ª. ed. São Paulo: Paz e Terra.
- GENTILI, P (2002). A exclusão e a escola: o apartheid educacional como política de ocultação. In: GENTILI, P e ALENCAR, C. (2002). *Educar na Esperança em Tempos de Desencanto*. Petrópolis: Editora Vozes, pp. 27-43.
- GENTILI, P. e ALENCAR, C. Apresentação – Esperança versus Desencanto, o duelo. In: GENTILI, P e ALENCAR, C. (2002). *Educar na Esperança em Tempos de Desencanto*. Petrópolis: Editora Vozes, pp. 9-23.
- GOES, M. C. R e LAPLANE, A. L. F. (2004). Apresentação. In: GÓES, M.C.R.; e LAPLANE, A.L.F. *Políticas e Práticas de Educação Inclusiva*. Campinas: Autores Associados, pp. 1-4.
- GÓES, M.C.R. (2004). Desafios da Inclusão de Alunos Especiais. A escolarização do aprendiz e a sua constituição como pessoa. In: GÓES, M.C.R.; e LAPLANE, A.L.F. *Políticas e Práticas de Educação Inclusiva*. Campinas: Autores Associados, pp. 69-91.
- GONZÁLEZ REY, F.L. (2006). *Conversando sobre a psicologia sócio-histórica. A desnaturalização do fenômeno psicológico: Desafios para uma construção teórica*. DVD. PUC/SP. 03/10/2006.
- _____. (2005). *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo. Thompson.
- _____. (2000). *El lugar de las emociones en la constitución social de lo psíquico: El aporte de Vigotski*. Educação & Sociedade, Campinas, ano XXI, n. 70, p. 132-148, abr. 2000.
- _____. (2000a). *L.S. Vygotsky and the question of personality in the historical-cultural approach*. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/br2000/indit.htm>>. Acesso em: 01 Ago. 2007.
- _____. (1999). *La investigación cualitativa en psicología: rumbos y desafíos*. São Paulo: Educ.
- HASHIMOTO, C.I. (1997). *Dificuldades de aprendizagem: concepções que permeiam*

a prática de professores e orientadores. Dissertação inédita. Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

HIRANO, E. K. (2003). *Dificuldade de aprendizagem? A Reconstrução da Identidade de um aprendiz de língua estrangeira na relação com o outro*. Dissertação inédita. LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

JODELET, D. (2006). Os Processos Psicossociais da Exclusão. In: SAWAIA B.B. (org.). *As artimanhas da exclusão. Análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Editora Vozes, pp. 53-66.

JOHN-STEINER, V. (2000). *Creative collaboration*. Oxford University Press.

KINCHELOE, J.L. (1997). *A Formação do Professor como Compromisso Político*. Trad. Nilze Maria Campos Pellanda. Porto Alegre: Artes Médicas.

LAPLANE, A.L.F. (2004). Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, M.C.R e LAPLANE, A.L.F. *Políticas e Práticas de Educação Inclusiva*. Campinas: Autores Associados, pp. 5-20.

LEITE, I. (2005). *Emoções, Sentimentos e Afetos (uma reflexão sócio-histórica)*. Araraquara: Junqueira & Marin Editores.

LEONTEV, A.N. (1982) Artigo de introdução sobre o trabalho criativo de L.S. Vigotski. In: VIGOTSKI, L.S. *Teoria e Método em Psicologia*.

- MADUREIRA, A.F.A. (2000). *Epistemologia positivista e instrumentalismo metodológico: a metodologia como “o caminho para a verdade”*. Disponível em:
<www.comunicazione.uniroma1.it/materiali/17.40.35_metodologia%20qualitativa.doc>. Acesso em: 15 nov. 2007.
- MAGALHÃES, M.C.C. (2007). *Pesquisa Crítica de Colaboração em Projetos de Formação Contínua em Contextos Escolares: Colaboração na Pesquisa e na Ação*. IV Colóquio Nacional: Epistemologia das Ciências da Educação. Natal – RN. Universidade Federal do Rio Grande do Norte - Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Comunicação em Sessão Coordenada.
- _____. (1998). *Formação contínua dos professores para uma prática crítica*. The ESPecialist. V19. 2. São Paulo: Educ- PUC-SP .
- _____. (1996). *Contribuições da pesquisa sócio-histórica para a compreensão dos contextos interacionais da sala de aula de línguas: foco na formação de professores*. The ESPecialist. V. 17, n. 1, São Paulo: Educ- PUC-SP, pp 1-18.
- MAHN, H. & JOHN-STEINER, V. (2000). *Developing the affective ZPD*. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/br2000/indit.htm>>. Acesso em: 01 Ago. 2007.
- MANTOAN, M. T. E. (2002). *Caminhos pedagógicos da inclusão*. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/art_caminhos_pedagogicos_da_inclusao.asp>. Acesso em: 17 ago. 2005.
- MARCUSCHI, L. (2003). *A Análise da Conversação*. São Paulo: Ática.
- MARTIN, M.W.L. (2006). Sentidos atribuídos a uma experiência desafiadora: o desafio de confeccionar um livro de história infantil. In: AGUIAR, W.M.J. (org.) *Sentidos e Significados do Professor na Perspectiva Sócio-Histórica. Relatos de Pesquisa*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- MARX, C. E ENGELS, F. (1845-1846). *A ideologia alemã. Teses sobre Feuerbach*. 9ª. ed. Trad. Sílvio Donizete Chagas. São Paulo, Hucitec, 2006.
- MÉZÁROS, I. (1930). *A Teoria da alienação em Marx*. Trad. Iza Tavares. 1ª. ed. São Paulo: Boitempo, 2006.
- MIELE, M.J.G. (1993). Dificuldade de aprendizagem na escola particular: representação e ação de professores. Tese de doutorado concluída em Psicologia da Educação. São Paulo: PUC-SP.
- MINAYO, M.C.S. (org.) (1999). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 13. ed. Petrópolis: Vozes.

- MINAYO, M.C.S. e SANCHES, O. (1993). *Quantitativo-Qualitativo: oposição ou complementaridade*. Cadernos de Saúde Pública. Rio de Janeiro, v.9, n.3, pp.239-262.
- MITTLER, P. (2002). Escolas Especiais. *Revista Pedagógica Pátio*. Porto Alegre: Artmed, ano 8, n. 32, p. 9-11, nov. 2004- jan. 2005.
- MOITA LOPES, L.P. (2006a). Lingüística aplicada e vida contemporânea. Problematização dos construtos que tem orientado a pesquisa. In: Moita Lopes, L. P. (org). *Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo. Parábola, pp. 85-107.
- _____. (2006). Uma Lingüística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como lingüista aplicado. In: Moita Lopes, L. P. (org). *Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo. Parábola, pp. 13-44.
- _____. (1998). A transdisciplinaridade é possível em lingüística aplicada? In: Signorini, I. & Cavalcanti, M. (orgs). (1998) *Lingüística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas. Mercado de Letras, pp.113-128.
- _____. (1996). Afinal, o que é lingüística aplicada? In: L.P., MOITA LOPES. *Oficina de Lingüística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, pp. 17-26.
- MOTTA, L.M.V.M. (2004). *Aprendendo a ensinar inglês para alunos cegos e de baixa visão: um estudo na perspectiva da Teoria da Atividade*. Tese. (Doutorado em Lingüística Aplicada). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.
- MURTA, A.M.G. (2006). Sentidos produzidos por professores da educação infantil acerca da inclusão escolar em uma cidade do Vale do Jequitinhonha. In: AGUIAR, W.M.J (org.) *Sentidos e Significados do Professor na Perspectiva Sócio-Histórica. Relatos de Pesquisa*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- NEWMAN, F. e HOLZMAN, L. (2002). *Lev Vygostky: cientista revolucionário*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Edições Loyola.
- OLIVEIRA, M. K. (2004). *Vygostky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione.
- OLIVEIRA, M. K. e REGO, T.C. (2003). Vygostky e as complexas relações entre cognição e afeto. In: ARANTES, V.A. (org.). *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus Editorial.

PADILHA, A.M. L. e BARBOSA, M.F.S. (2005). *Contribuições de Norbert Elias e L*

- SCHNEUWLY, B. (1994). Contradiction and development: Vygotsky and paedology. In: *European Journal of Psychology of Education*. Vol. IX, No.4, pp. 281-291.
- SILVA, I.I. (2006). *Ressignificando as identidades no ensino-aprendizagem de língua inglesa em uma escola da rede estadual*. Dissertação inédita. LAEL. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- SOUZA, C.M. (2006). *Dilemas da Escola Inclusiva*. Dissertação inédita. LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- SPINOZA, B. (1677). *Ética demonstrada a maneira dos geômetras*. Trad. Jean Melville. Sumaré, SP: Editora Martin Claret, 2003.
- THIOLLENT, M. (2002). *Metodologia da Pesquisa Ação*. São Paulo: Editora Cortez.
- TRIVIÑOS, A. N. S. (1928). *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1995.
- VAN DEER VEER, R. & VALSINER, J. (1991). *Vygotsky: uma Síntese*. São Paulo: Edições Loyola.
- VIGOTSKI, L.S. (1993). *The Collected Works of L.S. Vygotsky. Volume 2: The Fundamentals of Defectology (Abnormal Psychology and Learning Disabilities)*. NY: Plenum Press.
- _____. (1968). O Problema da Consciência. In: VIGOTSKI, L.S. *Teoria e Método em Psicologia*. 3ª. ed. Trad. Claudia Berlinger. São Paulo: Livraria Martins Fontes, pp. 171-189, 2004.
- _____. (1960). As emoções e seu desenvolvimento na infância. In: VIGOTSKI, L.S. *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. (1934) *Pensamento e Linguagem*. 3ª. ed. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 2005.
- _____. (1934). *A Formação Social da Mente*. 6ª. ed. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Mena Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 2003.
- _____. (1934). *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. 1ª. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 2001.
- _____. (1930). *Sobre os sistemas psicológicos*. In: VIGOTSKI, L.S. *Teoria e Método em Psicologia*. 3ª. ed. Trad. Claudia Berlinger. São Paulo: Livraria Martins Fontes, pp. 103-135, 2004.

_____. (1930a). A Psique, a Consciência, o Inconsciente . In: VIGOTSKI, L.S. *Teoria e Método em Psicologia*. 3ª. ed. Trad. Claudia Berlinger. São Paulo: Livraria Martins Fontes, pp.137-159, 2004.

_____. (1929). Manuscrito de 1929. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 71, p. 21-44, jul. 2000.

_____. (1926). A educação no comportamento emocional. In: VIGOTSKI, L.S. *Psicologia Pedagógica*. 2ª. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 2004.

_____. (1926a). O comportamento anormal. In: VIGOTSKI, L.S. *Psicologia Pedagógica*. 2ª. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. (1925) A Consciência como Problema da Psicologia do Comportamento. In: VIGOTSKI, L.S. *Teoria e Método em Psicologia*. 3ª. ed. Trad. Claudia Berlinger. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 2004.

ANEXOS

ANEXO 1 - Aula 1 - 1/11/2006

- (1)PP: Hello!
(2)J: Posso apagar a lousa
(3)PP: Alguém foi buscar um apagador
(4)I: Ai profa. Eu prefiro você do que a Paula.
I: A Paula veio?
(5)PP: Ela ainda não chegou
(6)I: Ai, eu prefiro você do que ela.
(7)PP: É por quê?
(8)I: Porque ela fica se coçando, ela fica doida, ela fica, ai vai pra lá
(9)PP: Ah, é.
(10)AC: BARULHO [INAUDÍVEL]
(11)PP: Let's sit down!!
(12)AC: que ...fora...que fora.....ah, eu já sabia.....
(13)PP: Pessoal, posso começar?
(14)A: BARULHO....[INAUDÍVEL]
(15)L: Olha aqui, a professora vai estar aqui conversando com vocês ela sabe que a Dona Marta (diretora) mandou anotar o nome dos alunos que estão aprontando, mesmo em aula eventual vai transferir não vai nem efetuar a matrícula. Então pega o nome do pessoal que tá aprontando, fazendo bagunça, pode anotar, eu mando lá pra Marta. Pode sentar.
L: Ó, vai pro seu lugar, vai pro seu lugar.
(16) M [DIRETORA]: Quem é que não quer ir pro lugar aqui?
(17)L: Eu coloco no lugar cada umcada um no lugar é o...[INAUDÍVEL]
(18) M: Não, o que que é lá, até eu já sei que seu lugar é aqui, o que que o senhor tem que mudar de lugar?.....[INAUDÍVEL] O Senhor sente no seu lugar e chega! Quem vai dar aula aqui?
(19)PP: Eu
(20)M: Acabou, entendeu bem, é aula!
(21)PP: Ok, vamos lá pessoal?
(22)R: E os grupo?
(23)PP: Primeiro vamos lembrar dos sports antes do grupo, tá R?
(24)PP: Você lembra de algum sport?
(25)P: Basketball
(26)J: Soccer
(27)R: Futebol
(28)PP: Em inglês?
(29)R: Uersfuted
(30)PP: ah,
(31)M: Handball
(32)PP: Só um pouquinho levanta3ed

- (40)PP: Alguém falou foi quase isso, mas não exatamente isso. É que eu passei assim, não era bem ginástica, era musculação.
- (41)J: American football
- (42)R: Que que é soccer?
- (43)PP: Soccer é futebol
- (44)V: Você quer sair ou não? [professora. de história eventual]
- (45)J: American football
- (46)PP: American football
- (47)Fe: O que é?
- (48)PP: Futebol Americano
- (49)R: whist horse é..... Piscina
- (50)PP: O que?
- (51)R:.....whst ...Horse [INAUDÍVEL]
- (52)J: Horse back riding
- (53)PP: Horse riding?
- (54)R: É
- (55)PP: O que quer dizer?
- (56)R: Piscina
- (57)J: Não, horse back riding significa corrida de cavalo.
- (58)PP: Ah é, corrida de cavalo?
- (59)R: Profa, não é.....? [INAUDÍVEL]
- (60)PP: Ah, acho que eu sei o que você quer dizer natação, não é?
- (61)R: É!
- (62)PP: Swimming, natação.
- (63)J: Horse back riding
- (64)PP: Eu passei um pouquinho mais fácil, tá J, tá certo o que você falou, mas eu passei um pouquinho mais fácil, Horse riding ta, para ficar mais fácil.
- PP: Peraí qual que está faltando?
- (65)Sandro: handball
- (66)T: Baseball
- (67)PP: Eu passei baseball?
- (68)R: Rollerblading
- (69)PP: Volleyball
- (70)A: Handball
- (71)PP: Eu não passei handball, mas tá certo!
- (72)PP: Vou dar uma dica eu passei.....
- (73)J: Rollerblading
- (74)PP: Ah ele falou rollerblading e tem mais um
- (75)T: Horse riding
- (76)PP: Ó vocês me ajudam. What is this?
- (77)AC: swimming
- (78)PP: Então já está aqui né, swimming
- (79)AC: Surf
- (80)PP: Surf já está aqui, ok!
- (81)AC: futebol
- (82)PP: Futebol?
- (83)P: Soccer
- (84)PP: Futebol é português né, soccer
- (85)PP: Esse aqui ainda não falaram
- (86)M: Que é isso?

- (87)A: Eu não sei!
- (88)R: Runner
- (88)R: Runner
- (88)R: Haking
- (89)PP: Quase isso...fala de novo
- (90)R: Hiking
- (91)PP: Isso, very good, hiking. Muito bem Rodrigo, é que é difícil falar né hiking
- (92)AC: hiking
- (93)V: Basketball
- (94)PP: Very good Vitor, basketball
- (95)J: Rollerbalding
- (96)PP: Rollerbalding
- (97)R: Patins
- (98)A: Volleyball
- (99)J: Horse back riding.... Horse riding
- (100)PP: Horse riding já está aqui também!
- (101)AC: American football
- (102)PP: American football é o futebol Americano já está aqui
- (103)PP: E o último que ainda não falaram, quem quer falar,
- (104)J: Weight lifting
- (105)R: wight lifts ((fala muitíssimo rápido na sequência de J))
- (106)PP: Ixi, nem mostrei ainda, dá pra ver aqui?
- (107)J: Weight lifting
- (108)PP: Ah, o que quer dizer isso?
- (109)J: Malhação
- (110)R: Ginástica
- (111)PP: Mas é qualquer ginástica?
- (112)P: Academia
- (113)A: Musculação
- (114)V: Musculação
- (115)R: Musculação
- (116)PP: Very good quem falou musculação?
- (117)R: bery cuts
- (118)PP: A, isso, musculação era o que estava faltando!
- (119)PP Vocês já copiaram esses sports no caderno?
- (120)AC: Não
- (121)A: Eu tenho
- (122)R: Eu também
- (123)PP: Copiaram deixa eu dar uma olhada quem copiou.
- (124)V: Ô, você pode voltar pro seu lugar por favor? [Professora Eventual]
- (125)PP: Open your notebooks, open, quero ver
- (126)R: Deixei no outro caderno
- (127)PP: Deixou no outro, ah!
- (128)PP: Let me see!
- (129)PP: Vamos copiar então rapidinho, 5 Minutes dá pra copiar bem rápido. Só copiar esses daqui.
- (130)L: Eu tenho, no outro caderno
- (131)PP: No outro, mas porque você não trouxe?
- (132)L: Esqueci
- (133)PP: Hum.

(134)R: Eu esqueci a mesma coisa que ele
(135)PP: Não pode esquecer o caderno pra aula né?
(136)R: Era a última folha do outro caderno
(137)PP: Ah ele acabou?
(138)R: É por isso que não deu
(139)PP: Entendi
(140)Fe: É pra copiar professora?
(141)R: Yes!
(142)PP: Let me see, let me see, quero ver
(143)PP: Let me see Patk
(144)L: Ah, já copiei
(145)PP: Cópia de novo então pra aula de hoje é rapidinho, com a letra bem bonita, hein?
(146)PP: Aqui é BL, tá bem difícil de ler, é BL
(147)La: Professora escreve de novo não dá pra ver com esses riscos
(148)PP: Melhorou assim?
(149)AC: Yes!
(150)PP: Melhor agora?
(151)PP: Isso, cópia do one até o twelve? From one to twelve.
(152)PP: Faltou gente hoje né?
(153)AC: Faltou
(154)A: Professora, como falo novembro em inglês?
(155)PP: Olha a data vou colocar em inglês: november, first
(156)D: Professora o número 2 e o sete não são a mesma coisa?
(157)PP: É Desculpa o dois e o sete são iguais, tá?
(158)PP: Did you finish?
(159)AC: Yes!
(160)AC: No
BARULHO.....
(161)PP: Finish? Finish?
(161)PP: Do you know Ronaldinho?
BARULHO
PP: Pessoal vamos sentar senão eu vou chamar a professora!
PP: Do you know Ronaldinho? [SILÊNCIO] Do you know Ronaldinho?
(162)L: Aqui ó. Aqui
(163)R: Ronaldinho Gaúcho

(174)PP: Yes, he is a soccer player, ok?
 PP: What about Guga?
 (175)J: Tennis
 (176)L: He is plays tennis
 (177)PP: Alguém falou, he...
 (178)J: He is play tennis
 (179)PP: He plays tennis
 (180)R: É espanhol
 (181)PP: Espanhol?
 PP: Como é que fala Rodrigo?
 (182)R: Sobre o Ronaldinho?
 (183)PP: Sobre o Guga.
 (184)R: O Guga....ele jo...ele foi campeão três vezes
 (185)PP: Ah é?
 (186)R: É
 (187)PP: Nossa, então ele é bom, hein?
 (188)R: ele se aposentou
 (189)PP: ah
 PP: E como é que a gente fala que ele joga tennis?
 (190)R: He play tennis
 (191)PP: Repeat
 (192)R: He tennis
 (193)PP: Tennis, he plays tennis. E como que eu falo que ele é um jogador de tennis?
 (194)R: It é....It ...tennis
 (195)PP: Tennis?
 (196)R: é
 (197)PP: Tennis player ou tennis, jogador de tênis?
 (198)R: tennis player
 (199)PP: Tennis player, he is a tennis
 (200)R:player
 (201)PP: tennis player...tá vendo não é difícil!
 PP: What about Oscar?
 (202)J: Basketball
 (203)R: Basketball
 (204)L: Volleyball
 (205)Pe: Basketball
 (206)PP: Basketball. Paulo como você fala assim que o Oscar, que ele joga baskete?
 (207)Pa: He plays..basketball
 (208)PP: Very good, he plays basketball!
 PP: E como você fala que ele é um jogador de basquete, VH?
 (209)VH: He is basketball
 (210)PP: He is...
 (211)VH : play basketball
 (212)PP: Isso é que ele joga basquete e como você fala que ele é um jogador de basquete?
 (213)VH: Plays basketball?
 (214)PP: He is
 (215)VH:
 (216)PP: Quem sabe?
 (217)PP: Aqui, você ainda não falou...

(218)L: He is player basketball
(219)PP: Yes, só inverter. He is...ai que legal seu cabelo! He is a basketball
(220)L: Player
(221)PP: Yes, he is a basketball player!
PP: What about Giovanni?
(222)M: Volleyball
(223)J: Volleyball!
(224)C: He play é... volleyball. He play a volleyball.
(225)PP: Ok, ela falou he plays volleyball, isso mesmo?
(226)AC: Yes
(227)Fe: He plays volleyball .he is....ah....he is volleyball player
(228)PP: Yes, very good he plays volleyball, he is a volleyball player, ok?
PP: What about, o último, hein depois a gente faz um game, tá?
PP: Gustavo Borges. Quem não falou ainda? Já falou J.... Já falou..... Quem quer falar que não falou ainda?
(229)J: Ela aqui ó!
(230)G: He plays swim
(231)PP: Swim? Swim é diferente a gente não fala que você joga swim a gente só fala que nada, não é?
PP: Então he swims, é que nem no português ele joga basketete, ele joga futebol, natação não, ele nada, he swims
(232)R: Professora. também tem em inglês o Bobs
(233)PP: Bobs?
(234)R: é também tem em inglês
(235)PP: Bob's é nome do que?
(236)R: Igual o Mc Donalds
(237)PP: Ah é restaurant, né?
(238)R: É
(239)PP: Xi, ela tá querendo saber uma coisa pessoal
(240)L: Qual a diferença de he plays soccer e he is a soccer player?
(241)PP: Ah tá aqui ó é o que a pessoa faz, ele joga futebol, certo e aqui ele é um jogador de futebol, é o que ele é, é a profissão, entendeu, L ficou claro?
(242)L: Ficou
(243)PP: Então ó aqui, o que a pessoa faz ela joga futebol, ela joga basketete, e aqui a profissão, ela é uma jogadora de futebol, ele é um jogador de basquete, tá, então é um pouco diferente.
PP: Can you copy this? Rapidinho a gente faz um jogo, copia só isso daqui
(244)L: Já copiei
(245)PP: Já? Eu quero ver, let me see!
PP: Quem copiar bem bonito eu dou uma candie, tá?
(246)L : Que é isso?
(247)AC: [CONVERSA] [escuto a voz do Rodrigo na conversa]
(248)PP: Are you copying?
PP: Finish?
(249)AC: No
(250)PP: Quem copiar vai ganhar uma star
(251)P: Aqui professora
(252)PP: Ah, very good, muito bem!
[interrupção da coordenadora para falar sobre o passeio ao zoológico, há um momento em que ela pede silêncio, pois eles ficam muito barulhentos]

PP: Finish?

[passa nas cadeiras para ver quem copiou dando uma estrela]

PP: People let's do hangman, vamos fazer hangman que o tempo é curto e ai na aula que vem eu dou um jogo pra vocês, tá?

(253)AC: Oba!

AC: [BARULHO]

(254)J: A

(255)R: B

(256)P: M

(257)R: Basketball

(258)J: Volleyball

J: Handball

(259)R: Handball

(260)M: G

(261)L: P

(262)R: Football

(263)PP: Very good Rodrigo!

PP: Quem não falou ainda quer falar?

(264)T: A

(265)J: O

(266)R: M

(267)C: P

(268)L: B

(269)J: I

(270)R: F

(280)C: H

(281)T: Hiking

(282)PP: Ela falou aqui very good...hiking..... o que que é hiking mesmo?

(283)T: Acampamento

(284)PP: Acampamento?Vou pegar a foto do hiking

PP: What's is hiking?

(285)J: Escalada

(285)PP: Escalada, isso mesmo, trilha, né?

[Acaba a aula

Rodrigo vem até a mesa da professora]

(286)R: Você vai trazer outra brincadeira de novo?

(287)PP: Outra?

(288)R: É, uma mais difícil.

(289)PP: Tá, na próxima aula.

(290)R: Faz uma brincadeira bem difícil prá gente adivinhar!

(291)PP: Tá bom faço sim!

ANEXO 2 - Aula 2 - 8/11/2006

BARULHO

(1)PP: Erase, please

PP: Hello, dear

PP: Ok let's go.... remember what is this?

(2)AC: volleyball

(3)PP: What is this?

(4)AC: Soccer, soccer

(5)PP: What is this?

(6)J: Horse back riding

(7)PP: Horse riding

(8)AC: Swimming

(9)PP: Swimming

BARULHO

(10)P: Olha dá licença pode sentar todo mundo senta! Ô Isabela, senta!....Olha gente eu vou dizer uma coisa. Mocinho eu estou falando e a PP também....Vou só esperar a moça sentar ali pêra aí vamo espera ela sentar aí eu falo, você também, só um minutinho PP, desculpa, tá. Pronto. Vários alunos ficam ansiosos pra chegar a quarta feira pra ter aula com a PP só que o que eu ando percebendo é que vocês não estão dando o devido valor tem gente andando tem gente conversando e uma aula que vocês podiam aproveitar mais vocês acabam não aproveitando tanto quanto podiam... então eu acho assim existe uma coisa que chama respeito pelo profissional que está aqui na frente, tá. A PP vem de outra escola, de uma faculdade, de um trabalho, tem trabalhado com vocês eu acho que ela merece respeito, não há necessidade nem da gente mandar vocês ficarem quietos, vocês deveriam ficar quietos. Ela já começou a aula embora alguns nem tenham percebido isso. Desculpa PP. Eu acho que é bom você parar com esse barulho..... senão quiser sair [para um aluno. Após esta intervenção os alunos ficaram bem quietos, e isto pode ser percebido pela gravação, nas linhas abaixo foi muito tranqüilo transcrever pois não há barulho no fundo.]

(11)PP: Ok, what is this? [PP vai mostrando figuras de sports e após os alunos falarem, põe o nome na lousa]

(12)AC: Volleyball

(13)PP: Volleyball

(14)AC: Soccer

(15)PP: Soccer

(16)AC: Horse riding

(17)PP: Horse riding

(18)AC: Swimming

(19)PP: Swimming

(20)AC: Surfing

(21)PP: Surfing

(22)AC: Basketball

(23)PP: Basketball

(24)AC: Rollerblading

(25)PP: Rollerblading

(26)J: Weig... lifting

(27)PP: Repeat

(28)J: Weight lifting

(29)PP: Weight lifting

(30)L: Hiking
(31)PP: Hiking
(32)AC: American football
(33)PP: American football
PP: Finish. Now let's play a game
PP: Não precisa copiar isto aqui, tá.
PP: Tic tac toe
PP: What is this?
(34)AC: Tic tac toe
(35)PP: Vamos ter o X and Ball.
(36)AC: iiiii.....iiiiii
(37)PP: X and Ball. Vou precisar de dois grupos um vai ser X e o outro ball. Daqui pra cá X, Daqui pra lá ball. X and Ball.
(38)Sandr: Sou ball
[Neste momento começa mais barulho na sala de aula (por conta dos grupos), mas logo no início do jogo há muito silêncio].
(39)PP: Oh de novo daqui pra cá X, todo mundo daqui pra cá X, daqui pra lá Ball.
PP: Esse grupo começa sempre levantando a mão aí eu vou dar 4 chances pra responder, se não souber passa pro outro grupo. E eu vou falar um sport em português vocês vão me dar o inglês. Então por exemplo se eu falar volleyball, vocês tem que me dar o inglês, eu falo o português vocês me dão o inglês. Então vamos lá. 5
(40)R: Chances
(41)PP: Chances tá
(42)Fe: Não era 4?
(43)PP: Se não souber tudo bem eu passo pro outro. Ok. Então vocês falam um number aqui. What number Pak, só escolher um number.
(44)P: Nine
(45)PP: Nine? Nine é...primeiro o P tenta se ele não souber os outros ajudam...Andar a cavalo
(46)J: Horse riding
(47)Pe: Ó lá professora
(48)R: É ajudar
(49)PP: O Paulo primeiro, depois vocês ajudam
(50)Pi: Horse riding
(51)PP: Yes, point for you, X. Horse riding. Now this group:
PP: Number?
(52)L: Seven
(53)PP: Patinação
(54)L: Rollerblading
(55)PP: Rollerblading, very good, ball here!
PP: Now Rodrigo, number
(56)R: É ...three
(57)PP: Number three é futebol
(58)R: Soccer
(59)PP: Very good, soccer!
PP: Now this group here.
(60)A: Psora, aqui aqui
(61)PP: Number?
(62)A: Three
(63)PP: Volei

(64)A: Volleyball
(65)PP: Hum, very good....ball here.
PP: M, number
(66)M: Two
(67)PP: Natação
(68)M: Swimming
(69)PP: Very good
(70)Pe: Nós ganhamos o ali
(71)PP: This group here, Lais, number?
(72)La: One
(73)PP: Musculação
(74)La: [cara de dúvida]
(75)Lr: eighting lifting?
(76)PP: Deixa ela tentar depois você ajuda
(77)Lr: Ai professora, ela não lembra
(78)PP: Mas ó tem 5 chances
PP: Não lembra ?
(80)La: Não.....ah
La: eighting lifting
(81)PP: eighting lifting, quase isso!
(82)Pi: hiking
(83)PP: Hiking? Mais duas chances, não é isso, ainda não..... ela falou quase, eighting lifting
(84)L: White lifting
(85)PP: quase isso..
[Agitação na sala de aula
Alunos falando]
(86)J: claro que é!
(87)Professora P: Calma! Calma!
(88)PP: Pera aí muita calma. Se quiser se reunir pra me dar a resposta pode se reunir e conversar, pode conversar.
(89)J: weight lifting
J: weight lifting
(90)PP: Yes very good esse é difícil de pronunciar né, é difícil, weight lifting, ok you are... é ball né?
(91)Lr: Pode olhar no caderno?
(92)PP: Ah não, não pode olhar no caderno, não, esqueci de falar!
(93)AC: Ah ah
(94)R: Fernando pode fechar!
(95)PP: É, eu esqueci desse detalhe
(96)Lar: O menino que respondeu olhou
(97)PP: Mas tudo bem [inaudível]... fazer outro
(98)Pe: Professora, ele tava com o caderno aberto
(99)PP: Ele está com a mão levantada faz tempo, V:
(100)V: Five
(101)PP: Ó, futebol americano
(102)V: American football
(103)PP: Yes, very good American football!
PP: Number?
(104)AC: Four

(105)J: É quatro, é quatro!!
(106)PP: Mas quem não falou ainda, pois você já falou! [aluna levanta a mão para falar]
(107)R: A gente tá ganhando viu!
(108)PP: Caminhada
(109)B: hiking
(110)PP: Repeat
(111)B: Hiking
(112)Pe: Uh, perdedores, uh perdedores
(113)PP: Hiking, ball....fiz já, vocês são ball, não é ? Ah, very good so you get a prize, you won a prize
PP: You have a prize.
(115)Pe: Uh, perdedores, uh perdedores
(116)PP: Ok, another one. Tem apagador Paula?
(117)R: Faz outro jogo!
(118)M: Vocês que não sabem jogar!
[neste momento há barulho, agitação]
(119)Fe: Professora, começa com a gente não é?
(120)PP: Quem começou? Vocês que começaram?
(121)Fe: Não, eles
(122)AC: Sim
(123)PP: Então agora vocês começam
PP: A regra do jogo que eu esqueci de falar antes eu deixei passar porque eu esqueci de falar antes. Não vale olhar no caderno. Close your books, notebooks, tudo fechado aí pra gente começar, agora não vale olhar nada, tá
PP: So... ball and X, ok, começa com eles
(124)C: One
(125)PP: Agora é o contrário, eu falo em inglês, você me dá o português, tá
BARULHO
PP: Close, close, [Passando nas carteiras e olhando de aluno em aluno]
PP: Jaime close, senão não tem graça o jogo, se olhar não tem graça
PP: Rodrigo, close, close your notebook, fecha o caderno
(126)T: Vai professora!
(127)PP: Ok number one eu falo inglês você me dá o português, basketete
(128)C: Tá errado psora
(129)Fe: Agora é inglês
(130)PP: Ah, é verdade, sorry, vou trocar então, espera
(131)AC: ahhhhhhhhhhh
(132)PP: Pronto, number one, você me dá o português
PP: Football
(133)Pa: Soccer
(134)L: Soccer
(135)PP: Hum você fala o português, football
PP: Então football é o que o Ronaldinho joga?
(136)L: É
(137)J: Não, é futebol americano!
(138)PP: Futebol americano, porque o nosso tem outro nome, point number one!

82(-)-5.10463(o)-039)AC04(c)-1.18213(r)-2.13762(u)-0.2051.205162(o)-LAC: ee

(143)R: Surfe
 (144)PP: Surfe, yes!
 PP: Ok this group....number three?
 PP: Hiking
 (145)L: Caminhada
 (146)PP: Yes
 (147)AC: eeeeeee
 (148)PP: Number?
 (149)Pe: Two
 (150)PP: Weight lifting
 (151)J: Musculação
 (152)PP: Deixa ele tentar, espera aí
 (153)R: Pode ajudar não pode Pro?
 (154)PP: Sim
 (155)Pe: Musculação
 (156)PP: Yes
 (157)AC: Aqui, aqui
 (158)PP: Lá no fundo!
 (159)Fe: Nine
 (160)PP: rollerbalding
 (161)Fe: Patinação
 (162)PP: Number?
 PP: Five, horse riding
 (163)San: Andar a cavalo
 (164)AC : eeeeeeeeeeeee, ganhamos, é campeão, é campeão!!!!
 (165)R: Ó silêncio aí!
 [interrupção do Professor de Educação Física para falar de campeonatos que ocorrerão na escola]
 (166)PP: Ó vai ter muito jogo ainda quem não ganhou hoje ganha outro dia. Não vai faltar oportunidade, tá?
 [PP distribui balas aos vencedores]
 PP: Remember Ronaldinho?
 (167)AC: Ronaldinho...
 (168)Pe: Soccer
 (169)PP: Soccer, what is his profession?
 (170)M: He plays soccer
 (171)PP: Very good, he plays soccer
 (172)Fe: E a bala professora?
 (173)PP: Vocês já ganharam , querem outra?
 (174)AC: Sim
 (175)PP: Ó tem que sobrar pro outro grupo no outro jogo
 (176)AC: Não
 (177)AC: i, bala, i bala, i bala, i bala, i bala, queremos bala ((falam bem alto))
 [PP faz cara de brava e fica parada olhando os alunos]
 (178)PP: Let's go. Ok he plays soccer, he
 AC: BARULHO
 PP: He, pessoal assim eu não vou trazer mais nada pra ninguém se vocês continuarem com esta brincadeira
 (179)R: Professora, mais gente né [INAUDÍVEL]
 (180)PP: Vai ter outro jogo Rodrigo, vocês vão ter várias chances para ganhar bala

(181)PP: He is
 (182)T: Soccer player
 (183)PP: Soccer player, ok
 PP: Daonde que ele é o Ronaldinho?
 (184)Fe: Soccer
 (185)C: He is a soccer player [VOZ AO FUNDO DA GRAVAÇÃO]
 (186)T: Cala a boca
 (187)PP: Yes, Rodrigo
 (188)R: Yes, she is.....
 (189)Pe: Yes, she is mano [rindo]
 (190)PP: She is????
 (191)R: He.....
 (192)PP: Pode falar
 (193)A: Brazil psora
 (194)C: Brazilian
 (195)R: Brazil
 (196)PP: Brazil?
 (197)R: É
 (198)PP: He is.... isso mesmo... He is
 (199)R: He is Brazil [assalta o turno]
 (200)PP: He is from Brazil, ele é do Brazil, yes?
 R: [Acena com a cabeça]
 PP: How old is he? How old?
 PP: Twenty, twenty five, thirty five, how old?
 (201)Pe: Twenty six
 (202)J: Twenty six
 (203)R: Twenty six [assalta o turno da fala anterior, fala logo na seqüência]
 (204)PP: Só isso, acho que ele é mais velho.....
 PP: How old is?
 (205)T: Twenty one
 (206)Fe: Twenty nine
 (207)J: Thirty one
 (208)PP: How old is he?
 (209)R: Twenty five
 (210)PP: Twenty five? Acho que ele é mais velho que isso...
 (211)Fe: Twenty nine
 (212)L: Vinte e nove professora
 (213)C: Twenty five
 (214)Pa: Gaúcho ou fenômeno?
 (215)PP: Fenômeno
 (216)Pa: Twenty five
 (217)PP: O fenômeno tem vinte e cinco?
 PP: Vamos sentar pessoal!
 (218)Pa: Não ele tem trinta
 (219)PP: OK, he is thirty years old
 PP: Michael Jordan
 (220)AC: He is play basketball
 (221)PP: He plays basketball
 PP: He is.....
 (222)AC: basketball player

(223)PP: He is a.....
R: Basketball play
(224)PP: Basketball player
PP: Where is he from?
(225)L: England
(226)Pe: American
(227)Pa: Americano
(228)T: America
(229)PP: America?
PP: Yes, USA
(230)R: Não é America?
(231)PP: Ou então America, tanto faz, né?
(232)Pa: Ele tem 42 anos
(233)Fe: 42 anos
(234)PP: Forty two?
(235)Fe: É
(236)PP: É isso mesmo pessoal ele tem 42? ...Mais ou menos né? Forty two years old?
(237)AC: Yes
(238)R: Você sabe quem é o jogador mais novo da seleção brasileira?
(239)PP: Não, quem é?
(240)R: Juni, Cicinho
(241)PP: Quantos anos?
(242)R: Vinte
(243)PP: Twenty?
(244)R: É
(245)PP: Ok, can you copy this, copy please
(246)AC: ahhhhhhhh
(247)PP: Rapidinho é pouquinho.....
PP: Can you copy? Rapidinho que dá tempo. A aula passada eu não dei isso aqui é diferente!
PP: Let's copy?
(248)Professora M: Isabela, já copiou, tá todo mundo copiando!
(249)L: É verdade que as pessoas que nascem nos Estados Unidos têm a língua presa?
(250)PP: Não, é que quando eles falam parece que eles a língua deles tá presa... por causa do sotaque, mas não tem não.
PP: Finish?
(251)T: Yes
(252)PP: Very good!
(253)T: Thank you
(254)PP: Very good
(255)L: Acabei psora
(256)PP: Finish, ok, very good
PP: Finish, ok, pera ai já vou aí
PP: And you? Não copiou ainda vamos que ainda dá tempo
PP: Ah eu mudei de idéia eu mudei de idéia viu pra eles não ficarem com vontade eles vão ganhar a bala
(257)AC: ahhhhhhhh
(258)C: Não é justo, a gente que ganhou
(259)M: Eles perderam
(260)PP: Mas vocês já ganharam a bala de vocês

(270)D: Professora bateu o sinal

(271)Professora P: Vou te ajudar a distribuir porque bateu o sinal

(272)PP: Ok pega um punhado

[P E PP distribuem as balas e acaba a aula]

ANEXO 3 - Aula 3 - 06/12/2006

[P começa a aula distribuindo as provas finais.

Chama os alunos pelo nome e entrega as provas]

(1)P: Vou por a correção na lousa em 5 minutos.

(2)PP: Tá

(3)Fe: O que é aquilo?

(4)PP: Aquilo é a correção da aula

(5)L: É pra copiar?

(6)P: Correção da prova rápido para a Professora poder dar aula

(7)L: PP, é para copiar?

(8)PP: É para copiar esse P?

(9)P: Não corrige na própria prova

(10)PP: Só para corrigir, só para ver

(11)P: Se você tiver dúvida de alguma coisa, [INAUDÍVEL]

P: Prontinho olha lá na lousa a correção na própria prova você corrige.

P: Ó Pêra ai dá licença

BARULHO

[PP escreve na lousa 2 diálogos (continuação da aula anterior)]

(12)PP: Podem copiar tá, copy

PP: Viu I e W?

PP: Isso é só um exemplo, tá

(13)P: Pêra aí olha a professora senta, por favor

(14)Pe: Foi mal P!

(15)P: A professora PP pediu para vocês copiarem o que ela está pondo na lousa

(16)PP: A primeira quer dizer o quê: What sports do you like?

(17)AC: Qual esporte você gosta

(18)PP: Muito bem quais esportes você gosta. A resposta é só um exemplo, cada um vai ter a sua é lógico. Esse é o meu o que eu gosto, I like soccer, volleyball, hiking, se vocês só gostarem de basquete responde I like basketball ou então o esporte que não gosta I don't like swimming é o que eu não gosto, o de vocês vai ser diferente

(19)Pe: O que é swimming professora?

(20)M: Natação

(21)PP: Swimming natação, ok. E essa aqui quer dizer o que, do you play any sport?

(22)L: Qual esporte você gosta

(23)PP: Yes I play volleyball and do weight lifting

(24)L: Qual esporte você joga?

(25)PP: Isso, você joga algum esporte?

(26)R: Yes

(27)Pe: Yes

(28)PP: Sim Eu jogo volleyball e faço musculação

(29)R: E futebol... também

(30)PP: De novo cada um vai ter sua resposta né que nem o Rodrigo falou Yes I play...

(31)R: Futebol

(32)PP: Football or soccer?

(33)R:.....Soccer

(34)PP: Soccer?

(35)R: É

(36)VH: Soccer, soccer.

(37)PP: Isso porque o football é lá dos Estados Unidos né?

(38)R: é

(39)P: Olha vocês três aí algum problema aí atrás?

(40)PP: E para quem não jogar tudo bem também: No I don't. Não jogo nenhum esporte.

(41)L: Mas ai é pra copiar o No I don't também?

(42)PP: Yes

(43)PP: Prestem muita atenção nisto, na seqüência eu vou dar um jogo, vocês vão usar isso tá? Por isso que eu estou pedindo para copiar porque aí vocês vão usar, vocês podem olhar no caderno , como vocês estão vendo hoje vocês vão poder olhar

PP: Isso, aqui é como se fosse um diálogo, a pergunta é o A e a resposta que pode ser

(44)M: É o b

(45)PP: Yes or No

PP: É a b. aqui é a mesma coisa A.. Ai and b, yes or no.

[Alunos copiam]

PP: Esse aqui não precisa copiar tá

PP: Já copiou?

(46)Pe: Não

(47)PP: Finish?

(48)AC: No

(49)P: No

(50)AC: No

(51)PP: Finish?

(52)AC: Yes

(53)R: Sim

(54)AC: No [outros alunos falam]

(55)PP: Ó eu vou só antes de começar o jogo, eu vou só fazer com alguém esse diálogo e depois fazer esse porque aí vocês vão usar isso no jogo, então eu quero fazer com algumas pessoas. Vamos lá quem quer tentar fazer comigo?

(56)P: PP a Is tá querendo saber se é para copiar isso.

(57)PP: Esse quadro não, esse não precisa.

PP: Ó ó do fundo não tá vendo né depois vocês vão usar isto no jogo!

PP: What sports do you like?

(58)Lar: I like volleyball

(59)PP: Rodrigo, What sports do you like?

(60)R: ée...soccer

(61)PP: I like soccer ...very good!

(62)PP: You Cláudio, What sports do you like?

(63)Cl: I like soccer

(64)PP: I like soccer, só soccer?

(65)Cl: Sim

(66)PP: Pode falar mais se tiver outros tá, não precisa falar só um... quanto mais falar melhor, se quiser também falar I like soccer I don't like swimming, quanto maior melhor.

PP: T

(67)T: I like volleyball and swimming

(68)PP: hum very good!

(69)Pe: I like soccer

(70)PP: I like soccer, OK!

PP: Ok vamos fazer esse daqui ó

PP: Quer fazer o primeiro Pe?

(71)Pe: Sim
(72)PP: Tá o primeiro, what sports do you like?
(73)Pe: I like soccer and volleyball
(74)PP: Soccer and volleyball?
PP: Is, what sports do you like?
(75)Is: Like volleyball and soccer
(76)PP: I like volleyball and soccer, OK, Legal
PP: De novo o primeiro?
PP: Ok, What sports do you like?
(77)De: I Like soccer, volleyball and swimming
(78)PP: soccer, volleyball and swimming, Very good!
(79)An: O que é hiking?
(80)PP: Hiking é caminhada
[Rodrigo levanta a mão]
(81)R: é I li..... é swimming.....I like swimming
(82)PP: I like swimming
(83)R: é
(84)PP: OK
PP: Cl
(85)Cl: I like soccer, volleyball and hiking
(86)PP: Soccer, volleyball and hiking, OK, good
(87)Fe:a primeira [INAUDÍVEL]
(88)PP: Não entendi,
(89)Fe: A primeira
(90)PP: Ah você quer a primeira?
(91)Fe: Sim
(92)PP: What sports do you like?
(93)Fe: I like swimming
(94)PP: Swimming, OK Vamos para a segunda. Do you play any sport? Quem quer fazer?
(95)R: T
(96)PP: T again?
(97)PP: Do you play any sport?
(98)T: Yes I play volleyball and soccer
(99)PP: Ok, quem mais....a segunda, Do you play any sport? Pak?
PP: Do you play any sport?
(100)Pak: Yes I soccer and volleyball
(101)PP: Yes I play soccer and volleyball, ok
PP: Quem mais? Sempre os mesmos que falam né?
PP: No? [anda pela sala, pelo fundo convidando outros para falar, dois acenam com a cabeça que não querem]
PP: Do you play any sport?
(102)Re:
(103)P: Gente pede prá participar, levanta a mão!
(104)PP: No I don't, não joga nenhum sport?
(105)Re: Sim
(106)PP: O que que você joga?
(107)Re: futebol
(108)PP: I play soccer
(109)PP: Do you play any sport?

(110)Ca: Yes, I play soccer
(111)PP: You play soccer, ok
(112)PP: OK, Rodrigo
(113)R: Yes I like volleyball
(114)PP:You like volleyball?
(115)R: É
(116)PP: Ah você tá nessa daqui né?
(117)R: Na segunda
(118)PP: Na segunda, tá, a segunda é Do you play - se você joga, a primeira é like de gostar, a segunda é se você joga.
(119)R: É yes, yes é like Volleyball
(120)PP: Yes I... play.....
(121)R: I ..volley
(122)PP: I play volleyball?
(123)R: É
(124)PP: Very good!
PP: Do you play any sport?
(125)Pa: Yes I play soccer and [INAUDÍVEL]
(126)PP: I play soccer ok ou então você pode falar I swim. Lembra que o swim não vai com play né, cuidado com aqueles que não vão com play. Play o sport que tiver ball, play soccer, baseball, football, o swim é go swmning go hiking vocês tem a lista aí não é, se não lembrar pode consultar sem problema. So let's go to the game, esse é o jogo da memória- the memory game.
(127)R: L, L!
(128)PP: Como funciona? Funciona assim, é vocês vão ter várias palavras. Vocês não vão estar vendo mas escolhem dois números, eu falo os sports e vocês tem que achar os sports iguais porque é um jogo da memória, embora não tenha foto é um jogo da memória. Achando eu vou dividir vocês em dois grupos, achando o sport igual não basta apenas achar achou por exemplo o soccer o grupo, a primeira pessoa vai ter que criar uma frase com soccer. Então vocês vão ter que ser criativos não adianta só acertar o jogo tem que ir além, tem que ser criativo. Então por exemplo eu tirei soccer eu vou falar assim, I don't play soccer I like soccer, entendeu, I play soccer qualquer frase. Quem quiser fazer um pouco mais difícil pode tentar fazer um diálogo por exemplo: What sports do you like? Pergunta pro colega do mesmo grupo, o colega vai tentar responder, vai ficar bem interessante. Ganha ponto nesse jogo quem for mais criativo, ou seja, quem tentar fazer um diálogo mesmo que erre não tem problema errar porque vocês estão aprendendo, quem tentar arriscar fazer um diálogo com certeza já está perto de ganhar o jogo, tá? Alguma dúvida?
(129)An: Professora qual que vai ser os times?
(130)T: Daquela fileira pra cá é nossa
(131)PP: Isso daqui pra cá um para ficar mais fácil....se bem que tem mais gente
(132)An: Não da L pra cá
(133)R: Daqui pra cá
(134)M: Não da Li pra cá
(135)Pak: Da Li prá cá
(136)PP: É que tem que dividir aqui tem menos gente... tem que ser daqui pra cá.
(137)AC: eeeeeee!
(138)PP: Quantos alunos tem?
(139)L: 31
(140)R: Tem 36

(141)An: 33
(142)L: 33 professora ooo
(143)PP: O vamos fazer o seguinte mais ou menos. [PP faz alguma modificação nos grupos]
(144)AC: BARULHO : Sim, sim, sim ((tom de voz alto))
(145)PP: Pessoal! ((tom de voz alto))
PP: Qual o problema, não estou entendendo!
(146)Ca: Coloca a Li pra lá e a T pra cá
(147)VF: Põe as duas pra gente e o resto vai prá lá! Põe as duas pra gente e o resto vai prá lá!
(148)PP: V senta, senta!
(149)R: Silêncio!
(150)PP: Ó uma vai pra esse grupo e a outra para o outro.
(151)AC: eeeeeee!
(152)PP: Tá mais ou menos o mesmo número.
(153)L: Já tá dividido.
(154)PP: Vamos lá então, vamos então?
PP: De novo, tirou o par, tirou o par, não acabou o jogo
PP: V você não quer participar do jogo?
PP: A partir do momento que memorizou tirou lá swimming swimming, legal o jogo não terminou viu Rodrigo?
(155)L: Professora
(156)PP: Espera depois você já fala deixa eu terminar de explicar senão vai dar uma confusão. Vamos supor swimming e swimming legal já achou o par, o par igual, não acabou o jogo, vamos supor que foi o Le que tirou, você tirou o swimming, swimminmg, o que você tem que fazer Le?
(157)Le: Criar uma frase
(158)PP: Criar uma frase isso! Pode consultar o caderno no primeiro momento eu vou deixar porque vocês viram isso hoje, quando eu ver que está ficando muito fácil eu vou pedir pra fechar, tá? E o que eu falei que vou considerar mais pra dar ponto pro jogo?
(159)An: Diálogo
(160)Fe: Diálogo
(161)PP: Quem conseguir criar um diálogo bem criativo, bem espontâneo, certo?
(162)R: Professora
(163)PP: Fala Rodrigo
(164)R: A Is tá tá sem graça
(165)PP: Is eu tô explicando o jogo!
(166)R: O lugar dela é lá atrás não aqui!
(167)L: Deixa ela aí coitada da menina
(168)PP: Tá certo o grupo aqui, ela já foi pra lá?
PP: Ué cadê ela?
(169)R: O lugar dela é lá
(170)PP: Ah tá, tá bom já tá certo
(171)V: O PP, PP!
(172)PP: Oh vamos só organizar pra eu não confundir, vocês são desse grupo, né? Junta mais aqui por favor.
(173)V: Professora são do outro
(174)PP: Não, se não o outro vai ficar com mais gente, tem que ficar mais ou menos igual.
(175)V: Deixa

(176)R: Deixa

(177)V: Não a T vem pra cá

(178)PP: V por favor!

PP: Não assim fica mais justo ta. Então vocês também pra lá, se puderem afastar mais um pouco melhor só pra organizar, isso só pra deixar organizado, assim ninguém confunde.

(179)V: P, P.

(180)PP: Não tá bom já. Vamos lá então vamos começar

PP: Podemos?

(181)AC: sim

(182)PP: Ainda acho que aqui tem mais gente, hein?

(183)FE: Professora, aqui tem mais gente

(184)PP: Junta mais, junta mais, vamos lá esse grupo começa então, quem quer começar desse grupo? [Rodrigo levanta a mão]

(185)Cl: Rodrigo não! Rodrigo não! [O aluno Cl demo(l)-2.153711513()-0.83()-0.102581(P)0.162(n)-0.

(

oe mã

(211)T: Two
(212)PP: Football
(213)T: Eleven
(214)PP: Football
(215)AC [de um grupo]: eeeeeeeeeeeeeee
(216)PP: Pêra lá agora é a vez dela primeiro, ela tenta, se ela tiver dificuldade os outros ajudam.
(217)V: PP ela não entendeu.
(218)PP: Eu já expliquei ela vai...[INAUDÍVEL] é uma frase com football ou se você quiser arriscar o diálogo... à vontade
(219)R: Apaga, apaga
(220)V: Apaga, apaga
(221)L: Não apaga
(222)PP: Vou deixar as primeiras que vocês viram isso hoje. Depois eu apago, só as primeiras vezes. Vamos lá, mas tem que ser criativo, não pode pensar muito!
BARULHO
PP: Ó, ela quer falar, eu quero silêncio agora para ela apresentar vamos ver vai.
(223)T: Like you football?
(224)L: Yes I like
(225)V: Eu entendi tudo aí
(226)Fe: Eu também
(227)PP: OK Very good. Vou separar assim ó [separa a pontuação na lousa dos dois grupos]
PP: Pera aí pera aí ela perguntou assim ó:
Do you like football?
Não adianta levantar a mão, eu já vou chamar !
Ela perguntou Do you like football?
e ela respondeu Yes I like football, né agora esse grupo
PP: Pak
(228)Pak: Cinco
(229)PP: Five.... horse riding
(230)Pak: Doze
(231)PP: basketball
PP: Five horse riding... twelve basketball
(232)It: Eight
(233)PP: Soccer
(234)It: Twenty
(235)PP: Eight soccer ...twenty weight lifting, ok? Here.
(236)V: Vinte
(237)Fe: Não é doze não, é twenty.
(238)M: Cinco
(239)R: O número um
(240)M: Cinco, cinco
(241)La: Não não não!
La: Dezenove
(242)PP: Dezenove é surfing and twenty weight lifting
PP: Xiiii – com barulho é que vocês não vão gravar mesmo!
(243)An: seven
(244)PP: Seven? Horse riding
(245)An: six

(246)PP: Horse riding
(247)AC: aeeeeeeeeeeeeee
(248)PP: Agora você apresenta. Pessoal!!..... pera lá apresenta, pode falar
(249)B: Dois e quinze
(250)F: Dois e quinze
(251)PP: Não ele tenta, deixa ele tentar primeiro, pode tentar primeiro
(252)F: Dois e quinze
(253)Fe: Não dezesseis e oito
(254)PP: Vai K, você, você tenta primeiro!
(255)AC: K? To!
(256)PP: To, desculpa!
(257)T: Posso perguntar?
(258)PP: Ele quer que você pergunte?
(259)T: É
(260)PP: Então você pergunta
(261)T: What sports do you like?
(262)To: I like horse riding
(263)PP: Yes, ok!
(264)AC: eeeeeeeeeeeeeee
(265)PP: Vamos lá Pak, Pak , silêncio, silêncio para a gente poder ouvir o que ele vai falar
(266)Pak: twelve
(267)PP: Twelve Basketball
(268)Pak: (INAUDÍVEL)
(269)PP: Volleyball
(270)Fe: Ai que burro, seu burro
BARULHO
(271)PP: Vai aqui ó two numbers
(272)Pa: Professora eles também ali, o An também está marcando não pode falar nada.
(273)R: É Mentira!
(274)Pa: fourteen
(275)PP: Fourteen ...rollerblading
(276)Pa: Nine
(277)PP: Nine...Soccer
(278)AC: aaaaaaaaaaa
(279)PP: Quer tentar Rodrigo?
(280)L: nine e eight nine e eight
L: Oito e nove oito e nove
(281)R: Oito e Nove
(282)PP: Oito e nove soccer, soccer
(283)AC: aeeee [alunos de um grupo falam]
[Um aluno grita]
(284)P: Que que é isso? Que que é isso? ((fala nervosamente))
(285)PP: Daqui a pouco o Marcelo (inspetor) vai vir aqui para ver o que está acontecendo, não é para fazer batucada! ((fala nervosamente))
PP: Vai... com soccer
PP: Vai Rodrigo
PP: Vamos criar
(286)R: Pera aí
(287)PP: Então ensaia depois vocês apresentam [Rodrigo conversa com o grupo dele]

[Após 2 minutos]

PP: Pode apresentar já?

(288)R: Já

(289)PP: Silêncio para eles apresentarem ó Pak e R para eles apresentarem

[Outro grupo grita: é campeão e acaba a aula]

[PP se dirige a Pak e R que estavam juntos, para ouvir o diálogo deles]

(290)Pak: What sport do you like?

(291)R: I like soccer

[O outro grupo vence o jogo. Os alunos saem da sala de aula agitados, fazendo muito barulho e batucada]

ANEXO 4- ENTREVISTA 1 – ALUNO Rodrigo (R) - 22/11/2006

(1)PP: Ah, aqui é bom né, silencioso....

(2)R: É.

R: ... barulho né..... (INAUDÍVEL)

R:(INAUDÍVEL)

(3)PP: Ah é sujou a mão?

(4)R: Estorou

(5)PP: Hum

(6)R: Por isso né ((tom de voz suave))

(7)PP: Ah, estorou a caneta?

(8)R: Bem na minha mão

R: Falta de respeito..... que eu tava..... passando ai a S pegou e pum me deu um tapa na cara eu não fiz nada

(9)PP: Por que ela te deu um tapa?

(10)R: Eu tava assim só de boa ela foi e tum eu não fiz nada ela me provocou.

(11)PP: Ahhhhh.

(12)R: É assim mesmo! ((tom de voz suave))

(12)PP: Você não fez nada, tava no intervalo?

(13)R: É

(14)PP: E aí o que você fez quando ela te deu o tapa?

(15)R: Nada, eu .fui fazer uma vingança com ela.

R: Fui pegar ela e fazer balança caixão.

(16)PP: Que é isso?

R: Pegar assim ó assim ó e fazer balança caixão balançando a pessoa.

R:Isso.....(INAUDÍVEL).. que as menina corre atrás pra pegar.

(17)PP: Ah é?

(18)R: É É isso. Ela me deu duas e deu uma ni... no Leandro.... também.

(19)PP: Nossa!

(20)R: É simple.... é brincando né....por isso.((tom suave))

(21)PP: Brincadeira violenta né?

(22)R: Risos ...é!

R: Mas pegou bem aqui ó..... pum....pum....ardendo um pouco..... agüento.... já levei pior que isso!

(23)PP: Ah é , aqui na escola?

(24)R: É. Já levei de uma de dois (INAUDÍVEL)....., bem nas costas bem mais forte, sempre isso que acontece ((tom de voz suave))

(25)PP: De dois alunos?

(26)R: Não, uma minina ficou tum tum tum me dando tapa toda hora sem parar ((tom de voz suave))

(27)PP: Nossa por que isso?

(28)R: Elas brinca

(29)R: A gente fica fica zoando elas pra correr atrás é simple né brincando depois.... se manda....Sempre acontece. É assim memo né. ((tom de voz suave))

(30)PP: Brincadeira de mau gosto, né?

(31)R: Risos. É. Ela já me deu um bilisco duas vezes

(32)PP: E você não fala nada na Direção?

(33)R: Nada, Nada é brincando, por isso. ((tom de voz suave))

R: Por que você me chama e os meninos tão querendo ir junto né?

R: Por que eles não querem assistir aula, né?

R: Que sacanagem quer cabular...

(34)PP: É.

(35)R: O quem são o V. H. , o P e o R, sempre eles.

(36)PP: É mas eu ia chamar.. Vou chamar mais dois, mas não eles!

(37)R: Risos

(38)PP: Não eram eles não que eu ia chamar, eram outros alunos, por que não dá pra chamar todo mundo, senão vai muito tempo!

(39)R: Podia ter chamado 2 alunos né?

(40)PP: É eu vou chamar mais dois.

(41)R: É o G e a L, os dois melhores.... da sala

(42)PP: Ah

(43)R: Devia chamar eles, os melhores ((tom de voz suave))

(44)PP: Ah é eles são os melhores?

(45)R: São

(46)PP: Por quê?

(47)R: Ele tira nota mais alta

(48)PP: Ah é

(49)R: É

(50)PP: o G?

(51)R: Tirou um B de Matemática a L tirou um A

(52)PP: Hum

(53)R: É assim, tem que chamar os melhores alunos pra explicar sobre nota de inglês. Tirei C ((baixa o tom de voz))

(54)PP: Tirou C?

(55)R: É tava com..... tirei D+... tirei C

(56)R: É simple ((voz suave))

(57)PP: Por que você tirou esta nota?

(58)R: É....A Professora. Me explicou... por isso! ((voz suave))

(59)PP: Por que você tirou?

(60)R: É causa ela me explicou a matéria, e tem de fazer (INAUDÍVEL) que ela explicou entendendo o que ela fez e foi indo, foi indo, acertei sete errei duas, é simple né ((voz suave))... O que acontece, é você já foi lá no Rio de Janeiro?

(61)PP: Não

(62)R: Não? O lugar mais lindo.

(63)PP: Ah é?

(64)R: É

(65)PP: Por que ?

(66)R: Causa..lá é muito quente chega os 41 grau lá

(67)PP: Hum

(68)R: Que eu fui (inaudível)... a primeira onda a outra onda tava vindo me pegou nas costas, me jogou na areia.

(69)PP: Com quem que você foi lá no Rio?

(70)R: Com a minha tia

(71)PP: Ah é?

(72)R: É.

R: Eu, minha tia e meu primo, meu primo a onda veio pum empurrou ele, desistiu, eu falei assim a vou encarar essa onda só que a onda veio mergulhei enquanto a onda tava vindo, a onda foi, quebrou eu tava lá, a água viva foi me queimou é assim ne, dá mó raiva as onda pega a gente de surpresa ne? Já te aconteceu isso?

(73)PP: Comigo? Já. Aí machuca né?

(74)R: É eu já pulei de um trampolim de 5 metro. A profundidade era +- 5 6 metro
(75)PP: Nossa!
(76)R: Eu pulei de uma (inaudível)
(77)PP: Era um campeonato?
(78)R: Era. Fiquei em 2°. Lugar do grupo.
(79)PP: Você mora com quem?
(80)R: Com a minha tia
(81)PP: Com a sua tia?
(82)R: É
(83)PP: Quantos anos ela tem?
(84)R: É acho que é 39, por aí...
(85)PP: Hum. Só você e sua tia?
(86)R: E meu primo
(87)PP: Quantos anos seu primo tem?
(88)R: 14, sou mais velho.
(89)PP: Onde ele estuda?
(90)R: Cogei..... a formatura vai pro final do ano.
(91)PP: É perto daqui?
(92)R: A formatura? Vai pro Hopi hari, final do ano
(93)PP: E é perto ou longe daqui do Fidelino?
(94)R: O Hopi Hari? Uma hora.... de ônibus
(95)PP: É aonde ele estuda é perto ou longe daqui?
(96)R: Perto, shopping Higienopolis
R: É você sabe essa rua onde que tem um prédio construindo, você vê assim onde que tem uma placa, ai voce vê escrito assim Cogesp. A escola que ele estuda, é uma quadra só maior, não abre final de semana pra jogar. Tem de abrir né todas as escolas abre, né?
(97)PP: É verdade.
(98)R: Abre ó a escola L, J R, a (inaudível)
R: Você já entrou na sala da 5ª. E?
(99)PP: Ainda não!
(100)R: Onde que tem o F, o R.
R: Da sexta A, 6B E 6C que fica mais quieto.
(101)PP: Ah é?
(102)R: Adivinha qual é a sala mais bagunceira?
(103)PP: A de vocês?
(104)R: É
(105)PP: Ah é a mais bagunceira?
(106)R: Ganha
(107)PP: Nossa!
(108)R: A segunda é a 5B
(109)PP: Ah, não sabia...
(110)R: É sim, é a sala mais bagunceira..A 7E é a sala mais bagunceira também. O campeonato vamos pegar a 5E. Sabe qual o nome do time?
(111)PP: Não
(112)R: Jovenscraque, é o time
(113)PP: Nossa, que legal!
(114)R: Inventamos esse nome
(115)PP: Ah...
(116)R: Foi chutando mas a gente adivinhou!
(117)PP: Legal, e os seus pais?

(118)R: Émeu pai ((baixa o tom de voz))... tá na Europa, minha mãe tá aqui..trabalhando, simple ((tom de voz suave)). Ai eu tenho uma prima de 17 ano, tenho um primo de dezesseis, tem meu tio que faleceu muito tempo novinho que levou 2 tiros no ouvido e nove no peito...mataram ele

(119)PP: Nossa, na rua?

(120)R: Aí a policia prendeu... era menor de 15, 16 ano.

(121)PP: Foi assalto?

(122)R: Não, foi normal, tava andando conversando com o amigo dele pum pum matou

(123)PP: O tio que morava com a sua tia?

(124)R: Não, com a minha avó, lá no interior, depois mataram ele, depois mataram mais três. É assim né. ((tom de voz suave))

(125)PP: E Você sempre morou com a sua tia?

(126)R: Moro a três anos, Morei com a minha avó com os 13 anos, desde bebê

(127)PP: Desde bebê com a sua avó?

(128)R: É com sete meses, desse tamanho aqui o [GESTO DO TAMANHO DE UM BEBÊ]

(129)PP: Sempre morou com a sua avó?

(130)R: É

(131)PP: E os seus pais?

(132)R: Meus pais ficou ((baixa tom de voz))....viajou.. por aí.... ..minha mãe não quis saber mais de mim

(133)PP: Ah é?

(134)R: É.

(135)R: Eu perdimeu tio agora só resta minha avó ((tom de voz suave)). Minha avó tá querendo vender a casa do meu tio, que é dos filho do meu tio que morreu que é meus primo, eu perdi a mãe deles ó, tá sumida, que a polícia tá caçando muito tempo.

(136)PP: Então deixa eu entender de pequenininho você morava com a sua avo e seu tio, né?

(137)R: É, e a mulher dele.

(138)PP: Ah sim, que não tem nada a ver com a sua tia de hoje?

(139)R: É

(140)PP: Sua tia de hoje é outra tia.

(141)R: Eu morava com a minha avó, o meu tio e a ex mulher, eles iam pro Paraguai buscar dinheiro que tinha sócio a polícia parou ele pegaram ele cheio de negócio lá você sabe aquela pedra lá de.... craque?

(142)PP: Hum

(143)R: Pegaram eles

(144)PP: Os seus tios?

(145)R: É. E depois a polícia prendeu a hum ano que eles ficou. A mulher dele tava andando na cadeia pra lá e pra cá, no que ela saiu tava na rodovia já e chamou ele prá.. sair junto. Ela chamou e ele ficou pediu a liberdade, saíram. Depois que aconteceu ele tinha 3 saídas, ou saísse de Minas Gerais ou ir pra Goiânia, ou sumir do Brasil né, mas ele não quis, ou se entregar tinha quatro saídas né?

(146)PP: Hum, hum..

(147)R: Não era verdade. Quatro chance pra ele sair ele não quis! Eu conheço todo mundo lá no meu interior várias pessoas...

(148)PP: Ah então seu tio depois que ele saiu da cadeia, foi ai que mataram ele, é isso?

(149)R: É mataram em julho, final de julho

(150)PP: desse ano?

(151)R: É

(152)PP: Ah, faz pouco tempo
(153)R: Hum hum
(154)PP: Ah agora eu entendi, sabe o que é, esse pessoal que mexe assim com essas coisas ruins, depois quer largar os outros ficam atrás...sabe e se você tenta largar eles te matam.
(155)R: Você tem que sair do Brasil onde que eles não podem ir
(156)PP: É agora eu entendi.
(157)R: Ele se largou depois se ferrou.
(158)PP: É. Não tem como voltar atrás a não ser que ele fosse pra fora do país mesmo
(159)R: Se ele for pra fora do País tem de pedir pro juiz deixar ele sumir, ficar pra lá
(160)PP: Ah entendi agora por que mataram.... provavelmente por isso....
(161)R: E os filho dele ficou sabendo mostrou na tv, e depois aconteceu né isso... Eu já vi um acidente mais pior ainda, Você sabe o goleiro do São Paulo? Ele perdeu o controle capotou e depois caiu na....de uma casa num terreno
(162)PP: Ele caiu dentro de uma casa?
(163)R: É
(164)PP: Dirigindo?
(165)R: É
(166)PP: Nossa
(167)R: Ele cochilou, bateu
R: Acontece né? ((tom de voz suave))
(168)PP: Ah então quando você era pequenininho, morava com sua avó, seu tio e sua tia?
(169)R: Minha tia morava aqui, em São Paulo
(170)R: Vim morar aqui em 2004
R: E eu fui estudar no C. dois anos, depois vim pra esta escola estudar.
(171)PP: Mas quando qira

torar os outros. Depois que puxa a linha os moleque quer catar a gente pra puxar. Eu tava no meu quintal soltando pipa de boa, quando uma pipa cai, pedi pro meu amigo segura a pipa e eu fiquei puxando a linha os moleque. Queria pular tinha pastor alemão e pit bull desse tamanho aqui.

(187)PP: Nossa pitbull é assassino, né?

(188)R: Tinha um pitbul que ,() detes tamanho aqui,o. Meu pastor tá lá.

(189)PP: E a sua avó é mãe da sua mãe ou do seu pai?

(190)R: A mãe da minha mãe, ela é filha

(191)PP: Da sua mãe né?

(192)R É. Eu fui criado com a minha avó chamo ela de mãe ((fala com voz firme))

(193)PP: Tá

(194)R: É simple. A família é assim, né? ((tom de voz suave))

R: Pior que eu já perdi mais uma tia, morreu de câncer, () é ruim né quando pega câncer, ne?

(195)PP: É

(196)R: Você já foi pro nordeste?

(197)PP: Já

(198)R: Lá em Natal?

(199)PP: Natal não eu fui lá Pra Maceió

(200)R: Já fui pra Fortaleza três hora de vôo

(201)PP: Ah é

(202)R: Quantas horas que são de Maceió?

(203)PP: Ah dá umas duas horas, duas e pouco

(204)R: Passou em cima eu falei olha a cidade de Maceió eu tava com mapa passamo pelo RJ, passamo pelo ES, Vitória, Espirito, Santa Catarina, fica em baixo ou em cima?

(205)PP: Santa Catarina? Embaixo de SP, pro sul

(206)R: Ah eu fui lá

(207)PP: Ah também foi pro Sul, olha você viajou bastante!

(208)R: Fui pro Guarujá

(209)PP: Ah Guarujá é pertinho, uma hora de SP.

(210)R: É ou 40 min de vôo

R: Lá pode passar bicicleta, tem corrida e show, lá é simple, lá é movimento, o som alto que toca, praia bonita também ((tom de voz suave))

R: Ce já viu falar de Fortaleza?

(211)PP: Não,

(212)R: Já foi lá?

(213)PP: Não, nunca fui

(214)R: Nossa lá é quente, a noite faz 26 graus, a tarde faz 34, 33

(215)PP: Nossa

(216)R: Por isso que eu cheguei moreninho

(217)PP: E deixo eu te perguntar F, você não tem mais contato com a sua mãe?

(218)R: Não

(219)PP: Ela não liga pra sua avó?

(220)R: É.. não ((fala firme))

(221)PP: E a sua avó não sabe nada dela?

(222)R: Sabe

(223)PP: É

(224)R: Ela pergunta e ela não responde

R: Ela não sabe de nada

(225)PP: Ah, a sua avó pergunta pra sua mãe e a sua mãe não fala nada?

(226)R: Nada, só de fininho ((tom de voz suave))

(227)PP: E o seu pai, você tem contato

(228)R: Meu pai tá morando na Itália

(229)PP: Mas assim ele liga, tem telefone?

(230)R: Não tem telefone. Nada ((fala rápido))

R: É Por isso né ((tom de voz suave))

(231)PP: E você não tem mais irmãos?

(232)R: Só tenho primo, minha irmã tá no Japão, mora com um estrangeiro lá

(233)PP: Ah você tem uma irmã?

(234)R: Tenho o nome dela é Amanda

(235)PP: Quantos anos ela tem?

(236)R: 14

(237)PP: E tá no Japão, fazendo o que lá?

(238)R: Foi adotada

(239)PP: Por quê?

(240)R: Causa... minha mãe que não queria que eu e minha irmã crescesse junto ((fala com voz rouca))

(241)PP: Hum

(242) R: Por isso ((tom suave))

(243)R: Mas eu vou descobrir quem o que aconteceu e trocaram o nome dela ((aumenta um pouco o tom de voz))

(244)PP: é mesmo?

(245)R: É. Eu considero ela, considero ela brasileira, não é verdade?

(246)PP: É. Ela nasceu aqui, não é?

(247)PP: É, em Minas

(248)R: Mas vocês são gêmeos?

(249)PP: Somos. Eu nasci 2 horas e ela nasceu 4 hora, é simple ((tom de voz suave))

(250)PP: Daí a sua mãe mandou ela pra fora do país?

(251)R: É eu nasci em 1991 ela também

(252)PP: Ah tá

(253)R: Simple, o médico ia me adotar mas a outra tia minha não deixou. ((baixa o tom de voz))

(254)PP: Ah o médico ia te adotar?

(255)R: É. Ia ser muito mais feliz que...que minha tia não tinha deixado, por isso né ((tom de voz suave))

(256)PP: Não entendi, você ia ser....

(257)R: Eu ia ser adotado pelo médico e a minha tia não deixou, aí ela me pegou e a minha avó foi e me criou

(258)PP: Ah então a sua tia que está hoje com você que te pegou?

(259)R: Não, a outra

R: A mais nova

(260)PP: Ah, então espera aí, a que você tá falando pra mim agora são duas né, a de agora que mora com você e a outra lá que era namorada do seu tio, né?

(261)R: É

(262)PP: Ah, entendi

(263)R: Tenho mais de 7 tias

R: Tenho uma prima novinha que nasceu o nome dela chama Yasmim

(264)PP: Bonito nome, né?

(265)R: É

(266)R: Quando pega ela, ela fica manhosa tem de pegar ela por trás pra ela não

perceber por que já chora ((tom de voz suave))
(267)PP: Você mora aonde com a sua tia?
(268)R: Do lado da rua na A. B.
(269)PP: Ah, aqui pertinho, então você vem a pé mesmo?
(270)R: É 40 min de caminhada
R: Eu ando devagar, fico conversando com as minhas amiga que era do C. que bombou, fico conversando
(277)PP: Então tem muita briga?
(278)R: Não
R: Eu falo assim professora. deixa a gente desafiar eles numa partida de futebol, ela deixa e aí tem de perguntar pra outro professor. se pode a gente joga com eles com a calma... sem briga sem discussão, é assim né que tem que ser, né?
(279)PP: É
(280)PP: Mas você falou que não gosta muito daqui porque tem briga, né?
(281)R: É
(282)PP: Briga entre os alunos?
(283)R: É por isso que eu tô.. o ano que vem vou pra 6^a. ,mas to querendo ir pra 6B.
(284)PP: Ah, pra sair dessa sala?
(285)R: É que vai mesmo aluno...
(286)PP: Ah, você não quer ficar com os mesmos alunos?
(287)R: Não.
(288)PP: Ah, por que você quer ir pra outra sala?
(289)R: Causa é melhor
(290)PP: Por que você acha que é melhor?
(291)R: Pra se concentrar mais pra tirar nota boa
(292)PP: Ah, você acha que as suas notas não estão boas?
(293)R: Não, eu tirei C. Tirei D de Matemática causa o outro me atrapalhou
(294)PP: Quem que te atrapalhou?
(295)R: O JG, () bagunceiro. Ele tacou uma bolinha de papel falei pro P (inspetor)... levou ele prá direção
(296)PP: Hum
(297)R: É sempre assim ((tom de voz suave))
R: Vai fazer 3 anos que eu to estudando com ele, mesmo colégio,estudei no conselho 2 anos, ele também. O JG vai fazer um ano que ele ta estudando aqui.
(298)PP: Ah, então vocês vem de outra escola juntos? Onde estudava antes?
(299)R: C A B fica na Barra Funda
R: Sabe quantas horas são de recreio lá?
(300)PP: Quantas?
(301)R: Uma hora e meia
(302)PP: Nossa
(303)R: A gente pode fazer o que quiser , fazia assim guerrinha de sucrilho
(304)PP: Você se sente bem aqui na escola?
(305)R: Mais ou menos
(306)PP: Por quê?
(307)R: Causa tem muito barulho
(308)PP: Muito barulho?
(309)R: É, que a professora, os meninos não deixam dar aula
(310)PP: Os meninos não deixam dar aula então você fala que tem muito barulho dos alunos bagunçando?
(311)R: É

R: Setembro o professor L chegou todo mundo ficava silêncio na sala, silencioso, você lembra disso né?
(312)PP: Por quê?
(313)R: Causa o L é o mais bravo da sala
(314)PP: Ah o professor L?
(315)R: É
(316)PP: Ele é de Matemática, não é?
(317)R: É
(318)PP: Todo mundo fica em silêncio com ele, por quê?
(319)R: Causa ele é o mais bravo
(320)PP: Ah porque ele é bravo?
(321)R: É
(322)PP: Hum
(323)R: Por isso
(324)PP: Mas eu não achei ele bravo, ele nunca fala alto
(325)R: Falou uma vez com a I.
(326)PP: Mas normalmente ele não fala alto, né?
(327)R: Não, fala baixo pra todo mundo ficar em silêncio.
(328)PP: Verdade, ele fala baixo.
(329)R: É você lembra né quando você passou a sala tava em silêncio né?
(330)PP: Sim, mas ele não fala alto, ele nem grita!
(331)R: É verdade. Todo mundo que faz barulho dentro da sala o P (inspetor) já pega de surpresa quem fez barulhoe ai todo mundo já leva de suspensão
(332)PP: Entendi, e você gosta de inglês?
(333)R: Gosto
(334)PP: Gosta por quê?
(335)R: Causaaaaaaa prá... aprender pra estudar nos outros países, pra falar inglês
(336)PP: Ah tá, se você quiser viajar né?
(337)R: É.
(338)PP: E qual a matéria que você mais gosta?
(339)PP: É.. ciências e história
(340)PP: Por quê?
(341)R: É mais divertida
(342)PP: Como assim mais divertida?
(343)R: Que sobre dos antigos, sobre das... entra o ano passado, que faz isso, o império, o imperador.
(344)R: Ah de tempos antigos...
(345)PP: É.
(346)PP: Você gosta de estudar tempos antigos?
(347)R: Gosto, eu já tirei C nessa matéria. A matéria que eu mais odeio é Matemática.
(348)PP: Ah é, por quê?
(349)R: Todo mundo aqui não gosta Matemática pra te forçar prá passar, simple ((tom de voz suave))
(350)PP: Tem que forçar pra passar?
(351)R: É
(352)PP: Como assim?

(357)R: Gosto as do M sim, mas das outras professoras não!
(358)PP: Por que não?
(359)R: Causa todo mundo faz bagunça, é mesma ma, é mesma aula. A T a gente fica em silêncio, o V também, mesmo a de Matemática, a substituta, a que deu. Você já ouviu falar da A de eventual?
(360)PP: Não
(361)R: Ela já deu aula
(362)PP: Ah é, do que?
(363)R: De português. Já ouviu falar V?
(364)PP: Não
(365)PP: Ah, V, não é de História?
(366)R: É ela já deu aula, sobre quem nasce país, quem é mandado dos outros países, a gente fez isso. Foi mó divertimento ajudando um ao outro.
(367)PP: E você gosta da aula da Professora M?
(368)R Gosto
(369)PP: Por quê?
(370)R: Causa é divertido
(371)PP: É divertida?
(372)R: Ela explica
(373)PP: Ela explica
(374)R: É
(375)PP: E ai você entende tudo?
(376)R: Entendo e eu faço. Algo que pergunta eu falo, respondo
(377)PP: E o que você está achando da minha aula?
(378)R: Legal
(379)PP: Por que legal?
(380)R: Causa você faz brincadeira, faz a gente rir é ...calma ai..., divertimento, sempre tem isso ((tom de voz suave)).... que dá
(381)PP: Você acha que é divertida?
(382)R: É
(383)PP: E o que você acha de trabalhar com seus colegas?
(384)R: Muito importante também
(385)PP: Por que?
(386)R: Ajudar um ao outro que tá com as dúvidas.....tirar.....simple né ((tom de voz suave))
(387)PP: Entendi
(388)PP: E você acha que a escola vai ser boa pra você daqui pra frente?
(389)R: Vai, vai muito. Causa eu vou trocar cada sala, causa se uma for pra 6b eu vou pra 6c, vai trocando...
(390)PP: Ah você não quer ficar com a mesma turma?
(391)R: É
(392)PP: Você não quer ficar com esse pessoal da 5A

(399)R: Participo
(400)PP: É
(401)R: É, todas as matéria
(402)PP: E quando você acha que participa mais, quando que fica mais fácil pra você participar mais?
(403)R: Português
(404)PP: É por que?
(405)R: Causa da aula muito calma, explicação, dando a página, simple ((tom de voz suave))
(406)PP: Certo, já vem com a página...
(407)R: É
(408)PP: Entendi
(409)PP: E você falou que a escola vai ser boa para você daqui pra frente, vai ser boa para que?
(410)R: Pra melhorar a educação dos aluno que fica fazendo bagunça dentro da sala de aula...é isso
(411)PP: Melhorar a educação dos alunos?
(412)R: É
(413)PP: Tá. E pra você mais diretamente no que ela vai ser importante?
(414)R: É ficar muito, ficar quieto não misturar quem é bagunceiro fica no outro que é melhor é simple ((tom de voz suave)), ficar conversando com os melhores....é assim mesmo ((tom de voz suave))
(415)PP: E qual a importância de estar na sala de aula, de estar na escola?
(416)R: É muito importante ficar na sala de aula e não cabulando
(417)PP: Ah e porque é importante não cabular?
(418)R: Quem cabula se dá mau e ai repete de ano. Tem um que já repetiu com 39 falta, que é uma menina que cabulou dois meses que tá com 255 falta que ela faltou agora, da 5E..... é a G, da 5E.
(419)PP: E o que você pensa pro seu futuro?
(420)R: Ser jogador
(421)PP: Ser jogador?
(422)R: É
(423)PP: Jogador de que?
(424)R: De futsall de quadra
(425)PP: Ah é aquele futebol no salão não é?
(426)R: É que tem clube que se encaram, é esse! A quadra é maior, da pra fazer time de 4, é simple, que todo pensa pro futuro. Mais alguma pergunta?
(427)PP: Não, acho que é só....

ANEXO 5 - Entrevista M1- PROFESSORA Paula (P)
28/11/2006

(1)PP: Vamos ver se vai pegar com esse barulho aqui.

PP: Me fala da sua formação profissional

(2)P: Eu fiz a faculdade de Letras em Taubaté, interior de São Paulo, Universidade de Taubaté

(3)PP: Taubaté. Você fez Letras Inglês?

(4)P: Inglês

(5)PP: Na época não tinha aquela Português e Inglês era só inglês?

(6)P: Não português é obrigado, português tem de qualquer maneira, você ..escolhe depois a língua.....eu nem falei português porque português é lógico eu fiz português e inglês mas a língua estrangeira é o inglês, tá bom?

(7)PP: [ACENA COM A CABEÇA] Você fez algum curso depois da faculdade?

(8)P: Fiz cursos nos Estados Unidos, mas eram rápidos assim, de um mês, e de atualização também que a gente sempre faz eu terminei agora o curso que a Puc oferece também pros professores estaduais lá na Cogea, vou fazendo curso de atualização.

(9)PP: Qual curso da PUC que você fez?

(10)P: Reflexão sobre a ação.

(11)PP: Ah tá, com a L né?

(12)P: É. Ela é, foi uma das professoras. Fiz um ano e meio lá, três semestres.

(13)PP:Nossa, bastante. E o que te levou a ser professora de inglês?

(14)P: Ah eu sempre gostei, me identifico com o inglês , não tem muita história sobre isso.

(15)PP: Você gostava do inglês e ai resolveu dar aula?

(16)P: Sim

(17)PP: Tá. E qual você acha que é a importância do inglês, o que você acha do inglês?

(18)P: o inglês é...

(19)PP: Aqui na escola, ensinar inglês, o que você acha disso?

(20)P: Eu acho que através do inglês a gente pode expandir muitas aptidões no aluno né, mesmo que você pode, assim como o português é muito amplo, acho que dentro da língua inglesa além da necessidade que já existe do inglês que aí é redundância falar né, que a gente precisa mesmo. Todo mundo precisa, mas dentro do inglês a gente pode expandir muita coisa, que é o que a gente tá fazendo agora, Living Drama in the Classroom - são aulas com dramatização, é um projeto entre a H lá da escola-(INAUDÍVEL) e o P também da Iniciação Científica. E eu tive lá no Cogea né que é uma coisa que eu acho que é interessante.

(21)PP: Ah então o P voltou aqui, ele tinha dado uma parada né?

(22)P: Sim, sim eles tão trabalhando.

(23)PP: Ah voltaram, que bom é com a 6ª. série?

(24)P: 5ª.

(25)PP: Com a 5ª.?

(26)P: Ah não, desculpa, 6ª.

(27)PP: Quais são seus planos pro futuro?

(28)P: ((hesitando)) Como assim planos pro futuro?

(29)PP: Os planos pessoais, profissionais. Pro ano que vem.....

(30)P: Ahhh

(31)PP: Pro futuro é muito.... Pro ano que vem, pra daqui cinco anos

(32)P: Eu... eu sou atriz também, então eu pretendo voltar a atuar como atriz. Eu exerço também outra profissão que é de dubladora, dublagem de filmes e dou aula também.

Com relação à aula eu pretendo sempre tentar me encontrar, a gente tá sempre tentando se aperfeiçoar e melhorar né a sua auto-crítica..... (INAUDÍVEL) tenho a auto crítica também. Com relação ao meu trabalho eu sei que eu posso melhorar por isso que eu estou sempre procurando dar uma inovada nem sempre a gente consegue, mas, mas tentando a gente vai sempre expandindo

(33)PP: Sim

PP: Com relação ao R, o que você pode me falar dele?

(34)P: Eu acho que o R ele pode ser muito bem desenvolvido em atividades desde que se trabalhe ampliando mais o trabalho com ele entendeu, eu acho que ele não encaixa nesse trabalho tradicional de sala de aula, prá escrever, mas ele na parte oral ele tem mais facilidade, ele tem muita vontade de aprender e ele poe em prática muita coisa que ele aprende, ele fala, ele adora usar aquelas expressões idiomáticas que a gente aprendeu. Então eu acho que pode se fazer um bom trabalho com ele mas eu acho que é uma coisa que tem que ser estudada tem que ser planejada tal, é um aluno que não é, ele foge do convencional né, mas acho que dá pra trabalhar muito bem com ele ou com muita gente que foge do convencional

(35)PP: Quando você diz que ele foge, você tem algum exemplo assim, pra ilustrar que ele foge?

(36)P: Bom ele não consegue escrever, formalizar o aprendizado dele como todo mundo, por num papel, mas ele tem um outro tipo de aprendizagem que eu acho que é interessante explorar, tá....Eu acho que inclusive as suas aulas vem de encontro a isso.

(37)PP: Ah é?

(38)P: É. Você vê como ele gosta de participar né!

(39)PP: É, ele é super esforçado né, isso é bom!

(40)P: Sim

(41)PP: Com relação às outras professoras o que você escuta que elas falam dele?

(42)P:É um aluno que tem dificuldade, eu não, eu ainda na reunião agora que a gente vai discutir mais amplamente cada um, mas pelo que eu vejo todos encontram a dificuldade de trabalhar com ele por ele justamente apresentar essas características (INAUDÍVEL)

(43)PP: De dificuldade para aprender, né?

(44)P: Pra aprender dentro do convencional veja bem porque ele aprende de outras maneiras, acho que ficou claro

(45)PP: E o que seria o convencional?

(46)P: É aula assim que a gente dá que todo mundo tem um aproveitamento, a maioria da sala tem um certo aproveitamento, põe num papel, faz uma prova, ele já não consegue fazer isso.

(47)PP: Ah tá, uma coisa mais assim de copiar da lousa?

(48)P: Não. De ele criar mesmo, de ele criar um exercício, escrever. Ele tem dificuldade dentro disso né, mas eu, como eu falei, eu acho que o caso dele tem que ser mais detalhado o que vai ser feito com ele né porque todo aluno tem potencial a gente que tem que saber como explorar isso

(49)PP: E com relação...

(50)P: ..Nem sei se a gente sabe mas eu acho que é uma coisa pra se discutir né!

(51)PP: E assim com relação à coordenação, a direção eles falaram alguma coisa pra você, chegou algum relatório dele?

(52)P: Não, não

(53)PP: Na ficha dele não tem nada?

(54)P: Não. Não, eu não discuti esse caso mais a fundo não... talvez tenha sido uma falha minha mas não não discuti.

(55)PP: E como você acha que pode acho que você já falou mas, como pode contribuir para superar essa dificuldade do R?

(56)P: Ah não isso aí não dá pra falar porque aí como eu disse pra você acho que é uma coisa que tem que se estudar melhor, cada vez mais, fazer um trabalho conjunto com outros professores procurar alguma coisa. Mas dentro também do nosso limite, ne, porque a gente tem uma sala cheia, 50 minutos de aula eu só tenho 2 vezes por semana tem que ver dentro das possibilidades da gente o que pode ser feito mas eu acho que o caso dele pode ser mais discutido

(57)PP: Sim, mas você acha que é importante então trabalhar com os outros professores, não só você ne?

(58)P: Ah sim lógico, uma pessoa só não adianta, uma matéria só, tem que ser um trabalho conjunto. Acho que na verdade teria que se ver junto com a coordenação acredito eu, mas é, principalmente depende de cada professor também né e da gente se unir

(59)PP: Tá, mas você acha que de repente teria que ser feito alguma coisa diferente com ele, é isso?

(60)P: [ACENA COM A CABEÇA]

(61)PP: Que fuja do convencional, você já falou

(62)P: Sim

(63)PP: Agora só pra terminar eu queria que você comentasse sobre a minha aula eu queria saber assim o que você achou do que eu tenho feito, embora acho que você assistiu 3 aulas, ne, não foram muitas...

(64)P: É, não,...é, mas o que eu pude ver eu acho que eles se envolvem bastante com a sua aula, gostam, participam, aprendem mas eu eu acho que talvez tem que ter um controle maior sobre a sala inteira...assim de você para eles entendeu? Porque eu acho que eles podiam aproveitar bem mais, eles estão aproveitando, mas eles podiam aproveitar mais porque fica muito barulho. Eu sei que o próprio caráter das aulas são esse através de brincadeira, de jogos, tal, mas eu dentro disso eu tenho a minha visão que talvez você pudesse aproveitar mais se você estabelecesse ali umauma disponibilidade deles também de acalmar mais, pra ouvir mais, participar mais, sobrar mais tempo pra mais brincadeira, de repente dar mais jogos

(64)PP: E aí como que seria isso você tem alguma...

(INTERROMPE) (65)P: Não, eu acho que...

(66)PP: Por que você que está como observadora eu acho que fica mais fácil do que eu...

(67)P: Não eu acho, por exemplo, quando alguém for falar esperar a sala ficar quieta pra todo mundo poder ouvir porque às vezes você conversa muito com aluno direto ali todos ali borbulhando e você tá conversando. Você dá muita atenção pra cada aluno direto individualmente eu vejo muita, muita atenção mesmo você faz um trabalho muito dedicado, cuidadoso, mas eu acho que você talvez tenha que começar a pensar (SILÊNCIO POR UM MINUTO). Isso aí não tem muito como por que vai de cada um né, não de ser rígido, de ser bravo, mas deixar mais claro pra eles que existem regras quando um tá falando, se alguém tá falando e outro começa aí a gente para e espera até o outro perceber. Aí da próxima vez ele talvez já não vá fazer isso de novo e tentando... E isso é o mais difícil mesmo né numa 5a. série a gente conseguir isso, mas isso assim é uma parte que não é fácil, mas é legal acho começar a pensar nisso assim. Isso a meu ver né, eu posso estar errada, mas eu assistindo a aula eu tenho essa impressão fica muito barulho mas eles nãode ser escutado. Mas eu acho13()-0.102581(s)-1.16014(e)-1.18213(r)-2.

reclamar ninguém toma providência. Essa escola aqui não tem uma acústica boa e ainda todo mundo gritando, falando ao mesmo tempo, eufórico, aí..... tá bom?, Mas ó queria deixar claro que eu acho seu trabalho muito bem feito e não tô jogando confeti vejo o cuidado, o carinho que você trata cada aluno, mas a, mas e aí porque por exemplo um dia que eu tava, que eu não pude vir você achou bom ter uma outra professora mas normalmente a gente não tem a outra professora e quando for você sozinha e você não for, ou não vai ser nunca, porque `as vezes assim... É essa parte que é a mais trabalhosa mesmo porque às vezes interfere no nosso planejamento né, no que a gente quer fazer com eles, é uma coisa que a gente tem que saber lidar.

(70)PP: Sim. É que está um pouco descaracterizado porque eles sabem que você é a professora e na verdade eu sou uma visitante né? P: Também, sim

(71)P: Pode ser, mas mesmo assim eu acho que você pode se impor né. Tipo assim eles saberem que eles tem que colaborar com você ali também não é só.....só porque de diversões né, pras coisas acontecerem tem que ter um certo movimento deles também pra que tudo aconteça.

(72)PP: E como que eles são com você com relação a barulho, disciplina?

(73)P:.....((fala hesitando)) Não é fácil é o que eu tô te falando `as vezes eu até fico um pouco mais brava do que eu queria tudo mas é uma, é uma eterna luta, é uma luta diária todo dia a gente vai tentando se aprimorar, tá bom?

(74)PP: Só pra terminar, e com o R mais diretamente o que você achou?

(75)P: [EXPRESSÃO DE DÚVIDA]

(76)PP: O que você achou das minhas ações com o R?

(77)P: Eu não posso te falar assim porque eu não avaliei....., eu não posso te falar detalhadamente tá, porque senão eu estaria chutando pra falar eu não posso te dizer assim exatamente com ele.....não posso

(78)PP: É eu com ele

(79)P: Porque foram, é então..

(80)P: Por que você com ele o que?

(81)PP: É assim, as minhas ações com ele, como eu lido com ele, com a dificuldade dele...

(82)P: Não, não normal você tem ensinado, você trata ele normal, não diferencia ele de ninguém - eu acho que é por ai mesmo

(83)PP: Ah, não diferencia?

(84)P: É né?diferença acho que não é o caminho também né

(85)PP: Sim

(86)P: Tá ok?

(87)PP: Por enquanto tá provavelmente eu vou marcar mais uma só, aí eu queria que você pensasse então eu com o R e eu também com os outros. O R em relação aos outros, as minhas ações com ele, mas assim sempre ele e também os outros, tá bom?

(88)P: Ta jóia

ANEXO 6 -Entrevista M2- PROFESSORA Paula (P) -20/12/2006

(1)PP: Eu queria que você falasse só pra constar na descrição dos participantes um pouco do seu, assim da sua trajetória como professora de inglês, quanto tempo que você dá aula só para eu fazer uma descrição.

(2)P: É uns 25 anos, eu tô pra me aposentar

(3)PP: 25 anos sempre no estado?

(4)P: Não se for falar particular é mais de 25 anos, no estado eu já tô pra me aposentar logo logo

(5)PP: No estado dá 25 anos?

(6)P: É completa agora em 2007, 25 anos

(7)PP: Contando particular vai dar mais?

(8)P: Sim eu dou aula desde o segundo ano da faculdade, sem parar

(9)PP: O que você acha, qual é o papel do inglês na vida do R?

(10)P: Do R? (SILÊNCIO POR 2 MINUTOS) Olha eu não sei o que exatamente o inglês vai ajudar na vida do R porque ele tem umas di...

[INTERRUPÇÃO – UMA MÃE ENTRA NA SALA PARA PEDIR INFORMAÇÃO]

P: Eu tá aí uma resposta que fica difícil responder porque o R tem muita dificuldade em todas as matérias mas isto não quer dizer ele não pode ser feliz e trabalhar no que ele conseguir trabalhar. Agora eu não sei exatamente no que o inglês vai poder ajudá-lo.

(11)PP: Você acha que o inglês talvez não seja muito importante?

(12)P: No caso dele eu acho que ele não vai desenvolver muito inglês. Eu tenho essa impressão, a não ser que as aulas dele sejam todas dadas oralmente né, porque eu não vejo como ter... posso estar errada na minha visão, mas eu não vejo como ter ganhos com ele na parte escrita em inglês. Agora o inglês não é pra escrever é principalmente pra falar então ele pode de repente se desenvolver, mas eu acho que se tiver uma atenção especial umas aulas especiais pra ele teria que ser totalmente orais, eu acho, não sei se eu estou falando besteira, mas eu não sei.

(13)PP: No oral ele ainda consegue pegar alguma coisa?

(14)P: É ele consegue no oral. Eu via ele participando muito bem das suas aulas, pedindo pra participar. Eu acho que você pode dizer melhor se ele acompanhava ou não as brincadeiras, acompanhava?

(15)PP: Acompanhava.

(16)P: Então....Então eu acho que esse trabalho que você tá desenvolvendo seria muito útil -pra ele principalmente- pra todos os alunos né lógico, mas o dele seria principalmente aulas desse tipo mesmo que eu acho que seria bom, tá

(17)P: Porque aí ele tendo algum ganho na parte oral de repente sei lá ué vai que ele desenvolva a gente eu eu não sei não tenho esse conhecimento com aluno especial assim prá te falar tanto eu tive alunos assim incapacitados de se mover que só teclava um aparelhinho ali e ele sabia inglês perfeitamente mas é diferente porque ele tinha a compreensão normal entre aspas

(18)PP: Mental?

(19)P: É mental, não tinha a dificuldade mental que o R parece ter que eu também não posso falar de carteirinha porque eu não sei a fundo as dificuldades dele eu vejo na sala de aula né.

(20)PP: Tá. Você falou que ele até pode até se desenvolver em alguma coisa na vida.

(21)P: Muitas coisas imagina! [ASSALTA O TURNO]

(22)PP: O que você acha que podem ser as possibilidades dele na vida?

(23)P: Ah eu não sei não sou eu que vou dizer mas eu, milhões de coisas ele pode fazer. A escola não barra a vida de ninguém com a graça de Deus né a pessoa às vezes tem

muita dificuldade na escola e é uma pessoa bem sucedida ai em outra coisa ué que não precisa essas matérias ele pode ser muito bem muito feliz trabalhar muito bem sem ter barreira nenhuma, enfim, eu acho que é só a gente saber tratar desses alunos a escola está precisando ter uma orientação maior para a gente trabalhar com esses alunos. A partir deste ano parece que o estado tá pedindo uma lista de alunos com dificuldade. A coordenadora tava anotando, pediu prá gente e fez um apanhado de várias salas pra ver os alunos com dificuldade. Porque parece que a partir do ano que vem vai ter uma outra assistência, mas eu acho que até demorou porque esses alunos são postos na sala, eu sei que tem a inclusão social tudo, e não tô negando essa inclusão, mas eu acho que teria que ter um ajudante na sala ou fora da sala para acompanhar esses alunos porque senão eles são jogados na sala ali. A gente dá atenção na medida do possível, mas as salas são superlotadas com 40 alunos.

(24)PP: É verdade.

(25)P: E o aluno vai se sentindo um párea ali, ele tá se sentindo um peixe fora da água. Muitas vezes eles ficam violentos, o R inclusive tem atitudes às vezes violentas, mas eu acho que é pela própria inadequação que eles sentem na sala de aula e são pessoas que podem ser felizes como todo mundo eles podem e devem né. O Estado tem que ter um outro olhar para essas crianças mesmo, a gente nós professores fazemos o que gente pode, mas a gente não tem curso uma orientação pra tratar com esses alunos. Eu trabalhei na escola C.D. uma vez e tinha uma professora prá trabalhar com esses alunos fora do horário de aula. Ela me pedia tudo que era dado em sala de aula de todas as matérias e trabalhava com estes alunos paralelo à sala de aula e eles tinham ganhos, eles acompanhavam as aulas.

(26)PP: Ah, você sentia que isto repercutia?

(27)P: Claro. Mas não assim de jogar na sala e pronto ninguém toma mais conhecimento a não ser o professor mas é o que eu te falei o professor tem a limitação de tempo ali né, um professor só...

(28)PP: É, muito aluno.

(29)P: Nossa.

(30)PP: E aqui ainda com essa acústica você tem que berrar

(31)P: É isso tudo com eêcê.sso mrra m6014(t)2.14(t)2.14(t)-2.11513(t)-2.11-2.11513(5 0 Td [()-0.1027)

outros tem só que eles acompanham a sala com esses outros alunos. Mas é o que eu te falei fica falha a coisa, é bonito achar que tá incluindo tudo, mas realmente não inclui desta maneira, eu vejo aluno assim em outras salas tem alunos também com problema que são completamente... coitados... eles ficam isolados nas salas né. Tem um ou outro aluno que se junta a e que ajuda esses alunos -isso é o bonito né da inclusão- porque acaba havendo um respeito geral pelas diferenças do colega e têm aqueles que se oferecem passam o ano ajudando o colega com dificuldade e sendo companheiro e amigo deles. Fica amigo porque tem empatia, pois como eu te falei a vida continua é um ser humano né, só tem dificuldades prá escola. Por isso que eu acho muito sério deixar o aluno achar que ele é um monstro vamos dizer assim, uma coisa de outro mundo, um ete, um marciano. Não é assim ele tem dificuldades neste esquema de estudo, só isso, tem dificuldades na vida maiores que os outros, mas não é pra se sentir assim tão excluído também, na medida do possível a gente tenta incluir, dar uma atenção, mas é fica aquém do que deveria ser eu acho, acho que teria que ter um.....

(45)PP: Um atendimento paralelo?

(46)P: Um atendimento paralelo. Com certeza não seriam tantos casos numa sala, numa escola e poderia ter de repente uma professora como tinha na escola C. que tratava destes casos. É uma coisa que a gente precisa conversar na reunião do início do ano, exigir isso.

(47)PP: Mas aí essa professora só ficava fora da sala?

(48)P: Só, o trabalho dela era esse. Existem no estado esses professores eu não vou saber te dizer agora a formação deles onde é que localiza, enfim, mas eu acho que entrando em contato, acho que é coisa que a gente vai ter que exigir da escola pra ver se consegue, porque existe. Ela trabalha pro estado porque que lá tinha e outras não, né?

(49)PP: É por que a lei chegou e nem todos estão cumprindo.

(50)P: É pelo que pelo que parece porque isso foi a muitos anos que eu trabalhei com essa professora, não é coisa nova não.

(51)PP: Muita coisa é assim a lei chega e não

(52)P: E não é cumprida.

(53)PP: É, não funciona na prática.

(54)PP: Lembra que na outra reunião eu te pedi pra ver um pouco mais das minhas ações com o R. Aí na aula passada você estava presente, nas duas últimas.

(55)P: Não, eu achei o seu trabalho muito bom. Você procurava sempre incluí-lo, mas sem ele também achar que ele estava sendo especial, diferente de ninguém né era uma coisa, você dava sua aula normal, mas sempre tendo foco também nele ali e eu achei quanto a isso dez assim foi muito bom.

(56)PP: Você achou que foi bom pra ele?

(57)P: Sim pra ele e pra sala né. Eu acho que é um método de trabalho através de jogos muito bom.

(58)PP: Queria saber o que você acha da escola no geral, condições físicas, condições de trabalho.

(59)P: Ah como toda escola estadual e como toda escola particular também tem os acertos e erros e as tentativas, risos.

(60)PP: Mas como assim, você tem bastante experiência, como que você compara esta com outra, o que está faltando aqui, uma coisa você já falou, a acústica...

(61)P: A acústica em primeiro lugar e uma direção fixa que nós tivemos uma direção de alta rotatividade... risos... esse ano, cada hora era um diretor, cada hora era um vice e navio sem comandante lá avião sem piloto é complicado, os alunos percebem quando a direção tá falha. Mas aí foram problemas de direção que entrava e saia eu diria que, eu apontaria a acústica e falta de direção fixa, presente e atuante como os principais

problemas deste ano principalmente. A acústica é um problema eterno, né.

(62)PP: Você acha que esta escola está preparada para a inclusão?

(63)P: Não, acabei, eu respondi na outra.

(64)PP: Ah que você disse que não, porque precisaria de um atendimento especializado

(65)P: É, está faltando mandar material humano, né, aí pode trabalhar.

(66)PP: Que nem você falou da outra escola...

(67)P: Claro, um acompanhamento prá esses alunos. Mas não é impossível fazer a inclusão acho que até deve fazer acho que todo mundo sai ganhando principalmente, todo mundo né, mas eu acho que o maior prejudicado é ao aluno que é especial se não tiver uma atenção paralela também reforçada pra eles. Todos podem ganhar com a inclusão, acho que menos eles, se continuar neste esquema assim

(68)PP: E você falou que gostou da minha atitude com o R, que eu não diferenciei, a minha atitude com ele e também em relação aos outros?

(69)P: Ah sim, claro

(70)PP: Como você lida com isso, com o R e com os outros porque 5ª. série tem preconceito quando erra fala ah burrão, não sabe nada...

(71)P: Não eu sempre quando vejo esse tipo de atitude eu paro e converso com os alunos. Eu procuro parar conversar com os alunos enfim, uma atitude de pedir sempre respeito. No início do ano eu já converso bastante sobre respeito, individualidades, diferenças, né e durante o ano eu fico sempre atenta nisso, mas o que eu faço é sempre procurar conversar

(72)PP: Você teve algum problema de eles ficarem xingando, tipo chamar de burrão?

(73)P: Não, não me lembro

(74)PP: E você acha que o R tá incluído na aula de inglês?

(75)P: Então ele é um aluno que faz questão [INTERRUPÇÃO POR UMA MÃE DE ALUNO]

P: Ele é um aluno que sempre faz questão de me cumprimentar em inglês perguntar como eu vou, se eu pergunto ele responde, enfim aquelas coisas que a gente fala no dia a dia sempre em inglês com eles ele gosta, ele grava, ele é interessado em aprender. Mas ficou aquém como eu te falei pelos motivos que eu já te falei eu acho que tinha que ter um acompanhamento extra.

(76)PP: Tá e como que você lida com as necessidades diferentes, por ex o R tem uma necessidade diferente da maioria.

(77)P: Eu tento ajudar no que eu posso assim dando uma atenção na medida do possível que o aluno requer mas quando eu vejo por exemplo que ele tá parado, ou que ele não tá fazendo ou tá desenhando ao invés de fazer alguma atividade que eu dei, eu vou até a carteira explico e peço pra ele fazer na minha frente. Para eu ver se posso ajudar sabe, se ele não entendeu o que eu expliquei, mas fica a dever eu acho.

(78)PP: É ele faz muito disso, ele se dispersa né?

(79)P: Ele se dispersa fácil, mas eu acho que ele já dispersa pela própria dificuldade

(80)PP: Ele fica lá assim né [PP desenha num papel]

(81)P: Mas eu vou repetir eu acho que ele dispersa pela própria dificuldade que ele tem é uma.. um.....

(82)PP: Um mecanismo?

(83)P: Um mecanismo dele

(84)PP: Sim

(85)P: E ele até ao invés de ficar gritando, ficar atazanado como alguns que têm dificuldade fazem, ele não, ele fica ali quietinho, desenhando. Quando eu percebo isso eu vou até lá ver se eu posso ajudar tal, mas fica aquém né precisaria de um acompanhamento

(86)PP: Como você acha que poderia trabalhar o ensino-aprendizagem para uma pessoa como o R?

(87)P: Oralmente... A avaliação dele teria que ser uma coisa diferente dos outros, 5ª né, então ele acaba até passando porque a gente sabe que não adianta reter ... Não sei a na minha opinião, ele ficou com D comigo no último bimestre, mas acho que ele vai ser retido, se não me engano ele foi retido nas outras matérias. Estou sem a pasta aqui não tenho certeza, não sei se teve problema de falta ou não sei o caso dele em relação a outras matérias, mas comigo ele ficou com D. Porque não teve o mínimo pra poder dizer que dava pra dar C, entendeu? A prova não tinha absolutamente nada, mas eu acho que é uma coisa que a gente tinha que repensar, as avaliações desses alunos acho que tem que ser diferenciada, não pode ser igual a todo mundo não. Acho que a gente tem que ampliar a discussão sobre esses alunos na escola logo no início do ano e por algumas diretrizes ai né. Eu acho que tem que ser uma avaliação diferenciada porque ele não é incapacitado, ele entende, ele responde algumas coisas tudo.

(88)PP: Mas ele vai até um ponto, não adianta também querer igualar aos outros, né?

(89)P: Não, não, não, claro que não. Não adianta e nem é o caso, nem é essa a intenção.

(90)PP: E uma avaliação igual você acaba querendo igualar de uma maneira, acaba sendo injusta

(91)P: É

(92)PP: Ok, acho que está ótimo.

[Pausa a gravação. Ao final da conversa a professora perguntou se eu iria lá no ano que vem e manifestou o interesse de levar meu trabalho para a diretoria de ensino, já que a idéia é que este seja multiplicador].

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)