

ANA MARIA DE OLIVEIRA RODRIGUES

OS PRESCRITOS & AS AÇÕES DE INCLUSÃO NA SALA DE AULA REGULAR

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada e Estudos de Linguagem, sob orientação da Profa. Dra. Maria Cecília Perez Souza-e-Silva

Mestrado em Lingüística Aplicada e estudos da linguagem

PONTÍFICA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
2008

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

*"De fato, não há em todo o universo duas coisas iguais;
Vem daí, que a regra da igualdade consiste em aquinhoar
Desigualmente aos desiguais na medida em que desigualam.
Por isso, tratar com desigualdade as pessoas iguais,
Ou tratar pessoas desiguais com igualdade
Seria uma desigualdade flagrante
E não uma igualdade real como se pensaria"
(Rui Barbosa)*

Banca Examinadora

Agradecimentos

A todos os meus amigos e familiares que, mesmo distante, de uma forma ou de outra, sempre me ajudaram nessa conquista;

Em especial ao meu marido, meu filho e minhas filhas que sempre me apoiaram não deixando que o desânimo se manifestasse;

A Cecília, pela orientação e pela confiança que depositou em meu trabalho; principalmente, pela amizade construída ao longo desses anos;

A Ângela Cavenagli e Katherine Harrison que, ao lado de Cecília, participaram da banca de meu exame de qualificação, momento produtivo que me ajudou muito em meu crescimento acadêmico;

Aos professores, colegas e funcionários do LAEL, PUC-SP, cujo convívio amistoso significou um motivo de sincera amizade;

Ao CAPES, pela bolsa que proporcionou a realização desse sonho;

A Valentina, Rose e Beatriz, pelo incentivo constante e pelos momentos que juntas compartilhamos;

Ao Adail Sobral pelas constantes trocas de e-mails que me auxiliaram quanto às correções na revisão desse trabalho;

Aos meus supervisores Edel e Sr. Negrão e, em especial, à Dirigente de Ensino Fátima Volpiani pelo apoio e confiança no meu trabalho junto à equipe de Educação Especial;

Às minhas amigas de trabalho Célia Regina, Eliana Genduso e Elizabete Marmille que sempre me apoiaram e me proporcionaram momentos de descontração, sempre me impulsionando para a realização dessa pesquisa.

RESUMO

Esse trabalho propõe um estudo de como estão sendo interpretados os prescritos de inclusão e como estão sendo gerenciados na atividade de trabalhos de profissionais que atuam com alunos com necessidade educacionais especiais - NEE. Os objetos utilizados nessa empreita são recortes de prescrições contidas em leis tanto nacionais como internacionais que regulamentam esse tema, bem como gravações em áudio e vídeo de aulas ministradas por duas professoras de diferentes áreas (artes e ciências) que trabalham com a mesma turma de dezenove alunos, sendo que há entre eles uma aluna com síndrome de Down, além de serem utilizadas três entrevistas com as professoras e outras duas pessoas ligadas a área pedagógica da escola. A análise se volta para a frequência com que os agentes utilizam as prescrições em suas práticas diárias sendo que para encaminhar o trabalho para esse fim, adotei noções de *trabalho prescrito* e *trabalho realizado* (Schwartz, 1998; 2000; 2002; Nouridine 2002) bem como utilizei pressupostos de Amigues (2003; 2004) para investigar a atividade real do trabalho docente. Alguns dispositivos se mostraram relevante para concretização desse estudo tais como: o *interdiscurso*, a *cenografia* e o *ethos* os quais são conceitos inseridos no campo da linguagem (Maingueneau, 1998 2005; 2007) esse último, relacionado às entrevistas, permite analisar àquilo que o sujeito diz e a maneira como diz. A pesquisa possibilitou verificar que a prática das ações adotadas, na maioria das vezes um ato involuntário que geralmente ocorre com a questão da inclusão, nem sempre condiz com a prescrição devido a uma forte presença do saber instituído que está internalizado a partir da experiência docente.

Palavras-chave: inclusão escolar, trabalho *prescrito*, trabalho *realizado*

ABSTRACT

This work considers a study of as they are being interpreted the inclusion prescribed ones and as they are being managed in the activity of works of professionals who act with pupils with necessity educational special - NEE. The objects used in this take over on a contract basis are clippings of lapsings contained in national laws in such a way as international that they regulate this subject, as well as writings in audio and video of lessons given for two teachers of different areas (arts and sciences) that they work with the same group of nineteen pupils, being that it has between them a pupil with syndrome of Down, beyond being used three interviews with the teachers and others two on people the pedagogical area of the school. The analysis if return for the frequency with that the agents use the daily lapsings in its practical being that to direct the work for this end, I adopted slight knowledge of prescribed work and carried through work (Schwartz, 1998; 2000; 2002; Nourodine 2002) as well as I used estimated of Amigues (2003; 2004) to investigate the real activity of the teaching work. Some devices if had shown excellent for concretion of this study such as: interdiscurso, the cenografia and the ethos which are inserted concepts in the field of the language (Maingueneau, 1998 2005; 2007) this last one, related ace interviews, allow to analyze what the citizen says and the way as it says. The research made possible to verify that the practical one of the adopted actions, most of the time an involuntary act that generally occurs with the question of the inclusion, nor always condiz with the lapsing due to one strong presence of instituted knowing that it is internalizado from the teaching experience.

Word-key: pertaining to school inclusion, prescribed work, carried through work

SUMÁRIO

Introdução	01
I - A LEGISLAÇÃO SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR E O MÉTODO MONTESSORI	10
1.1 Dados históricos sobre a inclusão escolar	10
1.2 Inclusão escolar nas esferas estadual e federal	15
1.3 Os princípios da escola Montessori	18
II - METODOLOGIA	23
2.1 Procedimentos metodológicos	23
2.1 - 1 Etapa preliminar	24
2.1 - 2 A obtenção dos dados	26
2.2 O local da pesquisa	27
2.2 - 1 A sala de aula e suas atividades	30
2.3 Os participantes da pesquisa	31
2.4 Alguns prescritos sobre Inclusão Escolar	34
III - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	38
3.1 Discutindo o termo <i>trabalho</i>	40
3.2 A Ergonomia da atividade docente	42
3.3 Uma visão Ergológica	42
3.3 - 1 Trabalho prescrito e trabalho realizado	44
3.3 - 2 Trabalho prescrito na escola inclusiva	44
3.3 - 3 O Trabalho realizado como objeto de estudo	47
3.4 Estudos sobre Linguagem e Trabalho	48

3.5 Análise do Discurso nos prescritos	49
3.5 - 1 A Cenografia	51
3.5 - 2 O Interdiscurso entre os prescritos	53
3.5 - 3 O Ethos	55
IV - DISCUSSÃO DOS DADOS	58
4.1 Relação entre os prescritos e a atividade real de trabalho	58
4.2 Uma visão ergonômica na atividade escolar	66
4.2 - 1 O Saber Investido e o Saber Instituído na situação real	68
4.2 - 2 – A Cenografia que se constitui na sala de aula	71
CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	85
Anexo I: Gravação da aula de Educação Artística	89
Anexo II: Gravação da aula de Ciências	100
Anexo III: Gravação das entrevistas com as professoras	116
Anexo IV: Gravação das entrevistas com a direção da escola	120

Abreviações usadas nessa pesquisa:

- **CNE:** Conselho Nacional de Educação
- **ECA:** Estatuto da Criança e do Adolescente
- **EJA:** Educação de jovens e Adultos
- **EF :** Ensino Fundamental
- **EM:** Ensino Médio
- **EB:** Educação Básica
- **EI:** Educação Infantil
- **ES:** Ensino Superior
- **LDBEN:** Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional
- **MEC:** Ministério da Educação
- **NEE :** Necessidades Especiais Educacionais
- **ONU:** Organização das Nações Unidas
- **OMS:** Organização Mundial da Saúde
- **OMB:** Organização Montessori no Brasil
- **PCN:** Parâmetros Curriculares Nacionais

INTRODUÇÃO

A perspectiva de uma educação para todos tem se constituído, já ha alguns anos, como um grande desafio, visto que a realidade aponta para uma parcela considerável de “excluídos” do sistema educacional. No entanto, alguns simpósios e conferências nacionais e internacionais têm trazido para discussão essa realidade, o que denota maior interesse de pessoas ligadas à educação em por em prática as leis. Enfrentar esse desafio é condição primordial para atender à expectativa de democratização da educação em nosso país e aos desejos daqueles que almejam desenvolvimento e progresso nesse campo.

O direito da pessoa à educação tem sido prescrito pela política educacional, independentemente de gênero, etnia, idade ou classe social. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN: *“o acesso à escola extrapola o ato da matrícula e implica apropriação do saber e das oportunidades educacionais oferecidas à totalidade dos alunos com vistas a atingir as finalidades da educação, a despeito da diversidade na população escolar”* (PCN,1999;15).

Nesse âmbito, o governo vem priorizando movimentos nacionais de democratização do ensino, principalmente quanto ao ensino fundamental, contando com a expectativa de colaboração dos estados, municípios e da sociedade como um todo, ao admitir que *“(...) a não-garantia de acesso à escola na idade própria, seja por incúria do Poder Público ou por omissão da família e da sociedade, é a forma mais perversa e irremediável de exclusão social, pois nega o direito de cidadania”* (PCN, 1999: 17).

Reconhecendo a diversidade existente na comunidade escolar e as possíveis interpretações do tema da inclusão, este trabalho participa de um conjunto de reflexões inserido no esforço coletivo de ampliar o perfil do lingüista aplicado como cientista social, em especial na investigação sobre a inclusão escolar.

Várias pesquisas vêm sendo realizadas sobre o tema inclusão tais como: Mazzotta: 2002; Martins: 2004; Boutet: 2006; Fidalgo 2006; Schimid e Ribeiro: 2008 entre outras. Porém, este trabalho, de forma diferenciada das demais pesquisas, propõe um estudo das interpretações dadas aos prescritos de inclusão escolar que regem as leis de nosso país, relacionando-as com a prática do professor na sala de aula regular inclusiva de uma escola que adota o método Montessori.

Esclareço que a escolha de uma escola que segue esse método deve-se ao fato de as salas de aulas regulares possuírem um número menor de alunos em relação a outras, além de contar com uma professora auxiliar, o que, de certa forma, contrasta com a realidade da maioria das salas de aula, principalmente na rede estadual de ensino.

Ao apresentar o objeto de estudo, ressalto que esta pesquisa inscreve-se na proposta do Grupo de Pesquisa Atelier / PUC-SP¹, o qual desenvolve investigação na linha de pesquisa Linguagem e Trabalho. O trabalho tem como objetivo investigar como o prescrito norteia a atividade de trabalho de duas professoras que trabalham numa mesma sala de aula regular com uma aluna portadora de Síndrome de Down.

A inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE) tem sido uma proposta norteadora na Educação, direcionando programas e políticas educacionais de reabilitação em vários países. Essa visão partiu de uma proposta denominada *integração*, considerada um

¹ - O Grupo Atelier Linguagem e Trabalho, coordenado pelos líderes Prof^a. Dr^a. Maria Cecília Perez Souza-e-Silva e Décio Orlando Soares da Rocha, é formado por pesquisadores docentes e discentes dos programas de pós-graduação em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, LAEL/PUC-SP.

conceito novo quando foi elaborada, em 1972, por um grupo de profissionais liderados por Wolfensberger, na Escandinávia. Mais tarde, passou a ser chamada *normalização*, pois se entendia na época que todas as pessoas com algum tipo de deficiência deveriam ter assegurados direitos a condições de vida de normalidade na sociedade em que viviam.

De acordo com Gentilli, a normalização nas relações sociais não significa apenas tornar a vida *normal* ou *comum*: “*normalizar não quer dizer unicamente tornar normal, mas implica dar à pessoa oportunidades, garantindo direitos de ter suas necessidades reconhecidas e atendidas pela sociedade*” (Gentilli, 1987; GLAT, 1998 *apud* BATISTA & ENUMO, 2004). Ainda se referindo à normalização, Gentilli (2003) afirma que, de certa forma, a normalização da exclusão começa a acontecer quando se descobre que, em boa parte do mundo, há mais excluídos que incluídos.

Baseando-se em resultados de alguns debates sobre a inclusão escolar ocorridos em diversos países, o sistema educacional brasileiro tem vivenciado um momento de transição no atendimento ao aluno com NEE. Antes, havia *classes especiais* para alunos que possuíam algum tipo de deficiência, propondo-lhes um atendimento mais específico, o que, segundo alguns estudiosos, gerou uma segregação mais marcante dessas crianças. Partindo desse princípio, a inclusão em salas regulares passou a ser vista como um benefício, pois se acredita que a inserção dessas crianças em salas de aula regulares estimulará a sociedade escolar a aceitar e respeitar diversidades.

Já no final dos anos 80, o termo *integração* começou a ser substituído pela terminologia *inclusão*, pois o objetivo, conforme as Leis de Diretrizes e Bases (LDB), é incluir, sem distinção, todas as crianças, independentemente de suas limitações.

Além disso, a mesma lei admite que a inclusão deve estar atrelada a uma transformação da escola, principalmente quanto as adaptações das áreas físicas. Assim, defende a inserção de alunos com déficits de aprendizagem ou que possuem alguma necessidade especial que freqüentam, preferencialmente as salas de aula regulares, exigindo uma ruptura com o modelo tradicional de ensino (STAINBACK, 1999; SASSAKI, 1997 *apud* BATISTA & ENUMO, 2004).

Em nome da igualdade para todos, muitas teorias se apresentam de forma simplista quanto à inclusão escolar quando acreditam que matricular uma criança com NEE em sala de aula regular seria, por si só, uma ação inclusiva, o que não corresponde à realidade. Nesse sentido, um estudo de Batista & Enumo (2004) comprova que os alunos com NEE são menos aceitos por seus companheiros de classe e por alguns professores. Esse mesmo resultado também foi encontrado por Ray (1985) e Robert & Zubrick (1993), que constataram ainda que a rejeição provavelmente advém de comportamentos que as pessoas com NEE às vezes apresentam, e que são considerados inadequados por uma parcela da sociedade.

O desafio da escola inclusiva vai além do que assegura o parágrafo 3º da Estrutura de Ação em Educação Especial, da Declaração de Salamanca (1994): *“as escolas deveriam acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras”*.

Nesses termos, a educação inclusiva somente apresenta êxitos quando a inclusão de determinada escola está ligada a uma pedagogia diferenciada centrada no aprendizado de todas as crianças e em que é respeitado o limite de cada uma, incluindo as que possuam desvantagens de aprendizado. Porém, como diz a mesma Declaração: *“o mérito não está ligado apenas a uma educação de qualidade para estas crianças, mas em modificar atitudes discriminatórias, e criar comunidades acolhedoras”* (Salamanca, 1994).

A experiência tem mostrado que uma pedagogia que inclua realmente a criança com NEE é benéfica para todos os estudantes e conseqüentemente, para toda a sociedade. Contudo, as inovações que profissionais ligados à educação buscam realizar, tanto na vida pessoal como na profissional, estão embasadas em concepções de mundo, ligadas obviamente a crenças e valores de cada indivíduo, o que altera na prática o que as teorias sugerem.

Melo e Martins (2004) destacam a esse respeito que “*é natural que sentimentos como medo e insegurança possam ser manifestados pelos integrantes das escolas regulares*” diante da realidade de inclusão da criança com NEE. Porém, com uma adaptação curricular adequada, essas barreiras podem ser superadas e as habilidades e competências serem alcançadas com uma mudança estrutural de conteúdos a serem alcançados por todas as crianças independentes de serem crianças com NEE ou não.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, as adaptações curriculares constituem possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos: elas “*Pressupõem que se realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais*” (PCN, 1999; 33). Assim, é necessário que se implante não um novo currículo, mas um currículo dinâmico e passível de ampliações, para que realmente se atenda a todos os alunos.

A reforma da Constituição Federal de 1988 prescreveu, em seu artigo 208, inciso III, que o “*atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, deve ser preferencialmente na rede regular de ensino*”, referindo-se à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental. Essa garantia constitucional resulta num compromisso do Estado brasileiro de educar a *todos*, sem qualquer discriminação, tornando um direito público o acesso ao ensino para educandos, em idade escolar, sejam ou não especiais.

Há porém, outro aspecto a ser considerado: o papel desempenhado pelo professor da sala de aula regular inclusiva. É sabido que não se pode substituir a sua competência pela ação de apoio exercida pelo professor especialista ao qual recorrerá eventualmente como a um apoio especializado, o que, segundo o PCN, “*não significa abdicar e transferir*

para eles [os professores especialistas] a responsabilidade do professor regente como condutor da ação docente” (PCN,1999: 29).

O esforço empreendido para mudar a concepção de educação especial baseia-se em pressupostos atualmente defendidos quando se focalizam as dificuldades que levam à não-aprendizagem na escola. Autores como Goffredo (1992) e Manzini (1999) têm alertado que a implantação da educação inclusiva tem esbarrado em limites, pelo fato da pouca informação entre os educadores das classes regulares. Outro fator que tem concorrido para esse problema está relacionado à falta de materiais didáticos adequados para se desenvolverem atividades pedagógicas que o professor necessita implementar com essas crianças *especiais*.

Autores como, Mazzotta, Mantoan e Fávero defendem a inclusão escolar como parte de um movimento maior de inclusão social: *“é preciso respeitar os educandos em sua individualidade, para não se condenar uma parte deles ao fracasso”* (Mantoan, 1998: ?). Ela defende ainda a universalização do acesso e a qualidade do ensino quando afirma: *“a escola que não recebe os diferentes, não é escola porque não prepara para a cidadania”* (Simpósio realizado na UNIFESP 2008).

Outra autora que defende a inclusão, Mendes (2001: 17), declara: *“ao mesmo tempo em que o ideal de inclusão se populariza, e se torna pauta de discussão obrigatória para todos interessados nos direitos dos alunos com NEE, surgem controvérsias para efetivá-las”*. De acordo com a autora, há duas correntes na perspectiva da Educação Inclusiva com propostas divergentes sobre qual é a melhor forma de educar crianças e jovens com NEE. Ambas as correntes originaram-se de movimentos de pais e de outros representantes da sociedade civil, organizada ou não, pelo atendimento ao princípio da igualdade de direitos e, portanto, de oportunidades de escolarização junto aos demais alunos.

De um lado, encontram-se os que apresentam proposta de *inclusão* defendendo que é um ganho para todos quando se matricula uma criança com alguma deficiência na classe regular, mas admitem atendimento especializado, no contra turno, ou seja, fora do

horário de aula em que estão matriculados na sala de aula regular, como apoio de pedagogos, fonoaudiólogos e outros profissionais. Isso, segundo a autora, eliminaria o atual modelo da prestação de serviços no apoio ao ensino especial (Mendes, 2001:17).

Do outro, há aqueles que defendem uma proposta de *separação total*, o que significa coloca os alunos especiais numa *classe especial*, oferecendo matrícula a todos aqueles que, em idade escolar, possuam alguma deficiência, independentemente do grau e tipo de dificuldades apresentadas.

Para Aranha (2001), a inclusão escolar “*prevê intervenções decisivas e incisivas, em ambos os lados da equação: no processo de desenvolvimento do sujeito e no processo de reajuste da realidade social (...)*”. Assim, acredita que, além de se investir no processo de desenvolvimento do indivíduo, deve-se buscar a criação de condições que garantam o acesso e a participação da pessoa na vida comunitária, através de suportes físicos, psicológicos, sociais e instrumentais.

A mesma autora defende a inclusão como uma necessidade de mudanças na sociedade como um todo. Referindo-se especificamente às crianças com necessidades educacionais especiais, ela afirma: “... *cabe à sociedade oferecer os serviços que os cidadãos com deficiência necessitem (...) também, garantir-lhes o acesso a tudo de que dispõe, independente do tipo de deficiência e grau de comprometimento apresentado pelo cidadão*”.

No Brasil, desde a Constituição Federal de 1988, os documentos oficiais legais e complementares, de normalização ou de orientação à política educacional, prevêm que aos alunos com NEE sejam garantidos a educação e o atendimento educacional especializado, *preferencialmente* na rede regular de ensino.

A LDB nº 9.394/96, embora priorizando o atendimento integrado às classes comuns do ensino regular, prevê a “*manutenção das classes, escolas ou serviços especializados para atender aos alunos que deles necessitem, em complementação ou substituição ao atendimento educacional nas classes comuns*” (art. 58, § 1º).

Verifica-se que alguns autores, a partir de diversas perspectivas e adotando referenciais que nem sempre são totalmente compatíveis, têm defendido um mesmo princípio: a educação escolar para todos. Para Mazzotta:

... a efetivação da educação escolar para todos, mediante recursos tais como educação inclusiva onde a diversidade de condições dos alunos possa ser competentemente contemplada e atendida, demandará uma ação governamental e não governamental marcada pela sinergia, que especial, preferencialmente na rede regular de ensino, para os que a requeiram ou educação algumas vezes parece ser até enunciada. Isto sem ignorar que a verdadeira inclusão escolar e social implica, essencialmente, a vivência de sentimentos e atitudes de respeito ao outro como cidadão (2002; 36)”.

Para Sousa e Prieto, “ser *especial*” está ligado a uma condição diferenciada de convivência, ou seja, “*tem-se previsto o especial na educação referindo-se a condições que possam ser necessárias a alguns alunos para que se viabilize o cumprimento do direito de todos à educação*” (2002: 123).

A terminologia *especial* refere-se assim às condições requeridas por alguns alunos que demandam, em seu processo de aprendizagem, auxílios ou serviços não comumente presentes na organização escolar. Caracterizam essas condições, por exemplo, a oferta de materiais e equipamentos específicos, a eliminação de barreiras arquitetônicas e de mobiliário, de comunicação e sinalização, de currículo, metodologia adotada e, o que é fundamental, a garantia de professores especializados bem como de formação continuada dos professores para o conjunto do magistério. (Sousa e Prieto, 2002; 124).

Demo também compartilha desta idéia quando afirma que a sociedade necessita de teorias e práticas de pesquisas que ultrapassem os muros da universidade: (...) “*é preciso ter em mente a necessidade de construir caminhos e não receitas que tendem a destruir o desafio de construção*” (1991; 82).

Seguindo idéias de Demo, apresento no capítulo I um histórico sobre a trajetória da inclusão de pessoas com NEE na sociedade, a fim de descrever as diferentes interpretações que circulam no meio escolar e contribuir para responder as perguntas de

pesquisa: (i) *como a inclusão escolar de crianças com NEE, é tratada nos prescritos de educação inclusiva?* (ii) *e na atividade das professoras da sala de aula regular?*

Para que fosse possível responder essas perguntas selecionei e delimito recortes de alguns prescritos sobre inclusão escolar, os quais regem as leis vigentes em nosso país. Achei relevante confrontar essas normas com a atividade real de duas professoras, com intuito de investigar se e com qual frequência esses prescritos são consultados para o planejamento das ações reais que ocorrem na sala de aula.

Capítulo I – A legislação sobre inclusão escolar e o Método Montessori

Este capítulo tem a finalidade de apresentar uma síntese dos conceitos que discutem a questão da inclusão escolar (IE), e está subdividido em três partes. Na primeira, apresento um relato histórico da questão da inclusão. Na segunda, faço referências à relação entre a legislação e a inclusão escolar. Na terceira, apresento as bases do método seguido nas escolas Montessori no Brasil.

1.1 - Dados históricos sobre a inclusão escolar

Até o século XV, a deficiência física ou mental esteve ligada ao misticismo e/ou à religião, entendendo-se o homem à imagem e semelhança de Deus, e, portanto, perfeito tanto física como mentalmente. Na Roma Antiga, crianças nascidas com deformações chegavam a ser jogadas nos esgotos. Mais tarde, estas passaram a encontrar abrigos nas igrejas, porém viviam isoladas da comunidade.

Um exemplo dessa situação foi descrito por Victor Hugo (1831) na fábula *O Corcunda de Notre Dame*, cujo personagem, que dá nome à obra, era discriminado por suas deficiências físicas e vivia isolado na torre de uma catedral em Paris. Naquela época, os que não nasciam semelhantes a Deus, os tidos como *não perfeitos*, eram considerados à margem do convívio humano.

No século XIX, as pessoas com deficiências físicas ou mentais ainda continuavam isoladas da sociedade, em asilos ou conventos. Foi nesse mesmo século que, na Europa, surgiram os primeiros hospitais psiquiátricos, considerados prisões, pois os internos eram mantidos apenas como objetos de pesquisas científicas, sem nenhuma espécie de tratamento médico especializado, ou mesmo programas de educação especial que

atendessem a essa comunidade.

Essa situação perdurou, e até meados do século passado não havia a preocupação de governantes em organizar serviços sociais, inclusive a educação escolar, para atender às pessoas com necessidades especiais.

No Brasil, as primeiras ações referentes aos programas de educação especial foram iniciadas por Dom Pedro II, quando criou em 1854 o Instituto Imperial dos *Meninos Cegos*, atualmente denominado Instituto Benjamin Constant – IBC. A partir dessa ação, surgiram outras organizações, mantidas até os dias atuais, como o Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES, que possui atendimento escolar especializado às pessoas surdas.

Outras organizações filantrópicas começam a surgir no final do século XX, como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, que representa o 2º maior centro do mundo e o 1º da América Latina a trabalhar em prol da criança com deficiência. No Brasil, a primeira APAE foi criada no Rio de Janeiro, em 1954, e a segunda em Belém do Pará, no ano de 1962. Há atualmente cerca de 1800 dessas unidades, filiadas à federação Nacional e Estadual, e atendem em torno de 241 mil pessoas (APAE).

Uma instituição que começou a se destacar na área da inclusão foi a Sociedade Pestalozzi, criada em 1932 (Belo Horizonte, Minas Gerais) por uma pesquisadora e educadora da criança com deficiência, a professora Helena Antipoff. Ela foi a responsável pela implantação, no país, de uma política de educação e assistência à criança portadora de deficiência, iniciando o movimento Pestalozzi brasileiro, que conta atualmente com cerca de 100 instituições espalhadas por todo país.

Contudo, como em sua maioria tinham uma visão assistencialista, essas instituições começaram a ser vistas como lugar de segregação, pois colocavam as pessoas

com deficiências que ali chegavam em uma mesma sala de atendimento, independentemente do grau de dificuldade que elas possuíssem.

A partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada e proclamada em 10 de Dezembro de 1948, o quadro geral da situação da pessoa com NEE começa a mudar, e estas passam a ser vistas como cidadãos com direitos e deveres de participação na sociedade. Essa visão é reafirmada na resolução 217 da Assembléia Geral das Nações Unidas, a qual criou uma nova tendência quando declarou: “*todo ser humano tem direito à educação*”.

No Brasil, no início da década de 1960, estudantes *portadores* de necessidades especiais eram discriminados ou *segregados* em salas de aula separadas, o que gerou diversas críticas por parte de seus familiares, que passaram a se manifestar contra esse procedimento e questionar a suposta inclusão social desses jovens. Essas manifestações foram fundamentais para que os prescritos que abordam a inclusão escolar começassem a ser criados.

Em 1961, foi elaborada a Lei de Diretrizes e Bases (LDB 4024) declarando que a pessoa *excepcional* deve estar inserida no sistema educacional *regular*. Aparece, pela primeira vez, a expressão *educação especial*, referindo-se às ações a serem realizadas para um público específico: os estudantes portadores de necessidades especiais.

No ano de 1996, a LDB foi reformulada e passou a incorporar a expressão *Ensino Nacional* tornando-se Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional – LDBEN (9394/96). A Secretaria da Educação, com fundamentos no disposto nas Constituições Federal e Estadual, na LDBEN, no ECA e na Deliberação 5/2000 do Conselho Estadual de Educação dispõe sobre o atendimento de alunos com NEE nas escolas da rede estadual versando de forma mais intensa no artigo 1º e 2º e § 1º a questão da inclusão escolar.

A atual LDBEN, uma lei derivada da Constituição Federal, fez uma correção *social* quanto à terminologia *portadores de deficiência*, propondo o uso do termo *educandos com necessidades educacionais especiais*.

Em 1975, foi criada uma lei americana sobre educação especial denominada *Education for Handicapped Act* – EHA ou Lei 94.142, a qual estabelece a modificação dos currículos escolares e estabeleceu a base sobre a qual seriam traçadas posteriores legislações concernentes à educação especial. O Brasil começou a estudar as possibilidades de mudanças em seus prescritos de inclusão escolar a partir dessa lei.

Já em 1978, foi promulgada uma emenda que alterou a Constituição Brasileira, em que se assegura aos *deficientes* a melhoria da condição social mediante: i) a educação especial e gratuita; ii) assistência, reabilitação e inserção na vida econômica e social do país; iii) proibição de discriminação inclusive quanto à admissão ao trabalho. Nome e data da emenda etc. Artigo que alterou etc.

Nas décadas de oitenta e noventa, começam a surgir declarações e tratados mundiais com a finalidade de defender a inclusão em escala mais ampla. Esses documentos tiveram como propósito reafirmar o direito de “todas” as pessoas à educação, inclusive a pessoa com deficiência, que deveria freqüentar salas de aulas regulares, como forma de minimizar atitudes discriminatórias. A Assembléia Geral das Nações Unidas aprovou, em 1985, o Programa de Ação Mundial, para atender dessas pessoas, enfatizando que “*quando for pedagogicamente factível, o ensino de pessoas deficientes deve acontecer dentro do sistema escolar normal*” (Documento das Nações Unidas. Resolução 37/52 de 3.12.1982).

Em outubro de 1989, foi promulgada a Lei Federal 7.853/Educação, que prevê a

educação especial como obrigação dos governos, considerando como crime punível qualquer recusa de matrícula, por parte dos dirigentes, nos estabelecimentos públicos ou particulares.

Representantes de aproximadamente oitenta países reuniram-se na Espanha, em 1994, e assinaram uma declaração que ficou conhecida mundialmente como *Declaração de Salamanca*. Trata-se de um dos documentos mais importantes sobre o compromisso de garantia dos direitos Educacionais. Segundo a Declaração, as escolas regulares inclusivas são consideradas o meio mais eficaz de inclusão.

Particularmente após as discussões sobre inclusão na Declaração de Salamanca, passou-se a pregar uma educação *comum* conjunta para todos, independentemente de etnia, origem social ou comportamentos diferenciados ou deficiências físicas dos alunos. Essas discussões repercutiram em mudanças no discurso contidos nas leis de nosso país (Brasil, CNE, 2001).

A Declaração de Salamanca também propôs a necessidade de se prepararem adequadamente os agentes educacionais, porém é perceptível que ainda há muito que fazer para que isso ocorra na maioria das escolas que se dizem inclusivas.

Foi também na década de 1990 que se elaborou o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, que reiterou os direitos garantidos pela Constituição Federal e o atendimento especializado, prescrevendo que este deverá ocorrer *preferencialmente* na rede regular de ensino. Porém, dados do Censo Demográfico/IBGE 2002, registram 1.602.606 crianças e adolescentes com deficiência, na faixa etária de 7 a 14 anos, conforme o Censo Escolar de 2004, revelando um acesso de 22,8% dos alunos com NEE matriculados apenas nos primeiros anos do Ensino Fundamental (EF), ou seja, na etapa do

ensino obrigatório.

Assim, esses estudantes não têm acesso à fase do ensino escolar que vai até às séries finais do Ensino Médio (EM). Essa situação vem se mantendo nos últimos anos e pode estar vinculada à falta de um trabalho pedagógico especializado em favor do progresso do aluno com NEE. Sem isso, ele pode acabar afastando-se da escola.

1.2 - Inclusão escolar nas esferas estadual e federal

O sistema educacional brasileiro, segundo a LDBEN, divide-se em Educação Básica (EB) e Educação Superior (ES). A EB, por sua vez, divide-se em três níveis: i) Educação Infantil (EI), que, na época da realização desta pesquisa, era voltada para crianças de zero a seis anos; ii) o Ensino Fundamental (EF), que abrangia da primeira à oitava série, e iii) Ensino Médio (EM), que tem a duração de três anos.

Em 2008, o EF passa a contar com o nono ano. Para isso, o estudante deve, aos seis anos, estar matriculado na primeira série do EF. A Educação Especial (EE) não é um nível de ensino, mas uma modalidade de educação escolar, ou seja, um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais que devem estar à disposição dos alunos que dela necessitarem, perpassando todos os níveis de ensino. Sendo assim, os serviços de educação especial precisam fazer parte de todas as etapas do ensino escolar, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior (ES). Nesse sentido, as universidades que formam docentes buscam atualizar seu currículo educacional de modo que essa formação esteja voltada para o trabalho com a diversidade.

O Ministério da Educação e Cultura (MEC) elabora documentos que explicitam a política de inclusão escolar, como os PCN, que versam sobre adaptações curriculares e estratégias para a educação de alunos com NEE. Essas ações têm como objetivo definir,

também, responsabilidades pela educação especial como um dever da escola pública, dos Governos Municipal, Estadual e Federal.

Ao tratar a questão da inclusão escolar e educação especial, diante de prescritos como LDBEN e ECA, é relevante salientar que o termo “preferencialmente” é utilizado para indicar a possibilidade de o aluno com NEE estar inserido num contexto educacional misto, sem exclusão. Diante disso, é possível inferir que os prescritos estabelecem a existência da relação social entre todos os sujeitos da sociedade, independente se as necessidades desse sujeito são ou não especiais.

Visto a complexidade acerca do vocábulo “*deficiência*”, faz-se necessário uma apresentação sobre o significado dessa terminologia. O termo *deficiência*, tal como usado no universo vocabular do Brasil, tanto em movimentos de pessoas com algum tipo de deficiência como nos segmentos ligados à reabilitação e educação, vem de uma tradução da palavra do inglês “*disability*”, que em português pode ser traduzido como desabilitação.

Trata-se também de uma terminologia que pode estar ligada a interpretação de impedimento ou limitação de alguma parte do corpo. No entanto, o conceito de *deficiência* não pode ser confundido com o de incapacidade, que remete a um estado negativo de funcionamento da pessoa que pode ser resultante do ambiente físico inadequado e não visto como um tipo de condição.

O uso do conceito de *deficiente* nas relações sociais e no trato com indivíduos ainda é percebido com forte impacto no contexto escolar., Esse uso tem relação com o artigo 1º da Resolução 3447 (Declaração dos Direitos dos Deficientes), aprovado pela Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas em 9 de dezembro de 1975, que define *deficiente* como “*toda pessoa em estado de incapacidade de prover por si mesma, no todo ou em parte, as necessidades de uma vida pessoal ou social normal, em*

consequência de uma deficiência congênita ou não de suas faculdades físicas ou intelectuais”.

No âmbito nacional, o Decreto 3.298/99 traz, em seus artigos 3º e 4º, inciso I, estipula que é considerada pessoa “portadora” de deficiência aquela que apresenta alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções.

Outro aspecto oportuno a lembrar é a mudança da nomenclatura *deficiência mental* – DM, a partir de 2005, que se tornou oficialmente *deficiência intelectual* – DI, um elemento que está ligado a este trabalho porque ele tem, como já mencionado, uma aluna participante da pesquisa que tem síndrome de Down. .

Uma das razões para a mudança dessas nomenclaturas aconteceu em razão de discussões sobre o assunto inclusão num evento da Organização Pan-Americana da Saúde (PAHO) ocorrido no ano de 2004, no Canadá, de que o Brasil também fez parte. Nesse evento foi aprovado o documento ***Declaração de Montreal Sobre Deficiência Intelectual***. Em 2005, a Organização das Nações Unidas – ONU realizou em Nova York um simpósio denominado *Intellectual disability: Programs and Planning for the future*, em que os estudos apresentados se referiam especificamente ao funcionamento do intelecto, e não da *mente*, ao contrário do parecia indicar a expressão anterior *deficiência mental* – DM.

Uma vez que o Brasil aderiu a Convenção dos Direitos das pessoas com Deficiência da ONU, que objetiva a *inclusão de todas as pessoas com deficiência em todas as esferas da sociedade*, mostraria contraditório o uso da palavra “deficiente” ao fazer-se referencia aos que possuem algum tipo de deficiência física ou intelectual. Sendo assim, passou-se a utilizar o termo “pessoas com necessidades especiais e se tratando do universo

escolar, pessoas com “*necessidades educacionais especiais*” (NEE).

1.3 – Os princípios da escola Montessori

Atualmente, no Brasil, existem muitas escolas que se denominam Montessorianas. Porém apenas um pequeno número dessas instituições obedece às normas que as distinguem como escolas seguidoras do método Maria Montessori – algo que lhes dá o direito de participarem da Organização Montessori no Brasil – OMB, organização sem fins lucrativos mantida pelos associados.

Essa organização foi formada a partir do IX Encontro Nacional de Diretores de Escolas Montessorianas, em 20 de Setembro de 1996. Esse grupo se constituiu, inicialmente, de aproximadamente cem educadores que seguiam a pedagogia Montessoriana e desejavam formar uma entidade representativa do Sistema Montessori no país. A OMB é uma entidade que acompanha o desenvolvimento das ações de cada escola filiada (caso da escola colaboradora para essa pesquisa), através de encontros semestralmente promovidos em alguma cidade brasileira, com a finalidade de aprofundar estudos, compartilhar idéias e efetivar trocas sobre o sistema Montessori, e por meio de edições da *Revista OMB*.

O primeiro congresso da OMB, realizado em Recife em 2001, contou com a participação de mais de quatrocentos educadores, na Conferência Latino Americana de Educação Montessori.

Difundido no Brasil e em algumas partes do mundo, o método Montessori indica que as atividades da sala de aula devem estar relacionadas à normalização, que consiste em harmonizar a interação de forças corporais e espirituais - *corpo, inteligência e vontade*. As escolas que adotam essa filosofia visam a educação da *vontade* e da *atenção*, por meio da qual a criança possui uma certa liberdade ao escolher o material a

ser utilizado em determinada atividade. O professor dessas escolas figura na sala de aula como um mediador das ações dos alunos.

O método alega que os estímulos externos são formadores do caráter da criança, e portanto, enfatiza a necessidade de que tais estímulos sejam determinantes nas atividades em sala de aula. Para tanto, a criança deve se sentir livre para agir sobre os objetos sujeitos à sua ação, embora estes já estejam preestabelecidos, como os conjuntos de jogos e outros materiais que Maria Montessori desenvolveu.

A pedagogia de Montessori insere-se no movimento das denominadas *escolas novas*, que tinham como principal objetivo proporcionar estímulos adequados para um crescimento harmonioso, nos planos afetivo e intelectual do aluno, o que representava uma oposição aos métodos tradicionais, que eram vistos como não respeitadores das necessidades e dos mecanismos de evolução no desenvolvimento da criança. Essa pedagogia ocupou um papel de destaque no movimento por causa das novas técnicas, que estimulam a criança a aprender por si mesma, tendo o professor como um mediador da aprendizagem.

Maria Montessori produziu cinco grupos de materiais didáticos: (1) exercício para a vida cotidiana; (2) material sensorial; (3) material de linguagem; (4) matemática e (5) ciências. Esses materiais são constituídos de peças sólidas em diversos tamanhos e formas com o objetivo de aguçar na criança a sensação de descoberta. Alguns exemplos desses materiais são: caixas para abrir, fechar e encaixar; botões para abotoar; série de cores, de tamanhos, de formas e espessuras diferentes, tendo criado também coleções de superfícies de diferentes texturas e campainhas com diferentes sons.

Um material muito utilizado na escola participante dessa pesquisa é o material dourado que recebe esse nome pela cor da madeira amarela claro da qual é confeccionado.

È um material de grande importância nas escolas Montessori, uma vez que objetiva facilitar a aprendizagem dos algoritmos da adição, da subtração, da multiplicação e divisão, despertando no aluno, como defendia Maria Montessori, a concentração, o interesse, além de desenvolver sua inteligência e imaginação criadora, pois, segundo ela, a criança está sempre predisposta ao jogo.

No trabalho com esse tipo de material, a concentração é um fator importante, e as tarefas são precedidas por uma intensa preparação. A livre escolha pela criança dos materiais a serem usados nas atividades é um dos aspectos diferenciais nas escolas com método Montessori que, segundo esta filosofia, despertam uma atividade formadora e imaginativa.

Essa escolha, segundo as *normas* dessas escolas, deve ser realizada com relativa ordem, disciplina e silêncio. Desde muito pequena a criança passa a se acostumar com essa organização, pois o método baseia-se em propostas, como as de Piaget, que buscam implantar espaços de aprendizagem segundo metodologias inovadoras que buscam formar cidadãos críticos e criativos, com base na idéia de que a criança primeiro observa para depois imitar.

Segundo o método, o silêncio faz parte das normas: todos na sala de aula devem falar em tom baixo e com relativa calma. Outro aspecto diferencial é que os professores devem dedicar total atenção ao movimento dos pés e das mãos dos alunos, com destaque nos exercícios sensoriais, pois acredita que a coordenação se desenvolve com o movimento, ao se fornecer, às crianças, a oportunidade de manipular os objetos.

Em relação à leitura e à escrita, as crianças passam por um conhecimento das letras de maneira lúdica, com o auxílio de jogos diversos. Após essa etapa, são introduzidas apresentações das primeiras palavras e a relação com sílabas e letras, pois, de

acordo com Maria Montessori (1935), quando a criança está com a coordenação motora treinada, é mais fácil montar um quebra-cabeça com as sílabas e descobrir a magia de formar palavras.

Para melhor situar os aspectos específicos do Método Montessori, apresento alguns dos pressupostos de base:

- Baseia-se em anos de observação da natureza infantil;
- Defende a aplicabilidade universal da idéia de que a criança, ainda pequena, pode ser um amante do trabalho - do trabalho intelectual escolhido de forma espontânea e, assim, realizado com alegria.
- Baseia-se em uma necessidade vital para a criança, que é a de aprender *fazendo* - em cada etapa do crescimento mental da criança, são proporcionadas atividades correspondentes com as quais se desenvolvem suas faculdades.
- Ainda que ofereça à criança uma grande espontaneidade, pode capacitá-la para alcançar os mesmos níveis, ou níveis superiores, de sucesso escolar, que os alcançados com os sistemas antigos.
- Induz a uma excelente disciplina que tem origem na própria criança em vez de ser imposta de fora.
- Baseia-se no respeito à personalidade da criança, oferecendo-lhe espaço para crescer com independência biológica.
- Dá à criança uma margem de liberdade que se constitui no fundamento de uma real disciplina.
- Permite que o professor trate cada criança individualmente em cada matéria, de acordo com suas necessidades individuais.
- Permite que cada criança trabalhe em seu próprio ritmo.
- Não requer desenvolver o espírito de competência, e a cada momento procura oferecer às crianças muitas oportunidades para ajuda mútua.
- Como trabalha partindo de sua livre escolha, sem coerções e sem ter de competir, a criança não sente as tensões, os sentimentos de

inferioridade e outras experiências capazes de deixar marcas no decorrer de sua vida.

(Fonte: <http://www.centrorefeducacional.com.br/montessori.html>)

Portanto, o método Montessori se propõe a desenvolver tanto a personalidade da criança como suas capacidades intelectuais; preocupa-se ainda com as capacidades de iniciativa, de deliberação e de escolhas independentes, em sua relação com os componentes emocionais. Parecem estar representados na pedagogia de Maria Montessori as bases de um novo modelo que o MEC denomina *paradigma*, baseado na idéia da diversidade com o fator social e no respeito, às necessidades de todos, sendo compatível com o que determina a legislação:

“a construção de espaços inclusivos de forma a garantir o acesso imediato e favorecer a participação de todos, independente das suas necessidades especiais, do tipo de deficiência e do grau de comprometimento que estes apresentem” (MEC; 2004:13).

Assim, é possível inferir que o método está de acordo com os prescritos de inclusão escolar, em vigência em nosso país, os quais prescrevem a inserção das crianças com NEE, nas classes regulares de ensino.

Capítulo II – Metodologia

Neste capítulo, descrevo os procedimentos metodológicos seguidos na pesquisa e, para tornar claros esses procedimentos, apresento uma comparação entre termos contidos nos prescritos de inclusão escolar e a atividade “real” de inclusão. Eles aparecerão adiante mais detalhados, quando da análise de dados. Segui os pressupostos das pesquisas qualitativas, uma vez que fiz uma leitura crítica de documentos oficiais em comparação com a compreensão e interpretação que é dada a eles por profissionais ligados à educação. Em coerência com os fins da pesquisa, apresento os contextos de produção, que estão divididos em dois níveis: (i) os recortes dos prescritos LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) e a parcela dos PCNs (Planos Curriculares Nacionais) que tratam da inclusão escolar e (ii) a sala de aula onde a pesquisa foi realizada. Apresento ainda os sujeitos participantes, os procedimentos de coleta e interpretação de dados e as perguntas de pesquisa, bem como os objetivos e as questões de confiabilidade dos dados.

2.1 – Procedimentos Metodológicos

Partindo do pressuposto de que toda pesquisa envolvendo dados empíricos subentende um método que encaminha a investigação, a escolha do tema deste trabalho partiu de algumas inquietações que há muito me instigam. Uma, dentre elas, são as declarações que, com certa frequência, diversos professores fazem, e que os revela resistentes à inclusão, atrelando a isso, quase sempre, o número excessivo de alunos por sala.

No início do ano de 2006, tomei conhecimento, na COGEAE, de um curso ministrado por professores titulados da PUC-SP denominado: *Projetos de Pesquisa em Linguagem e Educação*. Tendo ficado afastada por dez anos da universidade, decidi, a partir do curso, retomar meus estudos. Como sempre sonhara em estudar nessa renomada instituição, aproveitei a oportunidade de bolsa que o Governo de São Paulo oferecia aos seus

funcionários e, na qualidade de membro do quadro do magistério, apresentei um projeto piloto sobre a inclusão escolar, resultado do curso de projetos mencionado acima.

Para poder ir a campo e investigar como a inclusão escolar acontecia de fato, tentei fazer a delimitação do problema a partir do seguinte **objetivo**: verificar como estão sendo interpretados os prescritos de inclusão e como estão sendo gerenciados na atividade de trabalho de profissionais que atuam com alunos NEE. O trabalho de campo, segundo Minayo (2004; 64), “é fruto de um momento relacional e prático: as inquietações que nos levam ao desenvolvimento de uma pesquisa nascem no universo do cotidiano”. Assim, atraída pelo desconhecido, parti em busca do conhecimento, já que sou professora há quatorze anos e nos últimos tenho deparado com uma extensa, variável e confusa gama de significados sobre inclusão escolar

2.1-1 – Etapa preliminar

Após alguns estudos preliminares que foram realizados por meio de leituras e pesquisas em sites na internet com o propósito de obter informações sobre o que já havia sido pesquisado em relação ao tema inclusão escolar, formulei as seguintes perguntas de pesquisa:

(i) como a inclusão escolar de crianças com NEE é tratada nos prescritos de educação inclusiva? (ii) e na atividade de professores da sala regular?

Em busca de resposta a essas perguntas passei então a investigar a viabilidade (ou não) do discurso que otimiza a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (ANEE) em uma sala de aula regular. Optei por estudar a situação de ensino-aprendizagem em uma sala de aula composta por um número reduzido de alunos, em comparação com as demais salas regulares, uma sala que por outro lado conta com a presença de um professor auxiliar. Diante disso, consultei a direção da escola em questão, solicitando autorização para o desenvolvimento desta pesquisa, o

que foi me dado. É interessante ressaltar que a instituição de ensino já era conhecida por mim, visto que, nela, ministrei aulas por um período de sete anos. Após autorização da administração da escola, promovi algumas reuniões com a coordenadora, a diretora e duas professoras participantes da pesquisa e expus meus objetivos quanto à coleta dos dados.

A partir desses encontros, elaborei os documentos de autorização dos pais para a coleta de dados, que envolveu gravação em áudio e vídeo. Esses documentos atendem à legislação sobre ética, que envolve em meu caso o compromisso de não fazer uso de imagem ou nomes dos participantes, em especial da criança com NEE, aluna das professoras em questão. A questão ética e o compromisso do pesquisador em garantir o direito do pesquisado em intervir ou interromper sua participação na pesquisa é fundamental para manter a veracidade dos dados coletados e a espontaneidade dos agentes. Além de me comprometer com os participantes em relação à privacidade, também me empenhei em apresentar-lhes a análise e resultados obtidos a partir de sua participação neste estudo, visto que, como aponta Cicourel, é fundamental “*a existência de uma comunidade entre o pesquisador e os sujeitos de sua pesquisa*” (1980; 87).

Nesse sentido, a interação entre o pesquisador e os demais participantes da pesquisa é parte fundamental do trabalho de investigação, porém é necessário ao mesmo tempo certo distanciamento entre a visão daquele que investiga e a daquele que atua como agente investigado, visto que, segundo Minayo (1992), deve-se ter cuidado ao se aproximar do objeto de pesquisa para não cair na ilusão da obviedade. Com tal visão a respeito da pesquisa, pretendo contribuir modestamente para a viabilização de propostas que possibilitem transformações no que diz respeito à situação de uma real inclusão escolar.

2.1-2 – A obtenção dos dados

É fundamental relatar, aqui, a constituição dos encontros entre mim e os profissionais participantes, bem como descrever o convívio com esses e as discussões geradas sobre a realização da pesquisa. Primeiro houve um encontro com a direção da escola, quando me foram apresentadas as professoras que iriam participar deste trabalho e agendados os dias e horários para realização da coleta.

Ocorreram depois, dois outros encontros que explicaram aos participantes os objetivos do estudo e a forma como eu conduziria a coleta de dados. Em mais outro encontro, foram agendados datas e horários para coleta. A partir disso, pude então fazer as gravações de registro dos dados no contexto da sala de aula. Foram feitas duas gravações em áudio de duas diferentes aulas – Ciências e Educação Artística, e outra em vídeo (Ciências).

As aulas gravadas foram transcritas por mim e, em seguida apresentadas às professoras para que pudessem confirmar a veracidade da transcrição e, diante disso, concordar ou não com a utilização de seus turnos no discurso. Não houve questionamentos a respeito dos dados coletados, e, assim, pude dar andamento à coleta.

Além dos encontros e gravações, também organizei três entrevistas, uma com cada professora participante e outra com a diretora e a coordenadora juntas. O tema abordado nessas entrevistas foi a questão da inclusão escolar, tanto em prescritos quanto na prática. As perguntas direcionadas às participantes estavam ligadas à compreensão das agentes em relação à inclusão e à sua própria prática profissional.

2.2 – O local da pesquisa

Apresento a seguir o contexto de obtenção dos dados de pesquisa esclarecendo que essa pesquisa desenvolveu-se no período de 2007 e 2008, em uma escola particular que utiliza o método Montessori de ensino e está situada no Município de Carapicuíba, região metropolitana do Estado de São Paulo.

A Instituição foi criada há aproximadamente treze anos por uma professora que, angustiada por presenciar a rejeição social que vinha sofrendo sua irmã, portadora da síndrome de Down, resolveu montar uma escola que pudesse acolher e incluir qualquer indivíduo, portadores de necessidades especiais ou não. Optou por utilizar um método que acreditou ser um meio de inclusão escolar, o de Maria Montessori. No princípio, a escola estava situada em uma sobre loja, o que dificultava o trânsito de *cadeirantes*. Porém, em 2003 um novo prédio foi construído e, neste, permite-se locomoção de qualquer pessoa.

A escola possui 14 salas de aula amplas e arejadas. Possui também um laboratório para ciências e educação artística, uma sala de informática com 20 computadores e biblioteca. Todos os ambientes do prédio são adaptados para a circulação de pessoas com qualquer tipo de necessidade especial, inclusive o palco para apresentações de eventos, a cantina, a sala dos professores, a enfermaria, a secretaria e outras salas destinadas à direção e coordenação escolar.

No espaço sobressalente ao fundo do terreno em que está situada a escola, está a quadra de esportes, com vestiários, incluindo banheiros adaptados, e o estacionamento para funcionários. Há também uma horta, mantida pelos alunos, o jardim e o *playground*. A pintura da escola é feita de forma que estimule a visão dos alunos, de modo que corrimãos, portas, mesas, dentre outros, são coloridos com cores vivas, que despertam a visão daqueles que possuem baixa visão.

A escola em questão está associada à Organização Montessori do Brasil - OMB, que acompanha e norteia as atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo através de eventos e simpósios realizados semestralmente em diversas partes do Brasil. Isso possibilita o intercâmbio e a troca de experiências entre as diversas instituições associadas tanto no Brasil como no exterior, o que permite um enriquecimento das práticas pedagógicas dos professores da escola.

No período de realização deste estudo, a escola possuía matriculados na Educação Infantil, 124 crianças, distribuídas em 08 turmas. No Ensino Fundamental, o número de alunos era de 185 estudantes, divididos em 13 turmas, como informa o Relatório Técnico da secretária da escola. O Calendário Escolar contempla 200 dias letivos e 800 horas-aula, em conformidade com a LDB, art. 21 § 1º. O Regimento Escolar é que define as estruturas didático-pedagógica, administrativa e disciplinar da instituição.

A escola é dirigida por três profissionais nas categorias administrativa e pedagógica. Esta última é auxiliada por uma Orientadora Educacional, bem como por uma Supervisora Escolar que, juntas, coordenam as atividades docentes desenvolvidas pelos professores. A Educação Infantil está estruturada por períodos anuais de atividades descritos na Proposta Pedagógica da escola, que também destaca a Avaliação como uma atividade global e contínua feita por meio de observações diretas do professor da turma acerca do desempenho das crianças, sem julgamento de aprovação ou reprovação, mas para observar o crescimento evolutivo do processo de ensino-aprendizagem.

O Ensino Fundamental, por ocasião da realização dessa pesquisa, já era constituído por nove séries, de acordo com a Lei Nº 11.274/06, com abrangência de nove anos de duração para uma faixa etária de 06 a 14 anos. A avaliação nesse nível de ensino tem cunhos diagnóstico e formativo,

tendo por base os objetivos de ensino propostos, os quais envolvem as áreas cognitiva, afetiva e psicomotora.

Destaco, entretanto, que, no 1º Ano, destinado às crianças de 06 anos de idade, a avaliação não visa julgamento de aprovação ou reprovação, mas preocupa-se em desenvolver o processo de alfabetização que será fortalecido nas séries subseqüentes do Ensino Fundamental, cabendo ao professor proceder ao registro da evolução dos alunos durante o processo de ensino-aprendizagem. Para as demais séries do Ensino Fundamental, a avaliação é bimestral, obedecendo à escala de 0 (zero) a 10 (dez), com média mínima de 7,0 (sete) para promoção. A recuperação é realizada no processo, mas ao aluno que não obtém média de aprovação é dada a oportunidade de uma recuperação especial cujo período é fixado no Calendário Escolar, antes do encerramento do período letivo escolar.

O horário de funcionamento está distribuído em dois turnos: manhã e tarde, iniciando a rotina às 6h40m e terminando às 19h00, não havendo expediente noturno. Há dezesseis turmas divididas entre as doze salas de aula em que estão matriculados duzentos e noventa e cinco alunos, sendo que doze deles são de inclusão escolar. Outra característica da escola que a difere de outras é o fato de, até o 5º ano, as turmas serem agrupadas (alunos do 2º e do 3º ano, e do 4º e 5º ano estão matriculados juntos e freqüentam a mesma sala de aula). Com até 25 alunos matriculados em cada sala (como sugere o prescrito do método Montessori) os alunos estão distribuídos conforme demonstra o quadro a seguir:

<i>Agrupada (série)</i>	<i>Quantidade de alunos por sala</i>	<i>Distribuição de alunos nos anos e alunos com NEE por sala</i>	<i>Professora Auxiliar</i>
II A	17	16 alunos / 01 NEE	Sim
III A	19	18 alunos / 01 NEE	Sim
III B	17	17 alunos	Sim
III C	16	15 alunos / 01 NEE	Sim
Alfabetização	24	24 alunos	Sim
IV A	25	16 alunos 2ºano / 09 alunos 3º ano	Sim
IV B	17	07 al. 2ºano / 09 alunos 3º ano / 01 NEE	Sim
IV C	20	10 al. 2ºano / 08 alunos 3º ano / 02 NEE	Sim
VA	17	04 al. 4º ano / 12 alunos 5º ano / 01 NEE	Sim
VB	17	06 alunos 4º ano / 11 alunos 5ºano	Sim
VC	16	07 alunos 4ºano / 07 al.5ºano / 02 NEE	Sim
VD	19	14 alunos 4ºano / 05 al. 5ºano	Sim
6ª A	22	-.-.-.-.-	Não
7ª A	16	-.-.-.-.-	Não
8ª A	18	01 NEE	Não
9ª A	12	-.-.-.-.-	Não

2.2-1 – A sala de aula e suas atividades

Nesta seção, descrevo o contexto físico e social da sala de aula em que os dados foram coletados para análise.

Como os demais espaços de aprendizado na escola participante dessa pesquisa, a sala de aula em questão é ampla, de forma a facilitar a locomoção de agentes portadores de necessidades especiais. Essa característica é uma regra estabelecida nos prescritos do método Montessori, que recomenda uma estrutura física que facilite a circulação de alunos e mantenha disponível ao alcance dos educando os materiais pedagógicos que utilizarão no processo de ensino-aprendizagem.

As prateleiras distribuídas pela sala acomodam material diversificado, como bandejas de jogos para estimular a percepção visual e

criatividade do aluno. A sala também contém um grande tapete, geralmente redondo ou oval, utilizado por professoras e alunos durante momento reservado para a hora de ouvir e contar histórias. Diferentes livros e revistas em quadrinhos, em meio a almofadas distribuídas pela sala, formam um ambiente que visa estimular a realização de leituras. A atividade de escuta é estimulada todos os dias pelas professoras no início das aulas, quando é realizada leituras de diferentes histórias e solicitada a participação dos alunos quanto à discussão do texto lido. Os jovens apresentam suas conclusões e opinam a respeito do foco abordado com a leitura efetuada pela professora.

Após estimular a escuta, a professora informa os alunos sobre o tema e procedimentos da aula, e assim os alunos iniciam o período com conhecimento da atividade que desenvolverão na aula do dia.

As carteiras possuem um formato sextavado, proporcionando aos alunos a formação de grupos e facilitando a realização das tarefas coletivas, um dos objetivos do método Montessori de ensino. Com isso, são poucos os momentos nos quais os alunos precisam estar sós para desempenharem suas tarefas; e quando estão nessa situação de aprendizagem podem contar com a colaboração das professoras.

A lousa é pouco utilizada, pois os alunos possuem fichas individuais de atividades, que são distribuídas conforme o desenvolvimento das aulas. Não há uma mesa reservada para os professores, o que indica que esses profissionais devem permanecer em constante circulação pela sala de aula.

2.3 – Os participantes da pesquisa

Nesta seção, apresento os agentes colaboradores que atuaram como participantes deste trabalho de pesquisa. Ao todo, são cinco os sujeitos: duas professoras e a aluna focal, a diretora e a coordenadora, tendo estas últimas contribuído com a entrevista utilizada na análise dos dados.

Uma das professoras ministra aulas de Educação Artística e leciona na escola desde o ano de 1997, coincidentemente a época em que iniciei minhas atividades docentes nessa escola. Para garantir a discrição em relação á participação dos agentes nesta pesquisa, atribuo nomes fictícios. Assim, a professora em questão será nomeada Rosa.

Ao iniciar seu trabalho na escola em 1997, Rosa era, até então, professora auxiliar, que contribuía com as ações dos companheiros de profissão em sala de sala, durante as atividades de ensino-aprendizagem das turmas de alunos. Após concluir o ensino superior, passou e exercer a função de professora titular de cargo e se mantém nele até a data da coleta dos dados. Formada em Educação Artística, pela Faculdade de Belas Artes, a docente Rosa, de 52 anos de idade, estuda massoterapia - aplicação de técnicas de massagem com finalidades terapêuticas e de relaxamento – com a finalidade de fazer uso dessas técnicas no atendimento a pessoas com síndrome de Down especificamente.

A segunda professora que contribuiu para a realização dos dados, a qual utilizarei um nome fictício, é docente da disciplina de Ciências e titular de cargo há dois anos na escola em questão. Com formação no antigo Magistério e em Pedagogia, a professora Lilian, até a data de coleta dos dados, era estudante de um curso de especialização em educação inclusiva.

Seu trabalho em sala de aula aborda questões que envolvem o desenvolvimento natural dos seres vivos, entre outras questões pertinentes à área. Essa professora, assim como Rosa, trabalha de forma a fazer os alunos saber antecipadamente as ações as quais serão desenvolvidas e proporciona a colaboração entre os agentes nas atividades produzidas e na construção do conhecimento. Foi possível observar que não há alteração de voz das professoras para serem ouvidas num momento de indisciplina da sala, ou seja, as duas mantêm o tom de voz e se fazem ouvir sem maiores problemas com os alunos.

Outra participante deste trabalho de pesquisa é a aluna Renata, portadora da síndrome de Down e que, até a época de realização desta pesquisa, estava com dez anos de idade e freqüentava a escola desde os dois. Quando chegou à escola, não pronunciava nenhuma palavra e pouco se movimentava. Não demonstrava interesse em participar das atividades, ficando geralmente sentada sobre as pernas cruzadas, com a cabeça apoiada nas mãos, conforme narraram sua professoras. Porém, em poucos meses, começou a desenvolver-se bem nas disciplinas e a manter bom relacionamento com os colegas de classe.

Ao completar três anos de idade, já participava de todas as atividades espontaneamente, ganhando, com isso, a simpatia de todas as crianças da escola, principalmente das que convivem diretamente com ela em sala de aula. Isso causou admiração por parte de sua fonoaudióloga que, na época, veio até a escola assistir algumas aulas para acompanhar o progresso da aluna. Outros pais e vários professores também se admiram pela sua facilidade de relacionar-se com todos.

Ela é filha única de pais que aparentam lhe dar muito carinho, sendo muito presentes na vida escolar da filha. Demonstram acreditar no método inclusivo da escola e fazem questão de festejar cada avanço da aluna, estando presentes, tanto o pai quanto a mãe, em todos os eventos em que a filha participa, o que nos leva a creditar um ponto positivo em favor de seu desenvolvimento escolar, confirmando o pensamento de Fullan: *“quanto mais próximos o pai e a mãe estiverem da educação da criança, tanto maior será o impacto no desenvolvimento da criança e na sua realização educacional”* (1991: 227).

A vice-diretora, também participante deste estudo, trabalha na instituição desde a fundação, porém iniciou suas atividades exercendo a função de coordenadora, passando para a atual função após o crescimento da escola focal. Além do cargo de vice-diretora exerce também a função de

professora de alfabetização na rede municipal da Prefeitura de Carapicuíba. Em sua função de gestora escolar, procura apoiar e amparar os professores em suas atividades pedagógicas e acompanhar o desenvolvimento dos alunos no aprendizado escolar.

Já a coordenadora pedagógica, também participante da pesquisa, tem dois anos na instituição e procura dar suporte aos professores em suas funções dentro da instituição. Demonstrou conhecer bem as leis de inclusão escolar e também o método Montessori. Por meio da entrevista, a participante em questão compartilhou com a vice-diretora informações a respeito da escola e da inclusão escolar.

2.4 – Alguns prescritos sobre Inclusão Escolar

Para que fosse possível a realização deste trabalho, após fazer o levantamento dos prescritos sobre inclusão escolar, delimitar os recortes que se mostraram pertinentes para o desenvolvimento das ações de investigação. Passo a apresentá-los.

A Constituição Federal, em seu art. 208, III, estabelece o direito de as pessoas com necessidades especiais receberem educação preferencialmente na rede regular de ensino. A diretriz atual é a da plena integração dessas pessoas em todas as áreas da sociedade. Trata-se, portanto, de duas questões: o direito à educação, comum a todas as pessoas, e o direito de receber essa educação sempre que possível junto aos demais nas escolas regulares.

A Lei nº 8069 de julho de 1990, dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA e dá outras providências. Em seu capítulo IV, Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, Art. 53, declara que “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” assegurando-lhes:

- I – *igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;*
- II – *atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.*

Outro documento que apresenta objetivos referentes à inclusão é o Decreto nº 914, de setembro de 1993, que, em seu capítulo III, Art. 5º, estabelece diretrizes da Política Nacional para a integração da Pessoa Portadora de Deficiência, quais sejam:

III – *incluir a pessoa portadora de deficiência, respeitadas as suas peculiaridades, em todas as iniciativas governamentais relacionadas à educação, saúde, trabalho, à edificação pública, seguridade social, transporte, habitação, cultura, esporte e lazer;*

VIII - *Proporcionar ao portador de deficiência qualificação profissional e incorporação ao mercado de trabalho.*

Segundo o documento internacional conhecido como Declaração de Salamanca, discutido e aprovado na Espanha em 1994, o termo “necessidades educacionais especiais” refere-se às crianças ou jovens cujas necessidades se originam de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e, portanto, segundo esse documento, possuem necessidades especiais em algum ponto de sua escolarização. Nesse sentido, a Declaração de Salamanca defende a educação comum conjunta para todos, sejam de etnias ou de camadas sociais diferenciadas, alunos com comportamentos divergentes ou com problema físicos, neurológicos etc. Isso teve reflexos na forma de mudanças nos pronunciamentos e ações do governo brasileiro (Brasil, CNE, 2001), como vemos a seguir.

Em seu art. 59, a Lei Federal nº 9394/96 estabelece que: os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender as suas necessidades;

II – “terminalidade” específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados.

No sistema estadual de ensino de São Paulo, a questão da inclusão está normatizada pela Deliberação CEE nº 05/2000 e a Indicação CEE nº 12/99, que foram operacionalizadas na Rede Estadual de Ensino pela Resolução SEE nº 95/200, que dispõe, em seu art. 1º, parágrafo único:

“a educação especial é modalidade oferecida para educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, caracterizados por serem pessoas que tenham significativas diferenças físicas, sensoriais e intelectuais, decorrentes de fatores inatos ou adquiridos, de caráter temporário ou permanente e que, em interação dinâmica com fatores sócio-ambientais, resultam em necessidades muito diferenciadas da maioria das pessoas”.

O art. 2º da mesma Lei aponta que a educação especial deve assegurar ao educando a *“formação básica indispensável e fornecer-lhe os meios de desenvolver atividades produtivas, de progredir no trabalho e em estudos posteriores, satisfazendo as condições requeridas por suas características e baseando-se no respeito à diferenças individuais”.*

No Regimento Interno da escola Montessori em que essa pesquisa se desenvolveu, consta entre os prescritos: *“todos os alunos deverão ser pontuais na realização e entrega de trabalhos; ter postura adequada nos trabalhos em grupos, respeitando os colegas bem como suas diferenças; mostrar interesse e ser responsável com os materiais; mostrar capacidade de seguir instruções”* entre outros preceitos.

Especificamente na educação regida pelo método Montessori, não é a filosofia ou a metodologia, tratadas individualmente, que estabelecem parâmetros, mas, ao contrário, acredita-se que estão a serviço do todo e em

sintonia com o todo, ou seja, o universo. Ao contrário de outros pesquisadores, a Dra. Maria Montessori desenvolveu um método para colocar em prática sua filosofia.

Ela acreditava que a formação da estrutura do ser humano seria fruto de uma força interior que se realizaria sob a influência do meio e dos períodos de desenvolvimento. Um desses períodos foi assim definido pelos prescritos de Maria Montessori como o primeiro período, que se estende do nascimento até a idade de seis anos em que a criança realiza sua própria construção através da exploração e da absorção do ambiente que a circunda.

Visto que a escola participante dessa pesquisa enfoca mais suas atividades baseadas em prescritos orais que são tratados semanalmente em horários coletivos de debates entre seu corpo docente, os prescritos impressos foram utilizados apenas como meio de alinhar as investigações no que se refere à necessidade ou não de sua utilização no cotidiano.

Foi percebido durante as análises de dados que as professoras, participantes dessa pesquisa, fazem *uso de si* renormalizando constantemente suas ações especialmente por tratarem com a inclusão dentro de suas salas de aulas e durante a situação real de trabalho.

Capítulo III – Fundamentação teórica

As bases teóricas desta pesquisa são as concepções de Schwartz (2007), Souza-e-Silva (2004; 2007) e Machado (2007) acerca do *trabalho*, ao lado de concepções de Análise do Discurso (AD), de Maingueneau (2007; 2008), especificamente as noções de cenografia, interdiscurso e *ethos*. Também fundamentam esta pesquisa princípios de estudo da atividade desenvolvidos por Amigues (2002) e Schwartz (2007) que contribuem para as noções de *saber instituído* e *saber investido*, bem como de *trabalho prescrito* e *trabalho realizado*.

3.1 – Discutindo o termo *trabalho*

Para abordar a intersecção entre linguagem e trabalho, faz-se necessário um histórico da relação entre o trabalho e estudos sobre a linguagem a fim de chegar aos elementos que norteiam o trabalho prescrito e o trabalho realizado nas tarefas do cotidiano escolar.

Em seu sentido geral, o trabalho se define, segundo Houaiss (2004), como “*o conjunto de atividades produtivas ou criativas, que o homem exerce para atingir determinado fim – manual, intelectual ou mecânico*”. O trabalho também pode ser interpretado como “*tipo de ação pelo qual o homem atua, de acordo com certas normas sociais, sobre uma matéria, a fim de transformá-la*” (MICHAELIS, 2007).

Amigues (2004), no campo de estudo do ensino como trabalho, define o trabalho docente como um meio para atingir um fim (p. 37). Para o autor, embora a ação do professor seja definida do ponto de vista prescritivo, como os valores desse trabalho são atribuídos por pessoas que não estão inseridas nele, a prescrição na verdade não o define, mas tenta estabelecer o que ele deve ser. Contudo, em geral “*o que é feito* não

corresponde *ao que deveria ter sido feito*” (Id.: 38), ou seja, o prescrito não se realiza necessariamente, pois, no contexto específico da atividade, o que vem de instâncias externas, a prescrição, é sempre reinterpretado, “reescrito”.

Machado (2002) interpreta o trabalho a partir de três aspectos: *a atividade pessoal do homem; o objeto sobre o qual trabalha e a ferramenta utilizada por ele para transformar um objeto*. Essas ferramentas, segundo a autora, são propriedades físicas que permitem ao trabalhador definir sua ação sobre o produto com o qual trabalha. Ela ressalta que os objetos são construídos sócio-historicamente e podem sofrer constantes transformações, e que, além das transformações do objeto, cabe considerar a transformação que ocorre com o trabalhador e com suas relações com outros trabalhadores.

Do ponto de vista desta pesquisa, esses conceitos servem para examinar as adequações, ou adaptações, que o professor precisa fazer em sala de aula ao deparar com situações das quais alunos com necessidades especiais fazem parte, pois mesmo estando preparado para desenvolver uma atividade docente coerente com o contexto desses alunos, o professor pode ver-se, em muitos casos, diante de realidades que lhe exigem formas de trabalhar adaptadas a situações novas criadas pelas necessidades especiais.

Essa questão será retomada na seção que discute os conceitos de *saber instituído e saber investido*. Dessa maneira, o *trabalho* do professor não deve ser tomado como uma atividade realizada de forma mecânica, visto que é desenvolvida de maneira interativa adaptável às circunstâncias, propiciando espaços que podem servir até para promover transformações sociais.

No ambiente de sala de aula, assim como em outros ambientes de trabalho, pode-se identificar uma distinção entre o trabalho prescrito e o “real” da atividade desenvolvida. Segundo Schwartz (2007), que considera

o trabalho uma relação solidária, é possível haver a regulação das prescrições durante a realização da atividade, ou seja, os prescritos podem ser (e são) adaptados de acordo com a realidade do contexto de desenvolvimento do trabalho.

Observando-se como o ser humano se desenvolve em contato com o mundo, através de sua atividade ou pela mediação de seus atos, percebe-se com clareza a relação da linguagem com o trabalho. A sala de aula exemplifica essa afirmação, dado que, a cada atividade desenvolvida, surgem possibilidades de mudanças e de aquisição de novos conhecimentos, o que possibilita a modificação do indivíduo e mesmo do mundo que o cerca.

3.2 – A Ergonomia da atividade docente

A ergonomia está baseada em estudos da relação entre o homem e seu meio de produção ou espaço de trabalho numa perspectiva de adaptação do homem aos meios tecnológicos e ambientes de trabalho.

Uma abordagem científica que investiga a inter-relação entre os indivíduos e o contexto de produção de serviços é denominada Ergonomia da Atividade; ela analisa as contradições que ocorrem nessa inter-relação, assim como as estratégias, que podem ser coletivas ou individuais, nas mediações operatórias que os trabalhadores constroem respondendo às exigências decorrentes das situações de trabalho.

Autor que explora os princípios da abordagem ergonômica da atividade na educação, Amigues (2003; 2004), discute a atividade como uma unidade de análise, justificando uma tentativa de dar conta das complexidades da conduta dos educadores em situação de trabalho. Para o autor, a atividade do professor não é compreendida como trabalho, sendo em geral reduzida a uma atividade individual do professor, circunscrita à sala de aula e às interações com seus alunos, sendo abordada como *“atividade que se praticaria sem ferramentas, fora de qualquer tradição*

profissional” (2004: 45). No entanto, afirma ele, além de ser um trabalho e um ofício como quaisquer outros, é “*atividade regulada*” explícita ou implicitamente.

Muitas pesquisas sobre atividade educacional possibilitaram uma visão do ensino como trabalho, porém, reduziram o trabalho de ensino a mera transmissão de conhecimentos. Tornou-se assim comum deixar de se levar em consideração a finalidade da atividade dos docentes, acabando-se por reduzi-la à tarefa de ensinar.

Souza-e-Silva (2004) equipara o professor a outros profissionais na realização de suas tarefas, apontando que eles não apenas são profissionais que buscam alcançar os objetivos propostos, como sujeitos que visam “a realização de um projeto, de uma intenção a partilhar com os alunos; portanto, o meio, o grupo e o desenvolvimento da atividade são indissociáveis” (93).

A atividade docente está ligada a instruções oficiais, a ferramentas pedagógicas e a políticas educacionais, à própria história de vida dos professores, aos grupos sociais a que pertencem e com os quais partilham saberes e valores. Dessa forma, o trabalho de ensinar não pode ser compreendido fora de uma trama de relações de hierarquia, de solidariedade, de subordinação e muitas vezes de conflitos em que vão sendo construídos competências, habilidades e os saberes.

Para compreender como as atividades de trabalho transformam continuamente os espaços de vida, Schwartz (2002) argumenta que há que se aproximar desses espaços de trabalho, tendo em vista que suas fronteiras não são fixas, levando também em consideração a impossibilidade de padronização perfeita das atividades de trabalho, o que permite aos seus protagonistas procederem à arbitragem e escolhas.

Ao apresentar a abordagem ergonômica da atividade docente, Amigues (2004) define *tarefa* como aquilo que deve ser feito e que, por

isso mesmo, pode ser descrita em termos de condições e de objetivos, de meios materiais ou técnicos utilizados pelo professor. A *atividade*, por sua vez, corresponde ao que o sujeito faz para realizar essa tarefa.

A linguagem mostra-se aí como uma possibilidade central de ligação ao real da atividade, pois a constitui através de motivações como sentidos, objetivos, desejos e valores. O professor estabelece relações com as prescrições e ferramentas, com valores e consigo mesmo na realização da ação. Para compreender a atividade docente, Amigues (2004) declara ser fundamental voltarmos para os discursos que são produzidos por esses trabalhadores da educação, cuja própria história é parte importantíssima de sua atividade.

Ao observar as ações que envolvem professor e aluno, o primeiro pode fazer um chamamento coletivo num gesto profissional clássico, como demonstra Amigues (2000). Esse posicionamento é comum nas escolas em que ocorrem as primeiras séries do Ensino Fundamental ou na escola maternal, quando o professor reconstrói, pela ação coletiva, o sentido de cooperação entre professor e alunos.

Segundo o autor, é possível perceber a co-construção pela qual os alunos podem se apropriar das ferramentas e técnicas de pensar através da apropriação que indica uma intenção que pode abrir novas possibilidades de ação. Para ele, o aluno não se apropria, de imediato, das ferramentas com as funções que o professor designa, porém coloca-as em contato na re-interpretação de suas funcionalidades, deixando-as prontas para serem postas em ação.

3.3 – Uma visão Ergológica

Situadas no âmbito das normas sociais, as prescrições no trabalho têm sido objeto de estudo da Ergologia, que Schwartz define como princípio epistemológico ligado à história, à ética e à política. Por meio de uma visão ergológica é possível depreender o processo de relação entre o

trabalho e o meio de vida do trabalhador, considerando sempre, como já foi dito, sua experiência, ou seja, seus saberes investidos, seus saberes acadêmicos ou instituídos e o debate de valores que perpassa toda atividade industriosa.

A ergologia se interessa por toda atividade social, inclusive e particularmente a atividade humana de trabalho. Tem como objetivo melhor conhecer o trabalho para melhorar as condições de saúde dos trabalhadores, propondo uma melhor qualidade de vida. Seu papel principal é o de compreender para transformar.

Existem normas ou prescrições nos níveis Federal, Estadual e até empresarial, que em geral funcionam bem, pois são executadas por pessoas que as seguem exatamente como são formuladas, porém podem apresentar lacunas que muitas vezes indicarão a necessidade de revisão de tempo em tempo.

Por esse prisma, é possível compreender o trabalho como um “debate” entre normas antecedentes relacionadas à tarefa e uma prescrição descendente gerada na situação de trabalho. É possível também, que haja, em algumas situações, conflitos ou contradições ligados a tudo o que existe antes da ação propriamente concretizada e aos imprevistos que podem surgir durante o “fazer”. Numa instituição de ensino, por exemplo, há prescrições tanto verbais como manuscritas que muitas vezes na prática não acontecem exatamente como dizem as normas, menos por negligência do professor do que pela situação real em si.

Assim, há sempre normas e regulamentos ou procedimentos que são codificados, mas por outro lado há também que considerar as demandas individuais, em outras palavras, as escolhas que cada indivíduo faz para resolver alguma situação que possa gerar um impasse a ser resolvido de imediato.

Recorri a noções da *ergologia* de Schwartz (1998, 2000), que considera o trabalho uma atividade singular e não repetível, numa dinamicidade entre o prescrito e o real. Uma vez que estou tratando nesta pesquisa do trabalho docente, isso implica relacioná-lo também com as noções de “*uso de si por si*” e “*uso de si pelos outros*”, bem como de “*debates de valores*”.

Apresentar essas noções ajuda a explicitar quem é esse trabalhador e como realiza suas atividades, bem como apresentar a forma como ele trabalha e os debates de valores com os quais se defrontam, os conflitos entre tarefas / atividade, normas / renormalização e *usos de si* (Schwartz 2000; 46).

3.3 -1 – Trabalho prescrito e trabalho realizado

Analisar o trabalho em termos do *realizado* e do *prescrito*, segundo Souza-e-Silva (2001), significa: “*deslocar a oposição entre escritos funcionais e não funcionais implica apreender a relação complexa entre as atividades de trabalho e os prescritos*” (p.243). Assim, estabelece-se uma dicotomia entre o prescrito e o real que se opõem em termos da concorrência entre a definição das tarefas a serem executadas e as dimensões concretizadas na sua realização.

Noulin (1992) define o trabalho prescrito como referente a tudo o que na organização define ou ordena o trabalho de cada um como uma estrutura dada. E define trabalho real como o que permite a realização da ação.

3.3 -2 – O trabalho prescrito

As prescrições manifestam-se na forma de estabelecimento de procedimentos ou normas; o enunciador prescreve aos co-enunciadores, geralmente mediante uma sentença afirmativa, o que julga necessário e pertinente para determinar a concretização de uma ação. Souza-e-Silva

(2001) define trabalho prescrito em estreita relação com o registro do que é necessário, e que está ligado ao dever: “*o trabalho deve ser feito como concebido por uma hierarquia e deve ser realizado como tal*” (p. 142).

A escola participante desta pesquisa utiliza os *prescritos* contidos no método Montessori. Os prescritos aqui se relacionam às normas, comunicados, procedimentos que, podem ser orais ou escritos, no Regimento da escola, por exemplo. Esses prescritos podem resultar de uma cadeia de ações anteriores ou simultâneas, que são responsáveis pela organização do trabalho.

A importância do prescrito dentro de uma empresa qualquer, e mesmo na entidade escolar, é organizar o coletivo, mesmo que não seja escrito. O professor, antes mesmo de começar a trabalhar na escola, passa por um período de estágio no qual observa como funciona o mecanismo do “uso de si” de outros professores, qual a melhor maneira de desenvolver seu trabalho, como atender os alunos e seus familiares, os direitos e deveres que terá dentro da escola etc. Essas “normas” ou prescritos têm a função de ensinar e ajudar o professor a desenvolver determinadas ações, mas é no seu cotidiano, ministrando aulas, que ele vai ajustar essas normas de acordo com seu conhecimento de mundo e a situação específica em que estiver.

Os prescritos nas escolas geralmente vêm prontos, mas, de acordo com a realidade da escola e a disposição do corpo docente, essas normas poderão ser diferenciadas. Esses documentos são escritos, na maioria das vezes, por um órgão público com o intuito de impor o modo como o trabalho deve ser desenvolvido. Já os prescritos de uma escola Montessori são reorganizados pelos representantes ou proprietários dessas escolas, que são privadas. Mas os funcionários das escolas também deverão segui-los para se enquadrar no perfil que a escola almeja.

Tanto em empresas como nas escolas os prescritos funcionam como *tarefas* que desenham a face da dimensão prescrita do trabalho e se configuram como um pressuposto no qual se apóiam os modelos de gestão. No enfoque da ergonomia, a tarefa é entendida como aquilo que está posto ao trabalhador ou o que se espera que ele faça. A *tarefa* tem uma função estratégica na divisão (social, técnica, hierárquica) do trabalho e nasce, sobretudo, do trabalho de profissionais de organização e métodos que buscam prescrever as atividades dos professores.

O prescrito pode aparecer como algo positivo ou como algo negativo. Positivo porque, quanto menor for a incompatibilidade entre a tarefa e a atividade real, tanto mais prazeroso, sem tensões, será o trabalho, o que evita o desgaste do uso de si por parte do trabalhador. Nas escolas, onde há uma incompatibilidade maior entre a tarefa e a atividade real, poderá haver uma tensão por parte do profissional (principalmente do professor de inclusão) ao ver o desenvolvimento de seu trabalho amputado, pois muitas vezes ele não tem autonomia para tomar decisões, estando preso a normas.

Contudo, segundo Schwartz (1997), trabalhar significa re-individualizar eternamente as normas do nosso meio. Apesar de no trabalho sermos regidos por normas, cada um tem sua história de vida, suas experiências (o saber instituído e o saber investido) e isso faz que, em determinadas situações de conflitos, possamos renormalizar as normas que nos são impostas. Quanto a isso, há dois registros: o primeiro diz respeito aos “*aos antecedentes, normatizando e antecipando a atividade*”; o segundo, comporta a gestão insubstituível das dimensões singulares da situação, que confere à atividade de trabalho diária, elementos que variam dependendo da situação.

Falar em trabalhador implica falar de seres humanos, bem como de subjetividade, pois, somos testados a resolver conflitos em diferentes situações a cada dia, e isso nos obriga a tomar decisões que não estão

prescritas em lugar nenhum. Nesse momento, estamos fazendo o “*uso de si*”, uso de nós para nós mesmos e para os outros.

No espaço social da escola, fazemos o *uso de si* a todo o momento em que se dão escolhas, intervenções e decisões por todos os envolvidos na situação e assim, a linguagem do trabalhador ganha voz. Essa linguagem dos trabalhadores / professores está ligada a suas heranças culturais e políticas, aos projetos de vida em que cada um se reconhece em um momento particular.

Nesse sentido, a *atividade real transcende* o prescrito e assume lugar de destaque, sendo esse processo denominado por Schwartz **renormalização**. Esta acontece no momento em que temos que agir de acordo com nossas experiências, criar soluções, entender o outro, enfim, é um momento de tensão, mas que faz parte do desenvolvimento do trabalhador.

Schwartz (1997) também indica que toda atividade comporta uma parcela de gestões complexas por parte daqueles que dela participam: decisão entre imperativos diferentes, gestão de imprevistos, gestão de relações sociais, gestão de crises entre os pares e finalmente, gestão de si – noção que implica duas dimensões, as marcas do indivíduo na realização da atividade e o “uso” desse indivíduo pelo coletivo que, de algum modo, participa da atividade (p. 111-112).

3.3 -3 – O Trabalho realizado como Objeto de Estudo

Tentando buscar formas que exemplifiquem o trabalho realizado, podem-se apresentar as atividades de trabalho ou as ações sendo concretizadas. Porém é sabido que o trabalho realizado dificilmente sairá como o desejado, visto que dependerá de uma gama de fatores como o cansaço físico, a falta de estímulo, etc. Noulin (1992) traduz a atividade como dinâmica de qualquer situação de trabalho e a distingue de “tarefa”, que define como sendo uma prescrição teórica. Em outras palavras, o

trabalho prescrito é a *tarefa*, aquilo que se espera que se faça no trabalho, enquanto o trabalho realizado é a *atividade*, aquilo que realmente ocorre.

Sabendo-se da diferença “positiva” existente entre os prescritos e o real, através das transformações discursivas ocorridas na sala de aula regular inclusiva, esta pesquisa busca interpretações de leis como os PCNs, a LDB, e o ECA, que podem estar em aliança ou concorrência. Objetiva com isso investigar quais dessas prescrições estão sendo realizadas na escola em questão, e como o estão, para então focar o objetivo referente ao trabalho prescrito e sua relação com o trabalho realizado em seu caso específico, pois cada tarefa é renormalizada de um modo específico segundo os contextos e os atores da atividade, não havendo por definição uma regra geral para a renormalização.

3.4 - Estudos sobre Linguagem e Trabalho

Antes de apresentar um estudo sobre a linguagem em sua relação com o trabalho, faz-se necessária uma distinção entre linguagem “**sobre** o trabalho”, “**no** trabalho” e “**como** trabalho”, o que é feito aqui com base em preceitos propostos por Lacoste (1998).

O papel da linguagem na construção da atividade foi, durante muito tempo negligenciado, ao passo que, hoje, reconhece a fala como trabalho no âmbito da atividade verbal. As falas ou verbalizações formuladas fora da situação de trabalho, se distinguem das falas que se apresentam como comunicação no interior da atividade de trabalho. Essa distinção de Lacoste enfatiza o lugar que a linguagem ocupa na atividade, porém introduz duas problemáticas: quando e como se fala *do* trabalho e, no tocante à *fala na atividade*, o lugar que ela ocupa.

A fala *sobre* o trabalho geralmente se apresenta no interior da atividade pela própria exigência da equipe de trabalho, em situações em

que o trabalho requer comentários ou justificativas, ou seja, para se desenvolver a fala *sobre* o trabalho são necessários as ocasiões e motivos.

O diálogo tecido na fala *no* trabalho está constantemente apoiado em uma atividade material, como tomar notas, fazer leituras na tela do computador etc. Nesses casos, a fala tem apenas um papel pontual que, segundo Lacoste, ganha consistência ao passar a ser o elemento principal e, muitas vezes único, da atividade.

Algumas questões sobre a relação linguagem e trabalho na AD, têm sido enfocadas, a partir dos anos 1980, no Brasil e, mais acentuadamente, na França quando se retomam também valores ligados à ergologia da atividade de trabalho. A ergologia é uma disciplina filosófica que diz respeito ao encontro entre os saberes, à norma e renormalização das atividades e a noção de trabalho, que, segundo Schwartz (2007), é “*o encontro dos saberes: acadêmicos, investidos e o debate de valores*”, conceitos que ligados às noções de *trabalho prescrito* também fazem parte do *trabalho “real”* (NOULIN, 1992).

Considerando-se que as práticas de linguagem que constituem o trabalho poderão ser vistas a partir de diferentes perspectivas, é relevante também serem reconhecidas como exercício de trabalho. Assim, pode-se considerar uma dada prática linguageira atividade “no” trabalho, do mesmo modo como se pode classificá-la como “linguagem e trabalho”. Isso dependerá do ponto de vista que se tem do papel atribuído ao trabalhador e, ao mesmo tempo, dos diferentes interesses político-ideológicos ligados a suas atividades.

3.5 – Análise do Discurso

Mostra-se relevante para essa pesquisa esboçar alguns detalhes relacionados à Análise do Discurso – AD, mais especificamente relacionada com os interdiscursos, que tratarei como parte dos prescritos. Segundo a

AD, consideram-se, mais do que os discursos dos sujeitos, os discursos colocados em circulação pelos sujeitos envolvidos, o que não significa negar integralmente o papel relevante do trabalho com a linguagem, feito pelo sujeito-autor.

Maingueneau (1998) declara que a AD não é uma simples técnica de interpretação, não é uma lingüística textual, nem uma sociologia do contexto, mas, antes de tudo, um encontro entre discurso e história. Para a AD, o destinatário não é um ser passivo; ele tem de se valer de uma análise do contexto usando seu conhecimento da língua, concepção que, segundo o autor, é "*um esforço para pensar esta linha sobre a qual discurso e história passam um no outro através desses acontecimentos que são a emergência de lugares de enunciação*" (p. 28).

O grupo Atelier, sediado na PUC-SP, vem desenvolvendo pesquisas relacionadas com as práticas de linguagem nas diferentes áreas de trabalho, concentrando-se, como indica Souza-e-Silva, na "*análise das práticas de linguagem em situação de trabalho e na análise dos discursos produzidos por diferentes locutores sobre o tema trabalho*" (2001; 242).

O interdiscurso, ou seja, o constante intercâmbio nos quais estão os discursos, depende também de uma formação discursiva para que o discurso se produza o efeito com vistas ao qual é criado. Maingueneau baseia sua definição na proposta de formação discursiva de Foucault (1969), que define aquilo que pode ou não ser dito em espaços discursivos distintos. Aí devem estar incorporados, também, elementos produzidos fora do contexto imediato; trata-se do "já-dito", que redireciona os elementos numa organização, sendo aceito ou não pela comunidade discursiva.

Assim, o interdiscurso é entendido como parte da instância de constituição de sentidos que Maingueneau denomina memória discursiva. Essa memória é constituída por discursos que podem se multiplicar, se repetir ou se transformar em outras formulações. Essa memória não é uma

construção psicológica, mas um fator presumido pelo enunciado enquanto inscrito na história”(1993: 115). Assim, o interdiscurso está ligado aos processos discursivos e à memória.

Souza-e-Silva (2001), partindo da concepção de Maingueneau, apresenta a proposta de que todo discurso já nasce dialogando com outros discursos, que podem estar em oposição ou aliança. Para ela, todo enunciado é produto de um acontecimento único, pois a enunciação supõe um enunciador e um co-enunciador específicos, num momento e num lugar determinados, algo que por definição não se repete.

3.5 -1 - A Cenografia

A análise em termos de cenografia que apresentarei nesse estudo está ligada ao *ethos* tanto dos prescritos como das professoras participantes. As marcas de subjetividade que o enunciador (dos prescritos) deixa ao construir uma imagem de si e do outro aparecem neste trabalho ligadas aos diferentes papéis assumidos pelos co-enunciadores em contato com os diversos discursos que relacionados entre si na elaboração dos prescritos aqui analisados.

Sabendo-se que o gênero do discurso é que define o próprio papel do discurso, um estudo da cenografia se mostra relevante nesta pesquisa, visto que ela se desenvolve em uma escola, em que temos professores dirigindo seus discursos aos alunos. Dessa forma, a “cena” construída pelo texto, seja falado ou escrito, é uma cenografia. A cenografia se vincula ao quadro cênico, em que há um espaço onde o enunciado adquire sentido.

No caso deste trabalho, a cenografia apresenta-se como instrução de uso, visto que é essa a característica principal de uma prescrição. A marca que se mostra nas palavras das leis de inclusão escolar impõe uma cenografia tal que, como é visível na maioria dos casos, uma vez implantada, não se pode discutir, mas simplesmente colocar em prática. È

por intermédio dessa enunciação decisiva que a cenografia pode ser legitimada, pois, como define Maingueneau (1998), “*tomar a palavra significa, em vários graus, assumir um risco*”, isto é, a fala impõe uma certa situação de enunciação que poderá ir sendo validada por intermédio da própria enunciação.

Quando se mantém uma distância do co-enunciador, pode-se controlar o próprio desenvolvimento do enunciado, que é a cenografia encontrada nos prescritos, e que naturalmente difere daquela encontrada em sala de aula, na qual acontece uma interação viva entre o enunciador e o co-enunciador que implica uma ameaça às faces (*negativa* – meu corpo e, *positiva* – imagem; fachada social), envolvendo o *ethos*.

Acredito ser fundamental destacar também o papel das marcas de pessoa, que se mostram relevantes para a constituição da cenografia discursiva. Apresento a seguir um resumo sobre o interdiscurso e o *ethos* a fim de reunir de modo coerente às considerações advindas da análise das diversas interpretações dadas aos prescritos que tratam de assunto tão complexo como a inclusão.

Para apresentar as marcas de pessoa, usarei, no capítulo Análise dos dados, um recorte da entrevista da vice-diretora e da diretora em que “*você*” e “*nós*” ocorrem em um número maior de ocorrências. Também, utilizei recorte dos prescritos sobre inclusão ao tomar como representação das marcas de pessoa o vocábulo *todo*, que, por coincidência, aparece com frequência nas entrevistas.

Nas manifestações do “*você*”, pode-se observar que o enunciado delimita a instância do locutor discursivo em relação ao outro como um jogo entre o *nós* fictício e o *você* real, como se estivesse se referindo a um sujeito coletivo. As manifestações do “*nós*” são apresentadas de modo que o *nós* não é efetivamente uma coleção de “*eus*” (Maingueneau, 2002; 127). Na marca de pessoa “*nós*”, o *eu* aparece de maneira decisiva, visto que, em

certas aparições dele, nas entrevistas colhidas para esse estudo, o plural exemplifica um singular em que a marca do *nós* aparece associado ao *você*, deixando transparecer um nós inclusivo.

3.5 -2 – O Interdiscurso entre os prescritos

Visto que a linguagem não é simplesmente um intermediário entre nosso pensamento e o mundo, há alguns fatores que a ligam com o trabalho: além do sistema lingüístico, as propriedades biológicas e também as psíquicas das quais somos dotados, a qualidade das interações humanas e a subjetividade do pensamento orientam nossas ações no mundo.

Assim, alguns estudiosos voltados para a área da lingüística, evidenciam a necessidade da utilização de conhecimentos em outras disciplinas, que se interligam pelas suas dimensões, destacando-se entre elas a economia, a sociologia e a política, tendo em vista a própria complexidade que advém do trabalho e a definição do discurso relacionado a ele.

Sant'Anna (2002) define discurso como produção de uma comunidade em um tempo e espaço determinados. Em acordo com a autora, Souza-e-Silva (2002) ressalta o caráter do discurso presente nas situações de trabalho, apontando a importância das situações languageiras, ou seja, a comunicação externa e interna, o mal entendido, o não dito, a intercompreensão, entre outras.

A análise de discurso enunciativo-discursiva proposta por Maingueneau (2005), privilegia a concepção de discursividade que considera todo discurso como heterogêneo, isto é, o discurso é construído por meio de um debate com outros discursos, em vez de ser uma entidade autônoma.

Para a AD, é possível considerar o homem como sujeito membro de uma determinada comunidade social em que “tomar a palavra”, ou seja, expressar-se de diferentes maneiras, é o ato principal dentro dessas relações da comunidade em sua condição de grupo social. Os agentes dos discursos são responsáveis pela construção de certos significados ao se envolverem uns com os outros no seu meio sócio-histórico, aceitando ou não determinados discursos dentro de sua comunidade discursiva.

Brandão apresenta a linguagem como discurso que não constitui um universo de signos, mas é em vez disso instrumento de comunicação na interação em um meio social, apresentando-se neutra e “inocente” quando na verdade está engajada em uma intencionalidade (1991:12). Referindo-se à concepção de Maigueneau, define o discurso como não autônomo, visto referir-se a outros discursos em um espaço de trocas, sem ser jamais identidade fechada.

Fidalgo define a linguagem como um fazer comunicativo, ou seja, o *“discurso é entendido como argumentação entre iguais em que os participantes tematizam pretensões de validade e tentam resgatá-las através de argumentos que contêm razões”* (2007; 73), um processo de negociação de sentidos que implica um agir persuasivo, não o estabelecimento de *um* sentido válido universalmente.

Para esses pesquisadores, portanto, o discurso é uma prática social dentro de um contexto em que é possível a permanência ou a continuidade quanto ao deslocamento e à transformação do homem e da realidade em que ele vive. Isso torna possível mostrar que há relações que se tecem entre a organização dos processos de linguagem e o funcionamento das situações de ação.

Há nesses termos um processo de “interincompreensão”. Em nosso caso, por exemplo, os discursos apresentados nos textos prescritivos de inclusão, nas leis utilizadas em nosso país, utilizam a palavra

“preferencialmente” ao se referir à inclusão de crianças com necessidades especiais em salas regulares. Do modo como é interpretada, essa palavra é distorcida por muitos que lhe atribuem o significado de obrigatoriedade. Essa dualidade de interpretação demonstra algumas confusões relativas ao que realmente deve ser a inclusão escolar.

3.5 -3 - Ethos

O conceito de *ethos* que será adotado nesta pesquisa baseia-se na Análise de Discurso de Maingueneau (1984), segundo o qual o *ethos* está relacionado à prática discursiva: “não se trata apenas do que o orador diz sobre SI mesmo, mas *do que ele revela, pelo próprio modo de se expressar*”. Assim, o modo de enunciação remete a um *tom* próprio de cada enunciador.(p.136).

Para esta pesquisa, o discurso que será analisado se manifesta num espaço discursivo privilegiado: uma sala de aula, na qual há constantemente a presença de um enunciado representado por uma voz que é própria do enunciador e que se desdobra de acordo com o tom desse enunciado, estando ligado à figura do enunciador: seu caráter, seu modo de vestir-se, enfim, um conjunto de traços psicológicos que lhe é peculiar e que contribuem para definir seu *ethos*.

Para Maingueneau, o *ethos* não está relacionado apenas aos enunciados orais, jurídicos e eloqüentes; ele é válido também para discursos escritos, estando ligado à prática discursiva assim como em qualquer outro: “*o texto escrito possui um tom que dá autoridade ao que é dito. Esse tom permite ao leitor construir uma representação do corpo do enunciador...*” (Ibidem p. 98). Assim, a posição no qual o enunciador está inserido o faz assumir um determinado modo de enunciação que remete a um *tom*. Logo, não é o locutor ou o autor empírico que decide desempenhar um papel de sua escolha em função do efeito que objetiva produzir aos seus interlocutores.

O professor, em sua atividade de sala de aula, pode representar sua autoridade fundamentada em argumentos da ordem emocional; porém essa representação pode sofrer mutações, uma vez que envolve, na maioria das vezes, seu humor e o estado físico em que o professor se encontra. Como exemplo, se ele estiver motivado e feliz, é provável que seu *tom* de enunciação seja sereno e alegre ou que intercale algumas brincadeiras entre uma explicação e outra. Mas se estiver esgotado ou com alguma preocupação que está lhe causando aflições, em consequência, seu *tom* será menos suave e trazendo, em geral frases curtas.

O que também pode interferir no *ethos* do professor diz respeito aos prescritos que ele segue para desenvolver suas tarefas em situação de aula. Muitas vezes ocorre algum imprevisto que o impossibilita de iniciar a aula como o planejado, outras vezes falta-lhe algum tipo de material para a realização da tarefa proposta e com frequência há aqueles alunos que necessitam de maior estímulo para despertarem interesse pelo assunto que está sendo tratado. Isto pode influenciar tanto direta como indiretamente o *tom* que o professor usa para apresentar o enunciado a seus interlocutores.

Maingueneau (2005), como foi dito, define *ethos* como a personalidade do enunciador que se revela por meio da enunciação. Mas a imagem que o interlocutor faz do seu locutor - representado nessa pesquisa pelo professor - antes mesmo que ele tome a palavra tem também fundamental importância. Como elemento caracterizador da subjetividade da linguagem, o *ethos* pode ser apresentado como construção discursiva, uma vez que pode apresentar-se como uma construção intencional inserida em uma construção social recheada de valores, crenças e ideologias, parte do discurso que vem da idealização da situação comunicativa.

Amossy, que expõe também sua visão sobre o *ethos*, caracteriza-o como uma modalidade em que “a imagem que o auditório faz do locutor, antes que ele tome a palavra e a imagem que o locutor leva em conta na

construção de seu ethos discursivo tem relevante importância, seja para se apoiar sobre esse ethos prévio e confirmá-lo, seja para modificá-lo segundo as necessidades do momento” (2005; 17).

Ao refletir sobre a manifestação do sujeito no processo discursivo, percebem-se marcas que vão aparecendo, no texto, no processo de interação e construção de manifestações discursivas. Tomando como objeto os discursos contidos nos prescritos de inclusão escolar, é possível, através de análises, perceber se há influência destas manifestações na construção do *ethos* do professor em relação aos seus interlocutores, conforme exemplifica Amossy:

“A maneira de dizer autoriza a construção de uma verdadeira imagem de si e na medida que o alocutário se vê obrigado a apreendê-la a partir de diversos índices discursivos, ela contribui para o estabelecimento de uma inter-relação entre o locutor e seu parceiro” (2005; 16)”.

Na construção das manifestações discursivas, é possível o desabrochar de uma identidade social que servirá para os sujeitos interagirem entre si, criando uma linguagem própria que legitima valores construídos socialmente por determinada comunidade lingüística. Assim, os sujeitos criam o discurso ficando dependentes dele de tal modo que certos papéis sociais estabelecem instâncias discursivas e identificam instituições.

No funcionamento da instituição escolar, as manifestações discursivas não acontecem de modo diferente; o discurso pedagógico é construído por uma comunidade discursiva a qual é alicerçada por um contexto político que a envolve. Diante disso, busquei interpretar as dimensões discursivas para compreender como está sendo gerida essa construção e quais relações acontecem entre os interlocutores.

Capítulo IV – Discussão dos dados

Este capítulo tem como objetivo apresentar a discussão e análise dos dados coletados e será dividido em duas seções, como descrito abaixo.

A primeira seção discorre sobre os prescritos e, para seu desenvolvimento, foram selecionados recortes das gravações em áudio e vídeo das aulas que, junto às entrevistas, deram origem ao corpus deste estudo. A análise percorre os excertos escolhidos com a finalidade de relacionar a prática docente - situação real - aos prescritos sobre o tema inclusão escolar contidos nos PCN, na LDBEN, no ECA e demais Leis que abordam o assunto.

A seguir, na segunda seção, abordo sobre os conceitos expostos nas entrevistas fornecidas pelas participantes e relaciono-as à prática real de trabalho nas aulas desenvolvidas. Busco interpretar, por meio do saber instituído e saber investido (Schwartz, 2008), o uso de si que as envolvidas nas entrevistas fazem ao regularem suas atividades com os prescritos de inclusão. Também apresento um panorama geral entre o interdiscurso, cenografia e ethos (Maingueneau, 1998, 2005) ligando-os aos diferentes discursos que afloram na situação de uso da linguagem durante a atividade real (Schwartz, 1997; Lacoste 1998, e Lacoste, apud Nouridine, 2002).

4.1 – Relação entre prescritos e atividade real de trabalho

Com a finalidade de relacionar as indicações determinadas nos prescritos com a prática realizada em sala de aula, selecionei, das aulas e entrevistas, recortes que considere relevantes para que a comparação com o real da atividade pedagógica fosse elaborada. Utilizei as abreviações ANEE para referir-me à aluna com necessidades especiais de educação (aluna focal) e o nome fictício Renata (Rê); AL (e números) para demais

alunos; PROFa para as professoras da turma; AUX. para a professora auxiliar e P. para referir a mim, como pesquisadora.

Os excertos abaixo foram retirados da primeira aula transcrita, e servirão de base para a discussão sobre a interação da aluna focal na turma de alunos, conforme preveem os prescritos que tratam da educação escolar de pessoas com necessidades educacionais especiais.

Aula em que professora e alunos discutem sobre a tarefa do dia: elaborar desenho inspirado em uma festa realizada na escola, da qual os jovens participaram:

(...)

PROFa: (...) O que tinha na festa?

AL2: Coxinha...

PROFa: Coxinha?

AL5: Tinha bolo, gelatina...

AL3: Não! Era sorvete!

ANEE: Era sim!

AL2: **Não! Não tinha sorvete!**

ANEE: Tinha!

PROFa: Gente, era doce de maria-mole com geléia.

(...)

No exemplo acima, é possível inferir que a participação dos agentes AL não discrimina a aluna com necessidades especiais. A professora medeia o discurso entre os jovens e os deixa interagirem entre si no diálogo, que não demonstra tratamento diferenciado para com a aluna focal, conforme orienta a declaração de Salamanca (1994), que afirma ser dispensável atenção especial às necessidades do educando portador de deficiência.

Dessa forma, compreendo que, ao ver-se em situação de igualdade na comunicação, a aluna focal agiu como os demais companheiros, com o direito de argumentar de expor sua opinião sobre o assunto discutido. O

turno em destaque aponta para uma relação igualitária entre os jovens, já que AL2 não aceitou prontamente a resposta de ANEE – “**Era sim!**” - , demonstrando, por meio da oposição ocorrida no turno “**Não! Não tinha sorvete!**” que não existem diferenças entre esses agentes.

A situação de uso da linguagem, exposta no quadro acima, apresenta-se de acordo com as orientações prescritivas da LDBEN (1996), que infere *respeito às pessoas portadoras de deficiência* como significado de igualdade. Para confirmar minhas interpretações, apresento abaixo, outros turnos retirados das aulas.

Excerto retirado da aula em que professora e alunos discutem sobre como os seres nascem:

(...)

PROFa: Tudo bem, então? Olha, quando você nasceu era bebezinho, bem pequenininha. De onde você saiu? **Você lembra?**

ANEE: Lembro.

PROFa: **E a mamãe, já te contou como você nasceu?**

ANEE: Já!

PROFa: **E ela falou pra você?**

ANEE: A Lena pode sentar aqui. (muda o assunto da conversa)

PROFa: Não. A Lena não tá com tempo hoje. **Só quero saber de onde você nasceu.**

ANEE: (inaudível)

PROFa: **Não entendi, Renata. Fala devagar!**

ANEE: Tem a vó Cida...

PROFa: A vó Cida? **E então?** A mamãe nasceu da barriga da vovó Cida, não nasceu? (*outro aluno chama por ANEE*) **Espera um pouquinho... Ela já vai terminar aqui e depois ela vai, ok?**

(...)

Por meio deste excerto, é possível compreender que a atenção dispensada à aluna não é feita de modo privilegiado, ou seja, a professora mantém e persiste no diálogo com a aluna focal e não demonstra abrir mão de insistir a participação da jovem nessa situação de comunicação. Essa

atitude da docente está de acordo com o que recomenda o prescrito Decreto nº 3298 (Política Nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência; 1999): assegurar os direitos ao portador de deficiência *sem privilégios ou paternalismo*.

Ao ser questionada sobre seu nascimento - **“Você lembra?”**, **“E a mamãe, já te contou como você nasceu?”**, **“Só quero saber de onde você nasceu”** ANEE aparenta esquivar-se de responder às perguntas, porém a professora estabelece, por meio de seus turnos, que o diálogo não fora concluído e que ela continua esperando retorno da aluna.

Os turnos em negrito evidenciam a intenção de que a comunicação seja mantida e a discreta insistência da profissional infere o propósito de incluir a aluna na situação de uso da linguagem, estabelecendo, assim uma cenografia (Maingueneau 1998) onde a distância entre enunciador e co-enunciador é determinada pelo objetivo do primeiro: interar o segundo sujeito na cena de enunciação. Essa interpretação é possível na medida em que a aluna, como co-enunciador na comunicação, esquivava-se - **“A Lena pode sentar aqui? , Tem a vó Cida...”** - de responder às perguntas feitas pelo enunciador é estimulada a participar da situação de enunciação.

A partir dessa discussão, introduzo, aqui, a questão da pluralidade cultural, que, para muitos, pode não estar ligada à expressão necessidades especiais. O aprendizado escolar deve estar voltado para a introdução de planejamentos que permitem a inclusão de qualquer pessoa em seu processo. Diante disso, compreendo que, conforme apontam os PCN (1998), o ensino-aprendizagem exige a superação de discriminações e exclusão social, de modo que, a pessoa portadora de deficiência física ou psicológica, possa ser incluída socialmente na situação de uso da linguagem e seja valorizado como sujeito agente nessa prática.

Assim, pela circunstância e turno em itálico no excerto acima – *“(outro aluno chama por ANEE) - Espera um pouquinho... Ela já vai*

terminar aqui e depois ela vai, ok?” - a professora promove a tentativa de garantir a igualdade social em sala de aula (PCN: 1998), pois não dispensou a aluna do diálogo que mantinha quando outro protagonista interfere na comunicação.

Em outro momento da aula, foi realizado um diálogo que pode favorecer à compreensão de uma possível situação de inclusão no processo de ensino-aprendizagem:

Aula em que os alunos, à medida que elaboram seus desenhos, conversam sobre quem chorou ou não na festa de despedida da professora Fabiana:

(...)

PROFa: Deixa eu ver como tá a festa da professora Fabiana... Dá licença... Como a Fabiana tá? Nossa! Gente!...

AUX: **Está é a Fabiana, Rê?**

ANEE: **É a Fabiana chorando...**

AUX: **Ela chorou?**

AL7: A Fabiana chorou.

P: Que pena...

PROFa: Ela ficou emocionada.

AL1: Eu também... Quase chorei.

ANEE: **Eu também quase chorei... De alegria.**

PROFa: Que bom.

ANEE: **Eu, minha mãe chorou e até a bisa. A Cristina, a Silvana, até eu.**

AL6: O Caio também chorou...

AL4: Ih! Caio.

AL8: Não chorei, Gabriela.

AL4: **Eu chorei, Rê?**

ANEE: **Você não.**

Os turnos em negrito evidenciam a inclusão da aluna ANEE na situação de uso da linguagem, pois ela é solicitada, por meio da mediação da professora auxiliar, a participar da discussão com os demais alunos. Porém, o trecho sublinhado é o que pode confirmar mais prontamente o que

recomenda o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) ao afirmar que nenhuma criança será, de qualquer forma, objeto de discriminação.

Desse modo, compreendo que, o contato entre educadora e demais alunos com a ANEE não se faz com de forma diferenciada, pois, além de participar espontaneamente da comunicação, ela é solicitada por AL4 - “**Eu chorei Rê?**” – para que confirme uma fala anterior. A atitude de AL4 infere que a ANEE é sujeito atuante e tratada com igualdade entre os alunos, visto que, sua opinião fora fundamental no ponto de vista do colega, que a solicitou.

A partir dessa compreensão, entendo que, *o direito de ser respeitado*, como previsto no ECA (1990), parte, inclusive do educador, que, por sua posição social e postura profissional, tende a influenciar os demais agentes do processo de ensino-aprendizagem que, nessa discussão, refere-se aos alunos da turma em questão. É possível relacionar, diante disso, o saber instituído (Schwartz, 1996, 2000, 2002) nas ações da docente, ou seja, por meio desse saber, a profissional atua conforme a circunstância exige, de modo que, sua prática sofre transformações de acordo com as necessidades apresentadas pelos agentes alunos, porém, não me aprofundarei tal tema, visto que ele será abordado na seção seguinte deste capítulo.

Discutir a questão da inclusão e relacioná-la com a prática permite compreender como a construção do conhecimento pode ser alcançada num contexto de socialização onde se encontram personagens de diferentes graus de capacidade de linguagem, como na turma de alunos das aulas gravadas, que contam com agentes portadores de necessidades especiais, dentre esses, a aluna focal nesta análise. A integração desses agentes é garantida por lei e ressaltada em diferentes documentos legais, como o Decreto nº 914 (1993), que indica define como direito do portador de deficiência ter garantido o respeito as suas peculiaridades.

Nas observações que formulei a partir da análise dos dados, compreendi que, a inclusão aconteceu, em muitas situações, de forma espontânea, ou seja, com naturalidade, no ambiente de sala de aula. Dessa forma, confirmo os apontamentos dos PCN (1998), ao afirmar que o grau de rejeição ou aceitação entre os alunos depende do grupo em que esses estão inseridos, o que me permite entender que essa turma de alunos possui uma convivência social de igualdade entre os diferentes agentes que dela fazem parte.

Além dos exemplos apresentados acima, outros podem confirmar essa compreensão, como no excerto abaixo, que se refere ao diálogo entre a professora e a ANEE e outro aluno.

Aula de ciências com o tema sobre o processo de desenvolvimento da borboleta
(...)
PROFa: Lembra quando a gente fez um trabalhinho da Metamorfose?
ANEE: A borboleta?
PROFa: E o que tá acontecendo aqui com a borboleta? (aponta para a folha de atividade)
ANEE: é um olho?
PROFa: Não. **Aquele bem pequenininho que você falou lá no começo, lembra? Não lembra?**
ANEE: Eu lembro... tem a folha
PROFa: **E em cima da folha? O que tá depositado em cima da folha? O que é isso?**
ANEE: AH! Eu já sei, é a larva.
PROFa: **Antes de virar larva, o que ela faz?**
ANEE: Aqui? (apontando para o desenho de uma folha de árvore no papel)
PROFa: Aqui, oh... neste pontinho...
ANEE: Ah! Eu não sei.
AL2: **O que a galinha bota?**
ANEE: Ovo.
PROFa: Então. E aí? O que é isso? (no desenho)
ANEE: Ovo, bem pequenininho
PROFa: Bem pequenininho, não é? E depois dos ovinhos? O que vira isso aqui? Como que é o nome dele?
ANEE: Já sei! É uma lagarta.
(...)

Na situação apresentada acima, a professora estimula a ANEE a resgatar conceitos já discutidos em outra ocasião. Os turnos que se referem à docente permitem compreender que sua atitude está pautada num objetivo de instigar a aluna apresentar o que conhece sobre o assunto discutido, agindo conforme prevê As Diretrizes Nacionais para a educação Especial na educação Básica (2001), que orienta que a escola deve colocar-se à disposição do aluno, tornando-se um espaço inclusivo, no qual o aluno com NEE, tenha garantido seus direitos de constituir-se como sujeito atuante na situação de uso da linguagem.

Compreendo que a professora tenta introduzir a participação da aluna na comunicação, persistindo-a por meio dos questionamentos – **“Aquele bem pequenininho que você falou lá no começo, lembra? Não lembra?”**, **E em cima da folha? O que tá depositado em cima da folha? O que é isso?”**, **“Antes de virar larva, o que ela faz?”** – a fim de que assegure à ANEE o atendimento necessário à construção do conhecimento.

Essa interpretação também se liga às referências feitas nos Documentos Norteadores da Prática Educacional para Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (Brasília, 2004) que apontam sobre a necessidade de a escola prover-se de recursos humanos capacitados em educação especial. Dessa forma, compreendo, por meio dos turnos manifestados pela docente, que o momento apresentado no excerto acima, garante, de certa forma, o direito da ANEE de ter assegurado um atendimento que pode possibilitar-lhe condições de acessibilidade ao aprendizado.

No mesmo excerto acima, o turno de AL2 – **“O que a galinha bota?”** – apresenta-se com a intenção de contribuir com os esforços da professora ao tentar a inclusão da ANEE na comunicação sobre o assunto específico. Este turno interfere de modo positivo no diálogo, pois, compreendo que a atitude espontânea do AL2 permite a colaboração entre os sujeitos da

atividade de ensino-aprendizagem, como previsto nas Diretrizes Nacionais, mencionadas no parágrafo anterior, que apontam para a construção coletiva das condições de atendimento à diversidades dos educandos. Nesse mesmo sentido, os PCN (1998) salientam que um projeto pedagógico também deve estar pautado no convívio escolar em grupo produtivo e de colaboração entre os agentes. A aceitação do comentário do aluno por parte da professora pode garantir um clima favorável ao aprendizado. Assim, a docente demonstrou respeito à contribuição do AL2 no momento em que esse interfere no diálogo, valorizando o convívio social no grupo, como, também, previsto nos PCN.

A análise acima me permitiu compreender que a relação existente entre os prescritos que tratam do tema inclusão estão diretamente ligados de forma positiva à realização da atividade pedagógica. Entendo que, as indicações prescritas estão estabelecidas na prática real do trabalho docente de ensino-aprendizagem.

Apresento na seção seguinte uma análise, por meio de uma visão ergonômica da atividade para se pensar o trabalho do professor por meio de uma relação solidária entre o trabalho prescrito e o trabalho real na sala de aula regular inclusiva. Aproveito também essa seção para apresentar uma abordagem ergológica uma vez que tratamos nessa pesquisa da questão da atividade humana. Para tanto, analiso a atividade docente estabelecendo conexão entre o saber investido e o saber instituído.

4.2 – Uma visão ergonômica na atividade escolar

Em vários setores da atividade é possível ocorrer intervenções ergonômicas uma vez que esta visa melhorar a eficiência, segurança e saúde na atividade relacionada a trabalho. No segmento da unidade escolar a ergonomia está ligada a fatores que fazem frente a qualquer situação de trabalho, compreendendo desde stress físico até fatores ambientais tais como, audição, visão, conforto e principalmente saúde.

A ergonomia está diretamente ligada aos conhecimentos adquiridos nas habilidades e capacidades humanas estudando limitações dos sistemas, organizações e atividades de modo a analisá-los quanto a sua eficiência e como desencadeador de um certo conforto para uso humano. Sabendo que o trabalho abrange toda situação em que ocorre o relacionamento entre o homem e seu trabalho, entendo como primordial o envolvimento do ambiente físico e aspectos organizacionais de como esse trabalho é programado ou controlado para se produzir os resultados que se desejam.

A análise que apresento ao trecho selecionado dos prescritos de inclusão, pertence ao tipo de texto educacional cuja cena genérica fica explícita pelo teor prescritivo. Esse trecho é de caráter organizacional e tem como público alvo, educadores envolvidos com a questão da inclusão escolar nas escolas regulares, assim no artigo 178 da Del. CEE nº 68/07 define:

(...)

“os professores especializados deverão comprovar (i) formação específica em curso de graduação de nível superior ou (ii) complementação de estudos na área do atendimento especializado, com carga horária superior a 360 horas”. (Del. CEE nº 68/07, arts. 9º e 10º)

Nesse trecho, o enunciador assume uma postura de fiador do discurso através da objetividade quanto ao assunto demonstrando ao seu co-enunciador uma imagem de poder, ou seja, apresenta os itens que consta desse prescrito, como uma ação inquestionável para ser observado e seguido “a risca”. É através dessa objetividade visível nesse enunciado, que fica claro um estilo de obrigatoriedade que tenta demonstrar ao seu co-enunciador algo que soa como verdadeiro e não questionável. Para tanto, é imprescindível deixar aflorar os conhecimentos que os docentes adquirem em suas habilidades como modo de fazerem coerções e desenvolverem suas interpretações.

É comum perceber nos prescritos de nossas leis uma negação polêmica podendo ser entendida como aquilo que tem um efeito argumentativo segundo certo posicionamento. Todavia, na maioria das vezes esses discursos têm cunho efetivamente indiscutível, levando o co-enunciador a acatar as idéias considerando o discurso como verdadeiro. Assim, no artigo 163 da seção III da Deliberação CEE 68/07 que trata sobre Educação Inclusiva nota-se o seguinte discurso:

“O atendimento educacional de alunos com necessidades educacionais especiais deve ocorrer, *preferencialmente*, nas classes comuns do ensino regular”.

Analisei que ao fazer uso do verbo em terceira pessoa, o enunciador adota um efeito de distanciamento e cria um efeito de apagamento da pessoa do discurso – eu/tu – como também dos embreantes dêiticos de tempo e lugar, deixando prevalecer um plano não embreado. Fica clara aqui, uma demonstração da modalidade assertiva que o enunciador utiliza, pois não quer aparecer, porém, apresenta o discurso como uma verdade universal. Ao usar o termo lexical *preferencialmente* demonstra que essa afirmação deve ser aceita e considerada verdadeira, mas deixa entender que “não é ele que está dizendo isso”.

É possível depreender um poder de convencimento em relação ao co-enunciador, que aqui está representado como alguém que conhece sobre o assunto, mas que precisa repensar suas ações. Isso demonstra uma parcimônia da visão ergonômica mostrando ser de fundamental relevância os aspectos organizacionais de como o trabalho real é planejado com o fim de se produzir resultados positivos.

4.2.1 – O saber investido e o saber instituído na situação real

Considerando não ser possível colocar a linguagem em um *status* de simples intermediária entre nosso pensamento e o mundo, vale ressaltar

alguns fatores que estão ligados à situação real de trabalho. Além do sistema lingüístico, propriedades biológicas, a qualidade das interações humanas e a subjetividades do pensamento orientam nossas ações no mundo. Assim, o ser humano se desenvolve em contato com o mundo, por meio de suas atividades ou pela mediação de seus atos. Em uma sala de aula não poderia ser diferente, sendo que a cada atividade desenvolvida ocorre possibilidades de novas mudanças e de se adquirir novos conhecimentos, ou seja o trabalhador coloca em prática seus saberes investidos e instituídos.

Os saberes investidos são aqueles ligados aos saberes práticos, que se põe em prática no momento real da situação para se renormalizar as ações daquele momento. Trata-se de uma organização viva do trabalho. Já os saberes instituídos são os saberes acadêmicos que se adquire nos livros, em manuais, na universidade. No excerto a seguir é possível identificar esses saberes, relacionado à prática docente:

A professora auxiliar está ajudando um determinado aluno em suas dificuldades com a lição enquanto a professora titular está atendendo a ANEE
(...)

Aux: Vamos lá Pedro: um, dois (...) e o “dois” (repete o exercício) “p” e “e” junta um e dois (se refere a junção de letras para formar sílabas. O aluno está tentando escrever uma pequena estória com letras que vai tirando de uma caixinha de madeira).

(...)

Aux.: pega o “um” e o “dois”, igual aqui óh! (mostra que deve seguir o exemplo da lousa);

Aux.: ***Coloca o dedo aqui óh!! (pega o dedo do aluno e mostra a sílaba sobre a mesa)***

O três, agora!

(...)

No trecho destacado acima, é possível depreender marcas do uso de si na forma de se empenhar mais para que o aluno consiga chegar ao

resultado esperado. Cria-se então uma relação entre o trabalho e o saber, ressaltando o lado da tarefa a ser cumprida. Schwartz (1996) descreve o uso de si como “as escolhas a serem feitas, arbitragens quase inconscientes”. Pela circunstância e turno em itálico no excerto acima – “*(coloca o dedo aqui, oh!! – pega o dedo do aluno e mostra a sílaba sobre a mesa)*” - a professora tenta garantir o aprendizado do aluno mudando sua tática de maneira quase instantânea.

A professora demonstra acreditar na capacidade de seus alunos estimulando-os de maneira diversificada da ação costumeira (ditados e/ou cópia da lousa, por exemplo). É possível identificar que ela recupera um dos prescritos oficiais sobre a diversificação atitudinal:

“As escolas organizar-se-ão de modo a prever e prover em suas classes comuns (...) flexibilizações curriculares que considerem metodologias de ensino diversificadas e recursos didáticos diferenciados para o desenvolvimento de cada aluno, em consonância com o projeto pedagógico da escola” art. 164; seção III da Educação Inclusiva Del. CEE nº 68/07.

A importância do prescrito dentro de uma empresa qualquer e mesmo na entidade escolar, é organizar o coletivo embora muitas vezes notamos sua presença na forma verbal. O professor mesmo antes de começar a trabalhar na escola, passa por um período de estágio no qual observa como funciona o mecanismo do “uso de si”, de outros professores, qual a melhor maneira de desenvolver seu trabalho, como atender os alunos e seus familiares, os direitos e deveres que terá dentro da escola. Essas “normas” ou prescritos, têm a função de ensinar e ajudar o professor como desenvolver determinadas ações, porém, no seu cotidiano é que ele vai ajustar estas normas de acordo com seu conhecimento de mundo.

Nas escolas como em empresas, os prescritos funcionam como *tarefas* que desenham a face da dimensão prescrita do trabalho nas organizações e se configuram como um pressuposto na qual se apóiam os

modelos de gestão. No enfoque da ergonomia, a tarefa é entendida como aquilo que está posto ao trabalhador ou o que se espera que ele faça. A *tarefa* tem uma função estratégica na divisão tanto social, técnica, como hierárquica do trabalho e ela nasce, sobretudo, do trabalho de profissionais na organização e métodos que buscam prescrever as atividades.

Pelo recorte apresentado anteriormente, pode-se inferir uma certa preocupação da docente em tornar o aluno participante, tentando despertar o interesse pela atividade através do lúdico – sílabas confeccionadas em madeiras. Tal atitude da professora está de acordo com um dos prescritos contidos nos PCNs:

“trabalhar com a diversidade de objetivos e modalidades que caracterizam a leitura, ou seja, os diferentes “para quês” – resolver um problema prático, informar-se, divertir-se, estudar, escrever”

É possível identificar que a professora mobiliza outros conhecimentos que atrelados ao seu saber instituído, e a sua experiência profissional demonstra estar ligada ao interdiscurso através dos prescritos, ou seja, aquilo que já fora dito em outro lugar que é construído com um sentido, o que Maingueneau (2005) denomina de seqüência discursiva. Nouroudine (2002) também faz distinção entre níveis de linguagem relacionadas ao trabalho: i) o protagonista dirige-se aos envolvidos em uma atividade executada; ii) são enfocadas falas que o trabalhador dirige a si próprio como orientação – as palavras, possivelmente, acompanham o fazer; iii) é expressado um pensamento simultâneo ao fazer, sem necessariamente passar pelo recurso da palavra. Esses dados estão relacionados à primazia do interdiscurso que será abordado na seção seguinte.

A próxima seção apresenta e discute, por meio da análise do discurso, a construção da cenografia, com foco no ethos e no interdiscurso.

4.2-2 – A cenografia que se constitui na sala de aula

Por meio do interdiscurso, da constituição da cenografia e apresentação do *ethos*, tento relacionar a atividade de trabalho dos protagonistas dessa pesquisa com os discursos dos prescritos de inclusão vigentes em nosso país. Esclareço que utilizo para as análises tanto as prescrições impressas como as orais que circulam na escola e na sala de aula inclusiva, o que demonstra a inter-relação entre o prescrito, o realizado e o *uso de si* entre os envolvidos nessa pesquisa.

A análise da cenografia que apresentarei neste estudo envolve também o *ethos*. Assim, apresento uma análise das marcas de pessoa de forma a explicitar as marcas de subjetividade que o enunciador deixa ao construir uma imagem de si e do outro, bem como os diferentes papéis assumidos por esses enunciadores que em contato com os diversos discursos receberam a denominação de interdiscurso e estão relacionados à elaboração dos prescritos.

Pareceu-me ser necessário introduzir nessa parte das análises, o papel das marcas de pessoa que se mostram indispensáveis para a constituição da cenografia discursiva. Deixarei como fechamento deste capítulo, a noção de interdiscurso e o *ethos* como forma de amarrar as idéias advindas de como se dá diversas interpretações dos prescritos que trata de assunto tão complexo como a inclusão.

Para análise das marcas de pessoa, tomo um recorte da entrevista da vice-diretora e da coordenadora em que aparece o *você* em maior número de ocorrências. As manifestações do “*você*”:

Entrevista com a vice diretora e a coordenação em que falamos da visão de inclusão adotada pela escola.

(...)

V.D.: Bom, os princípios é o que muda (...) o conteúdo é específico da meta filosofia....

Então para **você** ter uma idéia... **você** vai falar da ... da criação do universo por exemplo. **Você** pode até falar tudo isso que está por aí, mas **você** tem a teoria específica da fábula, por exemplo. **Então isso é específico do conteúdo do nosso projeto pedagógico que a gente trabalha, tem tudo, tudo: conteúdo, como se faz, enfim, então isso é diferente de uma escola tradicional, né? Teresinha!**

Muitas vezes o enunciador deixa claro um posicionamento que aponta o “outro” como forma de simulacro, ou seja apontando de forma negativa algo ou alguém. Isso é percebido no trecho: “*Então isso é específico do conteúdo do nosso projeto pedagógico que a gente trabalha, tem tudo, tudo: conteúdo, como se faz, enfim, então isso é diferente de uma escola tradicional, né? Teresinha!*”. O trecho destacado confirma o que foi dito quando a vice-diretora usa um texto de valor argumentativo reafirmando suas idéias sobre a visão de inclusão da escola em questão. A esse texto é possível identificar um ethos de fiador, quando tenta demonstrar seu discurso como verdade única: “*nosso projeto pedagógico (...) tem tudo, tudo*” Desta forma, o fiador faz uso dos deônticos *nosso* e *tudo* reafirmando ser a escola diferente quando repete por mais de uma vez esse último vocábulo.

Outro excerto que demonstra o caráter de fiador assumido pela vice-diretora pode ser analisado através da frase: “**na minha escola, você não tem inclusão**” (se refere à outra escola que leciona). A fala da protagonista é formulada por períodos curtos que de certa forma apresenta efeito antifiador.

(...)

V.D.: Agora no caso, por exemplo *da minha escola, você não tem inclusão* (...) é diferente; **você** não tem assim uma inclusão no que diz respeito ao aprendizado; a criança não consegue aprender, aí **você** descobre lá na frente que ela tem um comprometimento, mas não é uma coisa visível. Aqui não; aqui **você** tem um ambiente que já é preparado onde a criança aprende; ela vai aprender dentro do ritmo dela, né? Então, se a pessoa não está muito acostumada, ela até estranha. Por exemplo: a Fernandinha, o André, o Lucas Antônio, todos aprendem, claro que de acordo com seu ritmo, mas o trabalho é o mesmo.

(...)

Levando-se em conta que todo discurso possui um poder de convencimento que o legitima, pode-se comparar a fala de um professor, em situação de trabalho, como marca que tenta impor uma cenografia. É através da enunciação da fala desse profissional, que a linguagem se impõe para atingir seu público alvo. Dessa maneira compreendo que, ao tomar a palavra, o professor incorre em riscos por meio da enunciação que usada por ele, ao definir seu *ethos*, é a mesma que construirá a cenografia. A essa interpretação relaciono às referências feitas por Maingueneau (1998) quando relaciona o termo *fiador* ao definir *ethos* referindo-se à pessoa que toma a responsabilidade sobre o enunciado.

Numa situação de enunciação na sala de aula, a instância manifestada no discurso não concebe apenas como um estatuto, mas como uma “voz” que não é dissociável do enunciante que Maingueneau (1985) declara estar associado a uma cenografia. Ainda seguindo pressupostos desse autor, compartilho suas idéias quando afirma que é pouco provável que os agentes envolvidos construam seus enunciados por meio de suas próprias cenografias. Isso pode ser confirmado em situação real de trabalho do professor quando o mesmo não possui controle total das situações de

enunciação ao precisar reagir numa interação imediata, ajustando seu discurso a uma dada situação.

O que ocorre então é o que o Maingueneau (2005) denomina de *ameaça sobre as faces*, visto que se trata de uma comunicação verbal a qual também implica uma relação social e pressupõe regras. Podemos verificar isso no excerto selecionado a seguir em que a professora faz intervenção no diálogo dos alunos ao perceber que os envolvidos tendem a construir uma enunciação negativa, ou de ameaça a outra face:

Entrevista realizada com a vice-diretora e a coordenadora da escola com o propósito de investigar como os prescritos de Inclusão escolar estão sendo gerenciados na escola

(...)

PROFa: O que tinha na festa?

AL2: Coxinha...

PROFa: COXINHA??

AL5: Não era coxinha! ...tinha bolo, gelatina, sorvete...

AL3: Não era sorvete!!!

ANEE: Era sim!

AL2: Não! Não tinha sorvete!

ANEE: Tinha!

PROFa: **GENTE!! era doce de maria-mole com geléia!**

(...)

A análise do trecho acima me permitiu compreender que uma mesma fala pode incorrer na ameaça de outra uma vez que tenta preservar outras vozes. Isso pode ser entendido como um acordo ou uma negociação entre os envolvidos na enunciação definindo a cenografia que se manifesta quando há uma distância em relação ao co-enunciador que está representado por AL2, AL3, AL5 e ANEE.

Ao conduzir sua atividade de trabalho de modo a internalizar no decorrer de sua vida acadêmica, os saberes constituídos, ela tenta amenizar

e contornar um problema que se apresenta; ao tentar socorrer um mal entendido entre os alunos, aumenta o tom de voz – “**GENTE**” – abarcando um fator de estabilização que se mostrou determinante para uma ação eficaz em um ponto da discussão entre os discentes.

Fica claro identificar que AL2 e AL3, ao estabelecer uma controvérsia de opinião quanto ao tipo de doce servido na festa, o fazem na tentativa de que ANEE admita um erro ou desculpe-se pelo equívoco. Essa situação entre as falas pode se mostrar ameaçadora em relação à face positiva do locutor que na teoria de Maingueneau, pode ser representada por atos humilhantes.

Na cenografia do discurso apresentado no excerto, no desenrolar da discussão dos alunos, é possível visualizar uma *ameaça* à face negativa do destinatário, uma vez que no ato de enunciação aparece um ato de intrusão de outro agente que passa a fazer parte do discurso. É possível depreender que os interlocutores procuram efetivamente um meio de preservar suas próprias faces – negativa e positiva – sem ameaçar a do outro. Há, portanto, uma interpretação em que um conjunto de estratégias discursivas se desenvolve ao procurar um ponto de equilíbrio entre essas contradições.

Um outro exemplo de ameaça a face pode ser analisado no fragmento abaixo, em que é construído um discurso para atingir o outro. Através de um problema detectado pela vice-diretora, a qual percebe certo “preconceito” que alguns pais demonstram quando percebem seus filhos tendo preferências em relacionar-se com uma criança com NEE, isso fica claro através da palavra “*preconceituosa*” atribuída ao discurso proferido por esses responsáveis pela criança. Vejamos esse exemplo no excerto extraído de um recorte da entrevista semi-estruturada em que teve participação a direção e a coordenação da escola:

Trecho da entrevista entre coordenadora e a vice-diretora ao investigar como é tratada a inclusão na situação “real” de trabalho

(...)

C: A gente se reúne para falar de assuntos pedagógicos em geral e se for o caso falamos de inclusão.

V.D: Então porque a gente até (...) não tem um momento específico para falar de inclusão. É para falar de tudo (...) de assuntos gerais que (...)

C: Assuntos pedagógicos que contemplam todos os alunos independente se ele é ou não especial.

V.D: É; não tem como a gente parar para fazer isso. Às vezes até é o próprio pai que tem esse preconceito, né? Ele vem com esta preocupação, mas a escola não fica preocupada se o aluno é especial ou não. **Mas os pais fazem essas colocações que entre aspas, né? “preconceituosa” por exemplo: “meu filho só brinca com especial!”**; mas é opção dele, né? Eles ficam preocupados com coisa que não tem sentido; é mais afinidade mesmo, né?

(...)

Outro ponto para análise no trecho selecionado acima é a presença do interdiscurso. Compreendo que tanto a coordenadora quanto a vice diretora ao apresentar marcas visíveis dos enunciados do outro (os pais) quando dizem: **“mas os pais fazem essas colocações que, entre aspas, né, preconceituosa”** (...) estão fazendo uso do primado do interdiscurso que Maingueneau (2005) denomina de heterogeneidade “mostrada” o qual, de acordo com preceitos desse autor, permite depreender seqüências delimitadas no discurso que através das aspas mostram claramente sua alteridade.

Para que essa pesquisa perpassasse por uma lógica no campo das formações discursivas, entendo ser necessário expor a teoria de que a esse campo estão ligados os conjuntos de universos discursivos cujos discursos poderão apresentar-se em concorrência ou aliança principalmente quando tais discursos apresentam função social recíproca, porém divergentes sobre o modo pelo qual essa deve ser preenchida. É possível analisar através dos

discursos das profissionais envolvidas no recorte da entrevista apresentada acima, que as mesmas mostram-se contrárias às opiniões de certos pais quanto a questão da inclusão.

Fazendo um aporte aos prescritos que se referem à Educação Especial em que está exposto na seção III, art. 164 parágrafo I sobre *“a disposição ponderada dos alunos com NEE pelas várias classes do ano escolar (...) buscando adequação entre idade e série/ano, para que todos se beneficiem das diferenças e ampliem, positivamente, suas experiências, dentro do princípio de educar para a diversidade”* é possível analisar a contradição das colocações dos pais referendados no excerto anterior com as idéias das responsáveis pela direção da escola. Essa contradição entre as idéias dos agentes envolvidos é entendida por mim como um confronto aberto entre os discursos, pois apresentam uma divergência entre a idéia de como se dá a “real” inclusão.

No interior do campo discursivo que faço referência acima, faço a hipótese de que o discurso apresentado pelas envolvidas na entrevista, não está ligado a um número excessivo de pais, mas sim a uma minoria. Dizendo de outra forma, o discurso revelado por elas – **“Ele vem com esta preocupação, mas a escola não fica preocupada se aluno é especial ou não”** - não significa a constituição da mesma forma de idéias de todos os outros discursos da maioria dos pais, pois ela usa *“ele”* e não *“eles”*. Isso é o que Maigueneau (2005) denomina de heterogeneidade, ou seja, trata-se de uma hierarquia que opõe discursos dominantes ou dominados os quais não estão necessariamente no mesmo plano.

Ao analisar a fala das protagonistas envolvidas nas entrevistas utilizadas para essa pesquisa, torna-se mais fácil depreender que os prescritos de inclusão vigentes em nosso país, é utilizado pela escola em questão, embora pouco apareça escrito em seu projeto pedagógico, todavia nos discursos que circulam entre o corpo docente, esses prescritos procura

se adequar ao “real” na atividade de trabalho de todos os envolvidos com a proposta pedagógica da instituição.

Foi possível depreender que em diversos seguimentos relacionados à educação, a motivação e a vontade dos educadores em estabelecer um trabalho comprometido com as necessidades específicas de seus alunos, buscando cada vez mais, responder à sociedade de forma positiva e visando promover a educação inclusiva que é assegurada por leis vigentes em nosso país, principalmente no artigo 54 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que defende que “*é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: (...) II atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino*”. Embora nosso país já disponha de princípios e leis como, além dos já citados anteriormente, temos a Declaração de Salamanca e da LDBen 9394/96 que endossam o acesso, a permanência e o sucesso em salas regulares, a inclusão ainda é vista como algo muito novo e complexo

Esses prescritos são os norteadores da ação inclusiva da sala de aula regular em que o professor em sua atividade de sala de aula, por meio de seu ethos, representa sua autoridade fundamentada em argumentos da ordem emocional; porém esta representação constantemente pode sofrer mutações uma vez que implica no humor e depende muitas vezes, do estado físico em que o professor se encontrar.

É possível inferir que no ethos do professor, estão os pressupostos dos prescritos que ele segue para desenvolver suas tarefas em situação de aula. Muitas vezes ocorre algum imprevisto que o impossibilita de iniciar a aula como o planejado, outras vezes falta-lhe algum tipo de material para a realização da tarefa proposta, e muitas vezes há aqueles alunos que necessitam de maior estímulo para despertarem interesse pelo assunto que está sendo tratado. Isto pode influenciar tanto diretamente quanto indiretamente no *tom* que o professor usa para apresentar o enunciado a seus interlocutores.

A seguir, apresento as considerações finais correspondentes às análises realizadas ao findar de vários períodos de árduo trabalho sobre os dados reservados para a finalização dessa pesquisa. Todavia, concluo que outras idéias poderão ser somadas em trabalhos que poderão advir de temas relacionados a esse assunto que se mostra tão complexo: o da *inclusão escolar*.

Considerações finais

Ao iniciar esta pesquisa procurei, ao focar a atividade de trabalho de profissionais ligados ao ensino, investigar quais interpretações sobre os prescritos ligados à educação inclusiva estavam sendo produzidas e como circulavam, pela escola, tais prescritos como instrumentos ligados diretamente ou não às ações durante as aulas de duas professoras da rede privada que se dispuseram a participar desta pesquisa.

Este tema despontou em mim um crescente desejo de investigação, visto que ao iniciar esta pesquisa, trabalhava como professora das redes Estadual e Privada tendo uma visão parcial de como era tratado esse assunto entre os professores que trabalhavam comigo na mesma escola. No entanto, ao caminhar para o término desta pesquisa, fui trabalhar como PCOP - Professora Coordenadora da Oficina Pedagógica - do Município de Osasco o que abriu um leque grande de variadas visões, segundo a ótica de um número bem maior de professores, uma vez que tenho acompanhado com bastante frequência o trabalho deles ao percorrer as cinquenta e três escolas estaduais do município.

Ao desenvolver a pesquisa, levei o tema *inclusão escolar* para discussão nos HTPC - horário de trabalho produtivo coletivo – de algumas escolas estaduais as quais já visitei, como também em três encontros que promovi no auditório da Diretoria de Ensino, no qual estiveram presentes os coordenadores e/ou diretores de cada uma das 53 escolas. Com estes debates, percebi que ainda há muito que se caminhar para que haja um consenso sobre o que é a inclusão de fato; há ainda muita resistência entre colocar um aluno com alguma necessidade especial entre outras crianças. A maioria dos discursos esteve voltada ao número excessivo de aluno como sendo isso, um entrave para que a inclusão realmente dê resultados positivos. Porém ainda é percebido um número considerável de educadores

que não acreditam na inclusão, pois não se sentem preparados para lidar com ela e por isso preferem não participar dos debates.

Algumas escolas estaduais do município, já possui em suas dependências um serviço de atendimento especializado que é denominado de sala SAPE - Serviço de Apoio Pedagógico Especializado. Tal serviço é instalado em uma sala com no mínimo vinte metros quadrados que necessita estar bem arejada e de fácil acesso na escola (geralmente deve estar situada no piso térreo com objetivo de atender também, crianças que possam ter dificuldade de locomoção). Este serviço consiste em atender um número reduzido de crianças (quinze crianças no máximo) que possuam NEE, e são agrupadas por níveis de dificuldades sendo atendidas por um especialista com curso mínimo de 360 horas em educação inclusiva. Os alunos freqüentam estas salas duas horas por semana, que são agendados pelo professor especialista no horário de contra fluxo, ou seja, fora do seu horário de aula normal. Então o aluno com NEE, freqüenta o horário de cinco horas no currículo normal e mais duas horas com o professor especialista trabalhando suas dificuldades. Percebi que ainda esta temática é motivo de muita polêmica mostrando um alto índice de desconhecimento por parte da maioria dos professores.

Analisando os acontecimentos vividos nesta nova experiência, percebo que em escolas em que há o professor especializado, muitas vezes a inclusão não acontece por fatores até simplistas como: falta de materiais básicos – não que esteja em falta na escola, mas ficam guardados a “sete chaves” dificultando as ações dos professores, ou porque a professora especialista não quer mudar o jeito de dar aulas já que trabalha “assim” há muitos anos, ou ainda por demonstrar sentimentos como pena e dó em relação aos alunos com NEE, privilegiando-os em alguma atividade que facilite seu término.

Refletindo sobre os aspectos relacionados acima, que permeiam a ação/ desenvolvimento das atividades de trabalho dos professores busquei fundamentos teóricos sobre a concepção de atividade proposta por Clot (2001) buscando respostas para os questionamentos de desesperança e frustração que ocorrem durante a prática docente, principalmente com professores ligados à Inclusão Escolar. As formulações de Clot sobre noção de atividade induziram à compreensão de que certos acontecimentos são, geralmente, constitutivos de nossa própria conduta enquanto seres históricos e, portanto devem ser levados em consideração.

Assim, as considerações advindas desta pesquisa, que buscou investigar a ação docente em relação com os prescritos de inclusão escolar, poderá ser mais um canal de tomada de consciência sobre o agir do professor de Inclusão. Pretendo assim, que profissionais ligados à educação possam refletir sobre o pouco avanço que se tem conseguido neste âmbito, e que possamos caminhar com mais velocidade cortando arestas sobre questões que facilmente, nós profissionais ligados à Educação Inclusiva, poderemos resolver como forma de eliminar os “insucessos” e aumentar o índice de acertos.

Esclareço que deixo alguns impasses para estudos mais aprofundados, que pretendo engajar em breve, visto que a problemática se mostra muita complexa deixando-me consciente do não fechamento das conclusões.

Após as análises dos dados, pude concluir que as professoras interpretam de maneira um tanto opostas as prescrições que utilizam no seu dia-a-dia. Ambas seguem os mesmos prescritos – a LDBEN, os PCNs, o Eca e o regimento da escola, porém ao fazerem o “uso de si” é perceptível que nas ações, uma professora privilegia mais a criança com Síndrome de Down, enquanto que a outra, trata-a igualmente como as outras crianças, como se ela não tivesse nenhuma diferença.

Isso é notado até pelo jeito que as professoras se dirigem à aluna; uma a trata pelo nome completo – Renata (trata-se do nome fictício), enquanto que a outra, só chama-a pela primeira sílaba do nome – Rê. Em outros momentos é perceptível que a aluna não resolve alguns acontecimentos no decorrer da aula sozinha; chama a professora quando lhe tomam a régua, chama-a novamente quando um amigo senta em sua cadeira e assim acntecem outros episódios. Na aula de ciências, a aluna demonstra outra postura; se sai bem sozinha, às vezes com ajuda dos amigos, porém não solicita auxílio da professora e a qual fica observando-a somente interferindo quando percebe que a criança está com alguma dificuldade em terminar as atividades que foram propostas.

Notei, em vários momentos relacionados à atividade de trabalho da professora, a presença do interdiscurso que auxiliaram na compreensão de muitos acontecimentos vividos durante o transcorrer da atividade docente. Pude perceber que as duas professoras bem como a vice-diretora e a coordenação da instituição, trazem arraigados fortemente nelas as marcas de alguns prescritos, porém as envolvidas, pautam-se sempre pela construção partilhada de conhecimentos os quais estão voltados às questões da vida “real”.

Foi possível depreender com essa investigação que a educação inclusiva, não se concretiza apenas com decretos e leis, sendo necessário a avaliação das reais condições para propiciar uma inclusão gradativa, contínua e planejada, que poderá ser viável quando da ruptura com os sistemas tradicionais e o despertar de uma sociedade que se mostre solidária, respeitando e valorizando o convívio com a diversidade em nossas escolas.

Todavia, consciente do não fechamento das conclusões sobre essa temática, deixo esclarecido que ficarão impasses a serem estudados de forma mais aprofundada em estudos futuros, visto o tema se apresentar um assunto tão complexo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMIGUES, R. (2002) “L’ enseignement comme travail” In: P. Bressoux p. 162-243 (ed.) Les strategies de l’enseignement en situation d’interacion.
- ARANHA, M. D. F. (2001). Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. *Revista do Ministério Público do Trabalho*, 11 (21),5.
- BAKHTIN, M (Voloshinov) Marxismo e Filosofia da Linguagem – Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo, 1979
- BATISTA, M. W.; ENUMO, S. R. F. Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros. *Estudos de psicologia* da Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, v.9, nº 1, pp.101-111, 2004.
- BRANDÃO, H.N. (1991) Introdução à análise do Discurso Editora da Unicamp – SP – 7ª ed. Campinas
- BRONCKART, Jean Paul – Atividade de Linguagem / Discurso e Desenvolvimento Humano Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles (orgs.) Mercado das Letras, 2006
- _____ (1993) Action Theory and Analysis of Action in Education. Paper apresentado na 5th European Association for Research en Learning and Instruction.
- CLOT, Y. Et. Al (2001) “ Entretien em autoconfrontation croisée: une méthode em clinique de l’activité” In: Education permanente, nº 146, pp. 17-25

MACHADO, Ana Rachel (org.) O ensino como Trabalho – Uma abordagem Discursiva – Eduel, 2004

BRASIL. 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro, Brasília, DF.

BRASIL. 1999. Constituição da república federativa do Brasil. Ministério da Educação e Cultura.

BRASIL. 2001. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Resolução n.º 2, de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 11 de setembro.

CARDOSO, M. C. de F. Integração educacional e comunitária. *Revista Brasileira de Educação especial*. São Paulo, v.1, n. 1. p. 89-99, 1992.

CARVALHO, R. E. (1994). Panorama internacional da integração: enfoque nacional. *Revista Integração*, 5(11), 9-13.

CORDE. 1994. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília, DF.

COSTA, V. A. da. A formação na perspectiva da Teoria Crítica da Sociedade: As experiências dos trabalhadores deficientes visuais do Serviço Federal de Processamento de Dados. 2001. Dissertação (Doutorado em História e Filosofia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

GLAT, R. (1998). A integração social dos portadores de deficiências: uma reflexão. Rio de Janeiro: Sette Letras.

GOFFREDO, V. (1992). Integração ou segregação? O discurso e a prática das escolas públicas da rede oficial do município do Rio de Janeiro. *Integração*, 4(10), 118-127.

- HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. 1985. *Dialética do esclarecimento: Fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Zahar.
- MACHADO, A. R. (org.) *O ensino como Trabalho – Uma abordagem Discursiva* – Eduel, 2004
- MACIEL, M. R. C. (2002) *Portadores de deficiência – a questão da inclusão social*. São Paulo. v.14 nº 2 Abr/Jun 2000
- MAIGUENEAU, D. *Análise de Textos de comunicação*. 4º ed. São Paulo: Cortez, 2005
- MANTOAN, M. T. E. *Integração X inclusão – Educação para todos*. **Pátio: Revista Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, n. 5, maio/jul. 1998a .
- MANZINI, E. F. (1999). *Quais as expectativas com relação à inclusão escolar do ponto de vista do educador? Temas sobre desenvolvimento*, 7(42), 52-54.
- MAZZOTTA, M. *Educação especial no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1990
- MONTESSORI, M. *Uma História no Tempo e no Espaço* – OBRAPE,
- PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. 1997. Minas Gerais: BH. II Congresso Nacional de Educação
- REVISTA ÉPOCA – (Edição especial sobre inclusão) Setembro, 2006 – Editora Globo
- RAMOS, Rosana. *Na minha escola todo mundo é igual*. São Paulo: Cortez, 1996
- RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 02/2001 – Educação Básica (art. 2º e 3º)
- REVISTA NOVA ESCOLA (Edição nº 11 / especial sobre inclusão) Outubro, 2006 – Editora Abril

ROBERTS, C., & ZUBRICK, S. (1992). Factors influencing the social status of children with mild academic disabilities in regular classrooms. *Exceptional Children*, 59(3), 192-202. SASSAKI, R. K. (1997). *Inclusão. Construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA.

ANEXO I

Transcrição da aula de Educação Artística – dia 28/05/2007

Escola privada: CARAPICUÍBA – SÃO PAULO

Turma: ALUNOS DA AGRUPADA 2B (1ª e 2ª séries)

Alunos presentes: total de 19 alunos com idades entre 07 e 10 anos (dentre eles há uma aluna com de síndrome de Down que tratarei por Anee - Aluna com necessidades educacionais especiais).

Atividade desenvolvida no Laboratório de Educação Artística.

Duração da gravação: aproximadamente 45 minutos

Aula de Educação Artística – Professora Mara e professora auxiliar Sonia (nomes fictícios)

Tabela para identificação dos participantes:

Profa.	Professora titular	Mara	Formada em Ed. Artística
Aux.	Professora auxiliar	Sonia	Cursando Pedagogia
P.	pesquisadora	Ana Maria	Aluna mestrado PUC
Anee	Aluna com NEE	Renata	Idade: 10 anos
AL: 1	Aluna participante	Letícia	Idade: 09 anos
AL: 2	Aluna participante	Carla	Idade: 08 anos
AL: 3	Aluno participante	Lucas	Idade: 09 anos
AL: 4	Aluno participante	Caio	Idade: 08 anos
AL: 5	Aluna participante	Carol	Idade: 09 anos
AL: 6	Aluna participante	Gabi	Idade: 08 anos
AL: 7	Aluna participante	Luana	Idade: 07 anos
AL: 8	Aluno participante	Gabriel	Idade: 08 anos
AL: 9	Aluno participante	Paulo	Idade: 08 anos
AL: 10	Aluno participante	João A.	Idade: 07 anos
ALs	Alunos em geral	tomam a fala juntos	
	Obs:	<i>*os nomes são fictícios</i>	

A aula gravada teve início imediatamente após uma festa de despedida para a professora Fabiana que estava no nono mês de gestação e

por isso ficaria afastada da escola por alguns meses. Ao iniciar a atividade, a professora Mara (nome fictício), tenta recuperar esta situação que acabara de acontecer minutos antes.

Depois de os alunos sentarem nas cadeiras ao redor das mesas sextavadas, a professora pediu que um aluno de cada mesa pegasse os materiais de uso coletivo (pote com lápis de cor, réguas, pote com lápis pretos, pote com canetinhas) e então, distribuiu para cada mesa algumas folhas de papel sulfite anunciando para que as crianças retirassem uma folha para si e passassem o restante para o colega ao lado – esse procedimento faz parte do prescrito no método Montessori. A tarefa foi desenvolvida individualmente, porém os materiais sempre são usados coletivamente. Em seguida, a professora solicita aos alunos que desenhem a festa de despedida a qual acabaram de participar.

1-Transcrição da aula

Profa: Vamos fazer de conta que nós estamos num quadro e tem uma festa. Nesta festa tem uma mulher grávida ... tem uma outra mulher...uma terceira mulher...a segunda mulher que é a Cinthia. Quem mais estava lá com vocês? (Cinthia é uma outra professora da escola)

ALs: A teacher!

Profa: A teacher...

AL1: O Eduardo.

Profa:O Professor Eduardo..

Anee: Nós... (pausa)

Profa: Nós também; vocês...

AL2: Eu vou escrever, vou fazer um monte de crianças.

Profa: Isso. Então vamos. Vamos começar?

ALs: SIM! (alunos respondem em coro)

(enquanto pegam os materiais, as crianças falam juntas: inaudível)

AL9: Rita... Rita.(alguém chama pela professora mas ela não ouve)

Profa: Oh!...Psiu. (profa. Pedindo silêncio)

(crianças continuam falando todas juntas)

Profa: tá bom... ei! Psiu! (falando em tom suave e mais baixo)
gente! Mas pra fazer o desenho... e depois a Fabiana vai olhar o
caderno, como tem que fazer o desenho?

AL5: Bonito!

Profa: Bem bonito! Então vamos?

AL2: vou desenhar a festa com bastante gente

Profa: Só quero ver...

(barulho de crianças mexendo com os materiais – lápis e papeis - e
muita conversa)

AL2: O Rita! Pode fazer duas margens?

Profa: Por que duas margens?

AL4: é o efeito! (aluno justifica)

Profa: Ah! mas sabe o que é? (pausa) está parecendo uma moldura
(professora não considera a idéia da criança)

AL4: professora, o que eu posso desenhar?

Profa :pode fazer a mesa, (pausa) o que tinha para servir? O que
tinha na festa?

AL2: coxinha.

Profa: COXINHA?

AL5: tinha bolo, gelatina...

Anee: Bolo de chocolate e sorvete...

AL3: Não era sorvete!!

Alnee: era sim...(aluna defendendo seu ponto de vista)

AL2: não! Não tinha sorvete.

Alnee tinha!

Profa: Gente!... era doce de maria mole com geléia (professora faz
intervenção para explicar)

AL2: É...

AL6: Mara, posso ir ao banheiro?

Profa: pode ir. (se referindo à pergunta de AL6)

...(fala de aluno inaudível)

AL7: O que eu vou desenhar, Mara?

Profa: por exemplo, qual parte que você gostou mais?

AL7: Do bolo. Como era o nome do bolo, Mara?

Profa: O nome do bolo?... (a profa. não responde mas tenta fazer com que a aluna reflita)

Aux: quem fez o bolo?

Anee: minha mãe.

(um aluno da outra mesa vem pegar a régua da Renata/ Alnee mas não pede emprestado deixando ela nervosa)

Anee: NÃO!!

Profa: óóóh!!! (intervindo para normalizar a situação)

Anee: é minha régua, né? (perguntando para a profa.)

Profa: (falando com o aluno que veio pegar a régua) Ah! Você nem pediu para a Renata, né?

(professora se posicionou não defendendo a Alnee, mas os princípios de convivência em grupo no qual devemos pedir autorização para pegar algo que não nos pertence)

Anee: (Falando para a pesquisadora com um pouco de prolongamento no som da voz) vou desenhar o Jooão Augusto (este aluno em referência é muito amigo da Alnee)

P. Que legal!!

(barulho de crianças falando juntas – há uma criança imitando o som de uma ambulância. Observando depois o desenho, pude ver uma mulher grávida sendo socorrida)

Profa: Deixa eu ver como está a festa da Fabiana...Dá licença...como a Fabiana tá? Nossa!.. Gente!....(vai passando nas mesas e olhando todos os desenhos. Dá tom de valorização ao elogiar os trabalhos das crianças)

Aux: Está é a Fabiana, Rê? (profa. auxiliar aproxima-se da mesa de Anee e indaga sobre seu trabalho)

Anee: É a Fabiana chorando...

Aux: Ela chorou?

AL7: A Fabiana chorou! (fala para mim)

P. que pena!

Profa: Ela ficou emocionada.

AL1: Eu também (pausa) eu quase chorei (falando com a professora titular)

Anee: Eu também quase chorei (pausa) de alegria...

Profa: Que bom! (a professora faz um comentário curto, porém não prolonga o assunto; não explora esta ação sentimental da criança).

Anee: Eu, minha mãe chorou e até a bisa, a Cristina, a Silvana (referindo às suas tias) até eu.

AL6: O Caio também chorou...

AL4: Ih! Caio!

AL8: Não chorei, Gabriela!

AL4: Eu chorei, Renata?

Anee: você não...

* ao meu ver, a professora não explorou a situação novamente (aluno vai correndo de uma mesa à outra)

Profa: (chamando a atenção para que o aluno não corra e sim vá andando – usa os prescritos internos) Andando...andando...andando!

Vamos fazer o seguinte? Caprichar neste desenho para a Fabiana levar? (fala para todos os alunos)

AL10: Eu vou caprichar bem!

Profa: Quem é esta aqui, Rê? (apontando para o desenho da Alnee)

Alnee: Esta é a Fabiana, e esta aqui é a Cinthia..(se referindo a outra professora da escola) ela também está grávida (fez um desenho com uma mesa e duas mulheres grávidas, uma de cada lado da mesa. Desenhou também um bolo sobre a mesa).

Profa: A Cinthia está grávida Rê? Tem certeza? Olha que eu vou contar para ela..(profa. ameaça em tom de brincadeira).

Anee: É, ela também está grávida (dá risadas)

Profa: (A profa. pega o diário de classe das duas turmas que estão juntas. Vai fazer a chamada)

Anee: Que é isso, Rita? (apontando para o diário de classe que a profa. tem nas mãos)

Profa: É o diário do 2ºB... deixa eu ver se a Renata está aqui (na lista)

Anee: (risadas)

Profa: Está. Você,...o Guilherme (...) Vamos lá? (dando idéia de que vai iniciar a chamada)

Anee: Vamos...

Profa: Renata, Letícia, Guilherme, Carla, Paulo, Gabriel...(vai chamando os nomes e todos respondem “presente” até o último quando assim, ela termina a chamada e guarda seu diário)

A3: Oh, Rita!...(profa. está distraída olhando o trabalho de Anee e parece não escutar o chamado)

Profa: E o chão para a Fabiana? (questiona sobre um detalhe que falta no desenho de Anee)

Anee: Chão pra quê?

Profa: Se não ela fica flutuando, voando...

Anee: Ela chorou de alegria; paixão; susto...

AL1: Ela levou susto? (um amigo pergunta para Anee)

Anee: eu levei susto. “Ela” disse: - “vem aqui Renata” (Anee fica em pé e abraça um amigo da sala para encenar o abraço que ganhou da professora Fabiana na hora da festa. Depois sentou-se e continuou seu trabalho com o desenho).

Anee: Olha minha mesa! (mostrando seu trabalho para mim)

P.: Tinha mesa? (...) e bolo também?

Anee: É; tinha bolo também!

AL6: ele disse que tem namorada!(risadas - aluna comenta comigo sobre outro aluno da sala)

AL10: Não gostei! Gabriela!

Anee: Sabia que a Cinthia está grávida? (falando para A9)

AL9: A Cinthia, Rê?

A10: A Cinthia não está grávida, Rê! (amigo tenta repreender a Anee sem alterar o tom da voz)

Anee: É só brincadeirinha!(se justificando e ao mesmo tempo rindo)

Profa: Depois você fala com ela, deixa ela acabar o

desenho!(interagindo, a professora pede ao colega que não atrapalhe a Anee, explicando que ela ainda está muito atrasada para acabar a atividade. Preocupada com a aluna, vai várias vezes à mesa da mesma para auxiliar na atividade).

AL5: Rita, como escreve Cinthia? (aluno quer escrever o nome da outra professora também em seu desenho.

Profa: Gente... eu vou ditar...(fala com todos embora apenas um aluno teve esta curiosidade)

(dois alunos estão correndo pela sala)

Profa: OLHA! (bate palma e fala energicamente com os dois alunos)

Os dois, já na mesa! (ordena a professora) Lucas Antonio... o que você foi fazer na mesa da Renata? (preocupa-se)

(Alunos vão sentar cada um em seus lugares e a professora retoma a aula)

Profa: C-I-N-T-H-I-A (soletrou a palavra Cinthia para a sala toda. Outros alunos que não iriam usar a palavra inicialmente, passam a escrevê-la com entusiasmo. Nesse meio tempo Anee foi entregar o desenho para a professora dizendo que já tinha terminado)

Profa: O que é isso aqui, Rê? (apontando para o desenho entregue)

Anee: Um bolo.

Profa: Dá uma pintadinha. Pinta o desenho Rê! (sugere a professora).

(enquanto a professora conversa com Renata, um aluno aproveita a ausência dela, na carteira, e tenta sentar no lugar de Renata)

AL9: A Fernanda está sentada aí..(um aluno defendendo o lugar de Anee).

Anee: Mara, olha a minha cadeira!(vendo o colega sentado em seu lugar, pede auxílio à profa.)

Profa: Fernanda, olha aqui seu lápis.(se dirige à mesa para entregar o material que a aluna esquecera em sua mesa; o colega, vendo a

profa. se encaminhando até ele, sai do lugar que estava ocupando e que pertencia à Alnee)

Anee: “Brigado”!....”brigado”, viu? (agradecendo talvez pelo lápis e pelo lugar também)

Profa: De nada! (a profa. responde e se dirige à outra mesa)

(um aluno que já acabara seu trabalho, e guardado os materiais por ele usado – outro prescrito interno Montessoriano – vai até a porta de entrada da sala e liga o ventilador)

AL1: Quem ligou? Tá frio, oh!

AL6: Tá calor! (risadas de crianças; enquanto alguns alunos brincam com o interruptor do ventilador fazendo muito barulho em meio às risadas)

Profa: ÓH!! Está muita conversa, gente! Já são quatro horas. (fala apressadamente) Vamos terminar que a aula já está terminando.

AL5: Eu ainda nem fiz... (risadas de crianças)

Anee: O Mara! Mara! Mara!

Profa: Espere aí! (encaminha-se até Alnee que a chama)

Anee: Posso dar para a Cinthia meu cartão?

Profa: Mas é para a Fabiana! Você não vai dar para a Fabiana?

Anee: É pras duas...(justifica)

*a profa. continua parada perto da mesa de Alnee porém atende a outras crianças que lhe entregam os desenhos

AL7: Me empresta a borracha? (aluno que está em pé, próximo a Alnee, solicita o objeto)

Alnee: Aqui. (prontamente empresta ao colega o objeto solicitado)

AL7: Obrigada, Rê.

Alnee: De nada.

*alunos continuam suas atividades, no entanto percebe-se certa pressa em concluí-las, pois, os mesmos têm consciência que a aula está acabando.

AL8: Mara, você pode ler meu cartão? (o aluno havia escrito uma dedicatória para outra professora e pede a professora para ler)

Alnee: Eu posso fazer isso também? (se refere ao trabalho feito pelo colega. Não houve interação da profa. que pareceu não ouvir a pergunta)

Profa: “Fabi, eu te amo. Você é a melhor professora do mundo. Um beijão e um abraço. De Gabriel para Fabiana.” – Muito bem!! (lendo o cartão para AL8)

AL9: Mara, eu não vou pintar (entrega seu trabalho para a professora)

Profa: Ih! Paulo. Você fez seu desenho do outro lado, Paulinho! (refere-se à folha de cabeça para baixo)

*várias vozes se misturam , pois os alunos que já finalizaram seus trabalhos e tendo guardado-os em suas pastas assim como os materiais que usaram, estão sentados encostados à parede ao lado da porta de saída uma vez que ao toque do sinal, se deslocaram para sua sala.

(a Alnee vai entregar seu trabalho para a profa.)

Profa: Rê, escreve seu nome!

Alnee: Não Mara (...) Mara eu não quero.

Profa: Você não vai escrever seu nome?

Fé Olha aqui, Mara. Eu escrevi meu nome! (aponta para algumas letras que estão soltas no papel confirmando que já havia feito o solicitado, porém a profa. não havia compreendido a escrita)

Profa: Agora sim, Renata! (recolhe o trabalho colocando-os junto aos outros)

P.: Quantos anos você tem, Renata? (fiz a pergunta, com o propósito de incluir o dado no contexto)

Alnee: Eu tenho nove.

AL5: Não, ela não tem nove! (...) ela não sabe! (um aluno que está sentado na mesma mesa, fazendo parte do mesmo grupo de trabalhos, interfere na resposta de Alnee).

Anee: Sei sim, tá?

AL4: Não sabe! (outro aluno também discorda de Alnee)

Anee: Sei sim!(...) Eu nasci dia vinte e oito (a discussão termina quando ouvem a voz da profa.)

Profa: Lucas Antonio, senta! (ordena a um aluno que está andando pela sala) Ih, gente! Não vai dar tempo (se referindo ao término da aula)

*as crianças ficam mais agitadas para terminarem seus trabalhos. Três crianças que já terminaram as suas atividades, vão até a mesa da professora e descobrem o aparelho de gravação sobre a mesa.

AL2: Ih! Ela está gravando a gente! (faz comentário e aponta para mim sorrindo)

AL8: Quem?

AL2: A Ana Maria; a teacher (...) é um MP3 (explicando para a outra amiga ao lado)

Profa: Ei, Luiz (...)vem me ajudar? (solicita ajuda de um aluno para organizar a sala)

*Uma voz de criança não identificada fica gravada. Percebo isso ao transcrever a aula: “sabia que você é minha melhor amiga?”

Profa: Um, dois, três... (a professora toma essa atitude de contar para alertar a criança para que se sente. Este é um costume dela que também é entendido por mim como parte dos prescritos orais)

AL3: Vamos sentar! (solicita aos colegas em auxílio à profa.)

Profa: A sua pasta, você já pegou? (pergunta a um aluno que está atrasado em guardar os materiais)

AL3 e AL4: Aleluia! Aleluia! Aleluia! (cantam acompanhadas de risadas, próximo ao aparelho de gravação)

AL3: Ela está gravando a gente! (comenta com AL6 que se levanta e vai até o gravador)

AL6: Ai! Ai! A Fabiana é a melhor professora do Muundo!!! (fala em tom de carinho bem próximo ao MP3)

ALs: (inaudível - muitas crianças estão falando juntas neste momento)

Profa: Olha! Não gostei!! Vamos sentar no chão! (chama a atenção de todos com postura firme. A atividade de sentar no chão é uma

prática da turma quando já finalizou suas atividades. Faz parte das regras durante a aula).

*(o sinal para ressoa indicando que a aula terminou, finalizando também esta gravação)

ANEXO II

- Transcrição da aula de Ciências ocorrida no dia 21/02/2008

Escola privada: CARAPICUÍBA – SÃO PAULO

Turma: ALUNOS DA AGRUPADA 3A (2^a e 3^a séries juntas)

Essa atividade foi desenvolvida em uma sala de aula regular com Inclusão em que estiveram presentes um total de 18 alunos com idades entre 08 e 11 anos dentre eles, uma aluna com síndrome de Down que tratarei por Anee – Aluna com necessidades educacionais especial. A sala possui 22 alunos matriculados, porém, 04 haviam faltado nessa data.

A duração da gravação foi de aproximadamente 50 minutos

Aula de Ciências – Professora Titular: Andréia e professora auxiliar Lena s fictícios)

Tabela para identificação dos participantes:

Profa.	Professora titular	Andreia	Formada em Biologia
Aux.	Professora auxiliar	Lena	Cursando Pedagogia
P.	pesquisadora	Maria	Aluna mestrado PUC
Anee	Aluna com NEE	Renata	Idade: 10 anos
AL: 1	Aluna participante	Letícia	Idade: 09 anos
AL: 2	Aluna participante	Carla	Idade: 08 anos
AL: 3	Aluno participante	Lucas	Idade: 09 anos
AL: 4	Aluno participante	Caio	Idade: 08 anos
AL: 5	Aluna participante	Caroline	Idade: 09 anos
AL: 6	Aluna participante	Gabi	Idade: 08 anos
AL: 7	Aluna participante	Luana	Idade: 07 anos
AL: 8	Aluno participante	Gabriel	Idade: 08 anos
AL: 9	Aluno participante	João Paulo	Idade: 08 anos
AL: 10	Aluno participante	João Augusto	Idade: 07 anos
AL: 11	Aluna participante	Vitória	Idade: 10 anos
ALs	Alunos em geral	tomam a fala juntos	
	Obs:	<i>*os nomes indicados são fictícios</i>	

Ao chegar à sala, a aula a mesma já havia iniciado havia cinco minutos, e os alunos estavam sentados em círculo na marca que há no tapete - uma prática na maioria das salas de aulas das escolas Montessori. Essa prática é comum para que eles se normalizem e escutem as orientações que darão início às tarefas. A professora entregava as agendas de cada um para que eles guardassem em suas mochilas:

Profa: Renata (está chamando os alunos pelo nome para distribuir suas agendas)

Anee: Que foi? (aluna perguntando porque a professora está chamando)

Profa: Guarda na sua mochila (estende a agenda para a aluna e chama o próximo aluno) Lucas

(crianças estão conversando empolgadas com a gravação da aula)

Anee: Ai!! (está fazendo “charme” pois percebeu que era o foco da gravação)

Profa: Julia (continua chamando os alunos para pegarem suas agendas, enquanto isso, eles conversam)

*algum aluno ri muito alto, mas não dá para identificar o porquê

Anee: Ah! Não fui eu!

AL2: É, foi ele!

Anee: Eu gosto de coelho! (...) Eu gosto de coelho! (está brincando com uma réplica de plástico do animal que fica em uma bandeja plástica junto com várias outras réplicas de animais. Mostra o brinquedo o tempo todo para a câmera querendo que eu a filme).

Profa: Carol e Luana (chama as duas alunas para pegarem suas agendas também)

Anee: É a agenda dela. (quer que eu filme a agenda)

Profa: Letícia

Profa: Gabriela

Anee: Deixa eu ver? (vem até mim para olhar na câmera)

Cadê eu? não aparece!!

(risadas dos alunos)

Anee: Deixa eu ver, vai?!?

AL2: Coelho, coelho. (aproxima o brinquedo da câmera para ser filmado)

AL4 Deixa eu brincar? E ai, vai?

Aux.: Caio, porque você está na mesa com a agenda na mão? Vem aqui, vem! (solicita ao aluno que vá guardar sua agenda na mochila que está pendurada nos ganchos da parede próximo à porta).

AL2: É coelho... é um coelho (mostra novamente o coelho para a câmera)

Profa: Julia, vai guardar esse material, Julia! (se refere à bandeja com os animais de brinquedo que a AL2 está usando)

(vozes de crianças: inaudível)

AL8: Você já acabou? (perguntando sobre a filmagem que eu estava fazendo)

P. Ainda não. Estou filmando agora a Renata.

Anee: E a Júlia? E Ela? (apontando para a amiga que está sempre por perto)

P. Vai lá para eu filmar você. (ambas estavam muito próximas da câmera de filmagem sem que fosse possível filmá-las neste momento)

Anee: E ela? (apontando para outra colega sua)

P. Ela eu já filmei.

Anee: Agora, ela. Vai...Vai. (apontando par a professora titular)

P. A professora? (pergunta para Anee)

Profa: GENTE!! (interveio para fazer a sala se acalmar)

Anee: Ali, vai, vai, vai. (não desistiu da idéia de eu filmar a professora)

P. Ela quer que eu te filme .

Profa: Oi, tudo bem? fala! (conversando com AL9 que está próximo da sua mesa da profa.) como que é o nome dela? Pergunta como é o nome dela!

AL9; (fica acanhado olhando para mim, mas não pergunta nada)

P. Meu nome é Ana Maria. Agora vai na sua mesa para eu filmar seu trabalhinho ?(se referindo à atividade que AL9 está desenvolvendo).

Anee: A Lena, filma a Lena (pedindo para que eu filmasse a profa.

Auxiliar)

Profa: Fala um oi, Lena!!

Aux.: Oi, Rê (se dirige à Anee para dar o “oi” da filmagem)

(várias crianças estão falando juntas – som inaudível)

Aux.: João, você não terminou?!? (refere-se ao trabalho que o AL10 está desenvolvendo com morosidade)

Anee: Deixa eu ver? (insiste em ver o que tem na câmera de filmagem)

P.: Depois eu vou mostrar pra vocês, tá? (explica que mostrará na próxima vez que for à escola)

AL2: Agora filma meu coelhinho?

AL5: PELO AMOR DE DEUS !!!

Aux. Acabou? (se refere ao trabalho que AL10 está lhe entregando).

(*crianças falam todas juntas novamente)

AL2: Agora você filma o coelhinho?

P. Já filmei!

AL8: Por que você só filma a Anee?

P. porque a mãe dela deixou eu fazer uma pesquisa.

Profa: o que faz parte da galinha? (som da fala da profa. falando ao fundo da sala com um aluno)

AL4: o olho (...), o nariz...

Profa: Isso, o olho, o nariz(...) que mais? (professora retoma a fala do aluno)

Anee: (risada muito alta) eu quero aparecer ai, por que eu não estou aí? (se refere à câmera e vem olhar na câmera novamente)

P. É porque você está no cantinho, aqui perto de mim; não dá para aparecer! Tem que ser de longe (eu explico porque ela não se vê na câmera ao mesmo tempo que eu estou filmando. Só daria para ver os amigos).

(barulho de alguém batendo a régua na mesa e algumas crianças conversando).

Profa: O Lú, vem arrumar suas coisas! (chamando AL8 para arrumar os materiais que acabara de usar)

AL3: Ai (grito abafado seguido de risada)

AL4: Pedro, você está com a borracha?

AL5: Não (respondendo a pergunta de AL4)

AL3: Você também está filmando a gente junto? (pergunta da aluna para mim)

P.: (faz sinal afirmativo com a cabeça)

AL6: A Renata mora perto de você? (pergunta feita para mim, pesquisadora)

P.: Não. Mas eu já dei aula para ela.

AL6: Já?!

AL4: É (...) ela era a teacher!

AL5: Ah! Você era a professora de Inglês?

AL6: O que você fala de Inglês?

AL3: A gente fala Inglês(...)

AL6: O que você fala de Inglês?

P.: Depois eu falo! (tentei combinar que falaria depois de a aula terminada para não atrapalhar)

AL2: Fala agora!

P.: My name is Ana Maria. I love Renata very much and she is my friend.

AL6: NOSSA!!!

AL5: A gente já fala Inglês.

AL6: My name is Júlia; bye,bye

AL6 e AL5: bye,bye; parabéns (falam em coro e se referem a cantar música nos aniversários)

AL5: A gente também fala “my name is”

Aux: Pedro, abra o caderno! (o aluno está distraído acompanhando de longe a nossa conversa e a profa. o adverte)

AL3: OI, OI (aluno passa em frente da câmera e dá uma saudação)

(crianças falando juntas – inaudível)

AL6: e o trabalho que eu estava fazendo para minha mãe? (aluna havia voltado para o lugar onde estivera sentada antes de vir falar comigo e não achou mais o trabalho sobre a mesa)

Aux.: Ah! Eu guardei!

AL6: Mas e agora? Eu ainda não terminei!(tenta fazer cara de choro)

Profa: Não! Mas a Leila guardou (...) é aquele lá?

(barulho insistente de passarinho cantando próximo à janela)

AL8: Eu vou ajudar ela tá (aluno, que havia terminado sua lição, vem sentar na mesa onde Alnee está se propondo a ajudá-la terminar uma atividade)

Aux: Vamos lá Pedro: um, dois (...) e o dois (repete o exercício) “p” e “e” junta um e dois (se refere a junção de letras para formação de sílabas. O aluno está tentando escrever uma pequena estória com letras que vai tirando de uma caixinha de madeira).

(crianças falando juntas – inaudível)

Aux.: pega o um e o dois, igual aqui ó! (mostra que deve seguir o exemplo da lousa);

Aux.: Coloca o dedo aqui ó!! (pega o dedo do aluno e mostra a sílaba sobre a mesa) O três, agora(...)

(está do lado da carteira do aluno ajudando-o individualmente a entender a tarefa dada).

Profa: Do lado de cá da lousa (...) do lado de cá! (está mostrando ao AL9 o que ele deveria copiar da lousa)

Aux. Agora vamos aqui! Você vai ler o que escreveu (passa a avaliar o que o aluno produziu com a atividade que está se desenvolvendo) PRESTA ATENÇÃO!!!

(barulho de uma mesinha sendo arrastada e crianças conversando)

Profa: Entra na atividade da Luana e prestra atenção! Tá? (falando com AL9 que havia terminado a atividade de copia da lousa e queria saber o que faria em seguida)

(professora se aproxima da mesa onde Alnee está desenvolvendo uma atividade, e começa a sondar o que ela já produziu)

Profa: Este cachorrinho que está nascendo é igual a borboleta?

(fazendo perguntas sobre uma figura que Alnee está pintando)

Alnee: (balança a cabeça negativamente)

Profa: não? Como ele tá? (não obtem resposta e insiste na pergunta) Fala pra mim (...) O cachorrinho!

Anee: eu não lembro! (olha com a cabeça baixa para mim)

Profa: Renata! O cachorrinho nasce do ovo? (profa. tenta auxiliá-la reativando sua memória)

Anee: não!

Profa: Não!! (professora confirma a resposta de Alnee)

Anee: A galinha nasce do ovo!

Profa: Renata, e o cachorro? (Profa. insiste na pergunta de como nasce outros animais)

AL2: de uma lata de óleo (fala próximo da Alnee dando uma resposta errada supondo que ela dirá o mesmo para a professora, o que realmente acontece)

Anee: De uma lata de óleo

Als: risadas (AL2 que “soprou” a resposta errada e outro aluno que estão sentados juntos, próximo da Alnee, dão risada)

Profa: De onde? De uma LATA DE ÓLEO?!? e a vaca, nasce da onde, então? Fala para mim!

Anee: do porco!

Profa: DO PORCO?!?? A vaca nasce do porco? Tem certeza?

Anee: Tenho!

Profa: E você nasceu da onde?

Anee: (tentando dizer algo, gageja um pouco mas não diz nada)

Profa: Você nasceu da onde? Fala pra mim (pausa – professora está insistindo na pergunta tentando resgatar a memória de Alnee)

Anee: Ah! Eu nasci no mês de agosto (parece não compreender a pergunta que a professora fez)

Profa: No mês de agosto você nasceu? Tá

Anee: (faz sinal afirmativo com a cabeça)

Profa: Olha pra mim agora (pausa) Você nasceu do ovo ou da barriga da mamãe?

Anee: Do Ovo!

Profa: Você nasceu do ovo?!?

*outros alunos acham engraçado, mas não deboçam de sua resposta

Anee: Não, não, não (olha para os amigos que riram e percebe que errou a resposta)

Profa: E a mamãe? Como ela fica nessa história?

Anee: A mamãe?

Profa: É (pausa) como a mamãe entra na história?

Anee: Eu não entendi nada. (lança olhar de súplica para a profa.)

Profa: Você não entendeu? Tem certeza que você não entendeu? Ou você está brincando comigo, Renata?

Anee: (faz sinal negativo com a cabeça sem dizer nada)

Profa: Tudo bem então (pausa) Olha, quando você era bebezinho, bem pequenininha, de onde você saiu? Você lembra?

Anee: lembro...

Profa: E a mamãe já te contou como você nasceu?

Anee: já!

Profa: E ela falou o que para você?

Anee: A Lena pode vir sentar aqui? (solicita a ajuda da profa. auxiliar)

Profa: Não. A Lena não está com tempo hoje. Só quero saber de onde você nasceu!

Anee: (tenta falar algo mas não entendemos nada. Nem eu nem a profa.)

Profa: Não entendi, Renata! Fala devagar! (pede à aluna que se expresse com calma)

Anee: Tem a vó Cida...

Profa: A vó Cida? E então? A mamãe nasceu da barriga da vovó Cida, não nasceu?

AL3 (vem chamar a Anee para juntas fazerem um trabalho)

Profa: Espera um pouquinho, Marcela! Ela já vai terminar aqui e depois ela vai, OK? Pode ser?

AL3: Tá bom. (responde á pergunta da professora e se afasta indo sentar em uma mesa próxima para iniciar o trabalho que se propôs a fazer)

Profa: Renata, Olha pra mim. A mamãe nasceu da barriga da vovó Cida? (solicita novamente a atenção da aluna e tenta recuperar o raciocínio que havia começado antes da intervenção de AL3).

Anee: Sim.

Profa: E a Renata? Nasceu da barriga de quem?

Anee: Da barriga da Bisa!

Profa: Iche!! já complicou! Então olha lá, hein! A vovó Cida nasceu da barriga da Cida certo?

Anee: (faz sinal positivo com a cabeça)

Profa: E a vó Joana, da vó Cida. Então? E você?

Anee: eu não sei!

Profa: Você nasceu da barriga da mamãe! A mamãe já te mostrou alguma foto dela grávida?

Anee: Não!

Profa: Não mostrou?!?

Anee: (novamente faz sinal negativo com a cabeça, mas não diz nada)

Profa: Então posso te pedir um favor?

Anee: Pode!

Profa: Quando você chegar em casa, você pede para ela te mostrar?

Você pede?

Anee: Peço!

Profa: E amanhã você me fala?

Anee: Falo!

Profa: Então tá bom! E a gente vai voltar pra ai, tá bom, Renata? Pode ser? Pode ser? (profa. explica que retomará o debate no dia seguinte para que a aluna desenvolva melhor o raciocínio)

Anee: pode!

Profa: Então vamos voltar aqui (pega a folhinha que está sobre a mesa e retoma algumas perguntas)

Profa: Quem nasce do ovo?

Anee: não sei.

Profa: Como nascem as aves? Este aqui você já colocou... (é uma atividade em que a criança deve achar o ser representado na figura, e associá-lo à palavra que representa de onde aquele ser nasce. Então a criança escreve o nome na folhinha: ex: “galinha = ovo”)...Como nascem as aves? (professora repete a pergunta pois Anee ainda não acertou a resposta).

Anee: (fica pensando e vai pegando algumas fichinhas contendo uma palavra escrita em cada uma delas)

Profa: O que está escrito aí?

Anee: Ovo

Profa: Tem certeza? Começa com a letra “O”?

Anee: não

Profa: Então vamos apagar (profa. ajuda Anee apagar a letra errada que a aluna escreveu na folhinha)

Profa: Isso! Olha só! (pausa) Não! Pode deixar assim! (se referindo a outra letra que a aluna havia escrito certo e iria apagar também)

Profa: Qual é a letra “o”?

Anee: É essa aqui? (mostra para a profa. Uma letra que tirou da caixinha)

Profa: Então pode colocar (pede para a aluna escrever na folhinha)

E agora? O que vem depois?

Anee: “vo”

Profa: O “v” com o que para formar o “vo”?

Anee: com a letra “o”

Profa: Isso! “Ovo” Muito bem! (incentiva a aluna para prosseguir com a atividade, elogiando os acertos)

Profa: E o próximo desenho?

Anee: Bola.

Profa: Bola, muito bem! Então vamos apagar aqui?

Anee: vamos ! ela vem do ovo !!!

Profa: Também do ovo? Então olha (pausa) vamos fazer uma coisa?
Você vai perguntar para a a Rô (se refere à mãe da menina) Não vai perguntar para saber como você nasceu? Você vai perguntar pra ela?

Anee: Vou.

Profa: Ai depois nós vamos fazer esta atividade. Pode ser? Então tá bom! Agora você vai guardar seu caderno

Anee: Ahh! (reclama por ter que guardar o caderno)

Profa: SIM!! (reforça que ela deve guardar o caderno e sai para atender outros alunos)

AL6: Gabriel (um aluno chamando o amigo que havia saído da mesa sem guardar os materiais que havia usado na atividade que estiveram desenvolvendo juntos)

Profa: Gabriel! Você que estava com aquela ficha? (se refere ao material que o aluno ainda não retirou da mesa em que AL6 solicitou que o fizesse)

Profa: Quem estava naquela mesa ali, oh! (se refere a outra mesa com alguns materiais espalhados os quais deveriam sere guardados nas prateleiras assim que usados)

Als: alunos falando juntos – período longo inaudível

*Alguém está batendo à porta, mas ninguém ouve.

P.: Renata, tem gente batendo na porta. (falo para Anee que está próxima de mim)

*Uma funcionária da escola vem chamar alguns alunos para saírem da sala.

Profa: Quem são os alunos que vão ficar com a Eliana? (pausa) É o Lucas...

AL8: Ah!!! (faz ar de que não gostou de ser chamado para sair da sala)

Profa: Pode guardar suas coisas! Guarda sua mochila! (profa. está falando com AL8)

AL5: E eu?

Profa: Você, não! (pausa) A Letícia...

Als: (alunos dão risada)

Profa: O Gabriel... (continua selecionando os alunos que sairão da sala)

Als: (outra risada bem debochada)

Profa: Pega seu material, Gabriel!

(inaudível)

Aux.: Cuidado Marcela! (advertindo uma aluna que tentava virar cambalhota no tapete)

Als: (risadas)

Profa: CUIDADO!! (quatro alunos estão muito próximo da câmera filmadora e a professora está pedindo para eles não atrapalharem).

Profa: JULIA, CAIO e GABRIELA! (está chamando pelos nomes os alunos, pois os mesmos não obedeceram e continuam muito próximos a mim)

AL10: Au! Au! Au! (aluno passa em frente à câmera imitando cachorro e querendo ser filmado)

Als: (Alunos conversam e riem muito. Junto ouve-se alguma criança batendo duas metades de casca de coco. A maioria dos alunos estão, neste momento, sentados em duplas desenvolvendo atividades diversificadas que escolheram nas prateleiras)

Aux.; Vem guardar seu trabalhinho. Depois você volta a brincar.(falando com Alnee sobre a folhinha que ela esquecer na mesa e já havia ido sentar com a amiga a qual havia chamado momentos antes)

Anee: Epa! Epa! Estou doída! (ri exageradamente e se refere a ter esquecido o trabalho sobre a mesa)

Profa: Cuidado com a Luana! (fala com Alnee que quase caí sobre a amiga que está sentada no tapete fazendo uma atividade)

AL9: está bonita, hein!!

Profa: Estas palavras estão ali. (aponta para a lousa indicando para AL2 algumas palavras que faltam em seu trabalho)

(som inaudível)

Profa: Oh, Gabriel, você pode pegar seu material.

AL3: Eba!!

Profa: Oh Luana, eu ainda não te chamei !! vem aqui, vem!

Aux.; É assim(pausa) duas batidinhas para frente (pausa) assim, óh!

Olha o dedo, olha o dedo! É uma batidinha e para um poquinho...

(está mostrando à dupla de alunos, como eles fazem com a casca de coco para imitar som de casco de cavalo)

AL5. Deixa eu tentar ? (pega as cascas de coco e faz conforme a profa. Aux. ensinou) EBA !!!

Aux.: Viu? Aprendeu?

Profa: Ó, tem um apontador no chão. Luana, LUANA! Pega pra mim? (solicitando à aluna que auxilie na arrumação da sala).

AL3 e AL4: É duas batidinhas pra frente e uma para fora, Carol!

AL5: È (pausa) CONSEGUI!

Als: (alunos riem felizes porque estão aprendendo)

AL2: Agora é eu! (outros alunos se interessam pela atividade e querem tentar também)

- (a vice-diretora vem até a sala e fica observando por alguns minutos a aula sem que eu e alguns alunos percebamos).

Profa: Acho que ela percebeu que você está filmando ela e está fazendo, graça né? (pergunta para mim se referindo a Anee que todo instante passa em frente à câmera)

Profa: Ana, você precisa de mais atividade direcionada com a Renata ou está bom? (professora pergunta para mim se referindo ao material que estou coletando)

P.: Você quem sabe! Eu não quero atrapalhar sua aula! (eu respondendo a pergunta da professora. Foi então que percebi a vice-diretora presente na sala)

Profa: Não. Tudo bem!! (pausa) Rê, vem aqui, vem. (convida a Anee para irem ao fundo da sala sentar em uma mesa a qual esta sentada apenas uma aluna terminando uma atividade)

Profa: Rê, vem aqui nesta mesinha Rê com a Adriana... vem aqui com a Adriana um pouquinho...depois você volta.

AL1: posso fazer um trabalhinho?

Profa: gente, um minutinho por favor (pausa) espera só um pouquinho.

(professora se encaminha para outro local da sala em que estão dispostas as carteiras em grupos de quatro. Já estava ocupando uma das carteiras, uma aluna fazendo uma atividade. A professora puxa uma das cadeiras e solicita que a aluna “especial” sente, estendendo também uma folha de papel onde será desenvolvida uma atividade proposta por ela. Vai até uma estante próxima pegar o recipiente de lápis de cor, mas reflete e solicita que a aluna se levante e vá pegar o pote de lápis.

Profa: Rê, pode pegar o lápis de cor e pode ir pintando enquanto isso, tá bom?

P. aux.: (presta auxílio a um aluno que, acabara de lhe entregar um trabalho) vamos arrumar... está errado aqui.(o aluno senta-se novamente na cadeira e a professora auxiliar fica ao seu lado observando como este desenvolve a atividade).

Renata pegou um pote de lápis de cor, porém a professora sugere que ela troque por outro recipiente de lápis (de madeira)

Profa: pega esse aqui, ó Rê...

Anee: Ah, não!

Profa: este aí não tem o vermelho (referindo-se à cor do lápis).

A aluna aceita a troca do recipiente de lápis e volta para sentar na mesa indicada anteriormente, pela professora. Porém, antes de sentar-se, vira-se para a amiga (também especial) com quem estivera trabalhando antes para dar uma satisfação:

Anee: eu já volto Vitória, OK? (falou com a amiga que viera chamá-la)

Vitória: Tá bom

Profa: (vai até a mesa de Renata, puxa uma cadeira e senta ao lado dela) Lembra quando a gente fez um trabalhinho da Metamorfose? O que a gente viu?

Anee: a borboleta...

Profa: e o que está acontecendo aqui (mostra a folha de papel sobre a mesa) com a borboleta?

Anee: é um ovo?

Profa: não, aquele bem pequenininho que você falou lá no começo lembra? (pausa)

Não lembra?

Anee: eu lembro! tem a folha...

Profa: e em cima da folha?... o que está depositado em cima da folha? O que é isso?

Anee: Ah! Eu já sei...é a larva

Profa: antes de virar larva o que ela faz?

Anee: aqui? (mostra o desenho na folha)

Profa: aqui ó... neste pontinho.

Anee: ah! Eu não sei.

A2: o que a galinha bota?

Anee: ovo.

Profa::então, e aí? O que é isso aqui?

Anee: ovo, ovo bem pequenininho.

Profa: bem pequenininho, não é? E depois dos ovinhos? O que vira isso aqui? Como que é o nome dele?

Anee: já sei...é uma lagarta

Profa: e antes de virar lagarta?

Anee: borboleta

Profa: depois da lagarta ela vira borboleta (pausa) ela muda (pausa) faz o casulo dela, mas antes...como é o nome daqui? (mostra o desenho na folha)

Anee: não lembro

Profa: você não lembra? Renata! (pausa) vira-se para a outra aluna que está sentada próxima) Fala pra ela A2...como que é o nome?

A2: larva

Profa: lembra agora? Lembrou?

Anee: não!

Profa: o casulo, a larva...e depois?

Anee: borboleta

Profa: o que ela virou?

Anee: uva

Profa: é uva?

Anee: NÃO!!

A2: ela deve ter falado pulpa.

Profa:: como é o nome então?

Anee: copo (dá risada)

Profa: é um copo?

A2: acho que ela está brincando!

Profa: eu também estou achando! (pausa) tá, então agora nós vamos pintar, ok?

Vitória : (vem até a mesa da Fernanda para convidá-la para juntas desenvolver um trabalho) vamos fazer um trabalho, Fé?

Profa: Vitória, depois ela vai lá fazer, tá bom?

ANEXO III

Entrevista semi-estruturada com a professora de Ciências

Legenda :

P.: pesquisadora

E.: entrevistada

(...) sinal gráfico que representa pausa durante a fala

P.: fale um pouco de você, sua formação, se possui algum curso de especialização, sua experiência com alunos de inclusão escolar e há quanto tempo está no magistério...

E.: Bom, sou formada em pedagogia e especializada em alfabetização e também sou bióloga. Estou no magistério há doze anos e de 1999 para cá tenho trabalhado com alunos de inclusão. Minho aulas na sala SAPE há dois anos no município de Barueri pela manhã e à tarde trabalho aqui com o método inclusivo Montessori.

P.: Se um aluno com NEE se nega a desenvolver uma determinada atividade, como você interfere?

E.: Bem, se o aluno está acostumado com o método isso não acontece, porque a gente trabalha muito com esta questão da diversidade. Pode acontecer eventualmente com um aluno novo...mas a gente começa a mostrar que o aluno também é capaz e que todos vão conseguir realizar as atividades. A gente sempre mostra que ela (a criança com NEE) vai conseguir; a gente nunca dá para a criança especial ou não, aquilo que ela não consegue fazer. Trabalhamos com a auto estima sempre, valorizando tudo que os alunos fazem independente de suas dificuldades.

P.: Pelo Método Montessori, as salas estão equipadas com diversos materiais em diversas prateleiras. A criança escolhe a atividade que vai realizar naquele dia ou é determinado igualmente para todos os alunos? Você poderia explicar como funciona isso?

E.: Vou tentar... a criança só pode pegar um material que já lhe foi apresentado. Isso também é igual para todos, sem exceção. Se a criança demonstra interesse em trabalhar com um material, este lhe é apresentado mesmo que ela não vá conseguir chegar ao esperado, mas suas habilidades serão mostradas, até onde ela consegue chegar. Os materiais semi-simbólico e o material dourado, são bem coloridos e isso chama a atenção da criança, então é apresentado para a criança tanto de inclusão escolar como para as outras; todas são tratadas igualmente.

P.: A respeito de sua formação como educadora de inclusão, que tipo de capacitação você tem participado nos últimos anos, ou que livros sobre o assunto tem lido?

E.: Bom, tenho lido Fernando Capovilla e Montessori. Tudo que se refere a inclusão escolar e que ponho os olhos, procuro ler para me aprofundar. Também estou participando de uma capacitação que chama a Arte na Educação, você conhece?

P.: Não. Ainda não ouvi falar, não.

E.: É um curso de seis módulos em que um deles é sobre inclusão. Estou no quarto módulo. Também aqui na escola, tem um grupo de estudos em que a gente faz algumas leituras, discute os assuntos pertinentes, às vezes vamos para a sala e apresentamos os materiais da sala para outras pessoas que queiram saber como utilizá-los. Estas reuniões acontecem uma vez por mês e tem se mostrado muito produtiva para todos nós.

P.: Bom, acho que você já demonstrou o que pensa sobre a educação especial... eu agradeço por ter aberto as portas de suas aulas para colaborar com esta pesquisa.

E.: Imagina, se precisar mais alguma coisa, é só voltar.

P.: Fico muito agradecida mesmo. Até mais então.

ANEXO IV

Entrevista semi-estruturada com a professora de artes

Legenda :

P.: pesquisadora

E.: entrevistada

(...) sinal gráfico que representará pausa durante a fala

P.: *Olá, professora, tudo bem?*

E.: E aí? Tudo bem (...) o que temos aqui? (a professora se refere aos papéis que estou colocando sobre a mesa para ela ler e responder sabendo de antemão, e concordando, que a entrevista seria gravada)

P.: *Bom, temos que falar um pouquinho de você; idade, formação, tempo no magistério (...)*

E.: Idade também? Tudo?

P. *é (...) se você não quiser, não tem importância.*

E. Não! Tudo bem. Ela é real (...) bem, tenho 52 anos, e fiz magistério.

Eh! Como eu vou falar? (longa pausa)

P. *Você fez pedagogia (tento ajudá-la)*

E. Não, não! Só fiz magistério.

P. *Eu até hoje ainda não fiz também*

E. Bom, magistério e depois Educação Artística com habilitação em artes plásticas. Agora

estou fazendo pós graduação em arte terapia (...) estou terminando o segundo semestre.

P. *você fez lá na (...)*

E. Fiz lá longe, em Santana. Agora, com a graduação em arte terapia, tou pensando o ano que

vem abrir uma(...) vou clinicar

P. agora, com relação à inclusão, você só trabalhou aqui nesta escola?

E.: Não. Eu já trabalhei em outra escola com aluno de 4^a série. Ele tinha quinze anos, o Romário

P. Se algum aluno se recusa a trabalhar com uma criança portadora de NEE, como você interfere?

E.: Bom, eu geralmente peço com “jeitinho”, se mesmo assim ele não for até a outra mesa e iniciar a atividade, eu trago a criança que necessita de ajuda até a mesa dele e peço gentilmente, que ele me ajude; falo que estou precisando da ajuda dele e aí ele ajuda a outra criança.

P. Bom, professora, acho que está boa a entrevista; já tenho os dados que precisava. Quero te agradecer por ter aberto esse espaço da sua aula e saber um pouco como você pensa a respeito da inclusão. Muito obrigada mesmo!

E.: Não há de quê! Venha outro dia com mais tempo para a gente colocar os assuntos em dias; você nunca mais apareceu! Venha novamente outro dia!

ANEXO IV

Entrevista semi-estruturada com a vice-diretora e a coordenadora

Legenda :

P.: pesquisadora

C.: coordenadora

VD.: vice-diretora

(...) sinal gráfico que representará pausa durante a fala

P. Bom, posso começar, né? Você estava me explicando sobre o projeto pedagógico da escola (...) então o que difere ou assemelha entre os prescritos da escola Montessori, os contidos na LDB e os projetos curriculares?

VD.: Bom, os princípios é o que muda (...) o conteúdo é específico da metafilosofia. Então para você ter uma idéia(...) você vai falar da (...) da criação do universo por exemplo. Você pode até falar tudo isso que está por aí, mas você tem a teoria específica da fábula, por exemplo. Então isso é específico do conteúdo do nosso projeto pedagógico que a gente trabalha, tem tudo, tudo: conteúdo, como se faz, enfim, então isso é diferente de uma escola tradicional, né Tersinha?

C.: ahan!!

P. Agora, (...) em relação a própria inclusão na escola, porque nas escolas estaduais, a inclusão é diferente; muitas vezes o aluno fica isolado; é diferente não é Mariana? (se dirige à vice-diretora, porque no período da manhã ela dá aula em uma escola estadual também).

C.: ele acaba sendo excluído, na verdade.

V.D.: Agora no caso, por exemplo da minha escola, você não tem inclusão (...) é diferente; você não tem assim uma inclusão no que diz respeito ao aprendizado; a criança não consegue aprender, aí você descobre lá na frente que ela tem um comprometimento, mas não é uma coisa visível. Aqui não; aqui você tem um ambiente que já é preparado onde a criança aprende; ela vai aprender dentro do ritmo dela, né? Então se a pessoa não está muito acostumada, ela até estranha. Por exemplo: a Fernandinha, o André, o Lucas Antônio, todos aprendem, claro que de acordo com seu ritmo, mas o trabalho é o mesmo. Por exemplo, o André; (faz referência a um aluno com de síndrome de Down) a Eliana estava me mostrando as atividades (...) ele já consegue fazer as atividades como os outros alunos, mas por conta deste progresso, né?

C.: Do ritmo, né?

V.D.: é, do ritmo. (confirmando o que a coordenadora falou) Não existe esta coisa de ficar isolado, de que não vai fazer as atividades; A Elis, precisa ver a Elis! Uma menina que veio, não de inclusão, mas com dificuldade de aprendizagem. GENTE! A Andréia, professora titular da sala, falou assim: “*ela tem uma surpresa*” e eu perguntei: *que surpresa, Elis?* Ela está lendo! Ela levou um livro (...)ela está lendo (...) A mãe dela ligou ontem toda feliz (...) com sorriso daqui, aqui (demonstra com expressão em seu rosto) E o pai, então?

P.: *Que legal!*

V.D.: Tudo assim (...) Mas você viu? O ambiente com tudo preparado ajuda muito, então pra gente é tranquilo a inclusão...

P.: *Eu estou te perguntando (...) como professora até sei como é, mas como pesquisadora queria ouvir de vocês um pouco da experiência (...)*

V.D.: Não! Eu sei; tudo bem!

P. *Sei que é uma experiência gratificante. Eu até sei como é (...) eu já trabalhei aqui por sete anos junto com a Mariana (risos – A Mariana é a Vice- diretora e estou explicando para a coordenadora que não trabalhava lá na época em que trabalhei)*

C.: E por que você não volta?

P. *Por enquanto não dá. O tempo está corrido (...) Outra pergunta é assim: O método Montessori se propõe a desenvolver a personalidade da criança e não somente as capacidades intelectuais. Como isso é possível numa classe homogênea?*

V.D.: Não entendi essa coisa da personalidade (...) como assim?

P. *Óh! O método Montessori se propõe a desenvolver a personalidade da criança, né? E não somente as capacidades intelectuais (...)*

V.D.: Ainda não entendi esta coisa de personalidade (...)

C.: Na realidade é assim: não se preocupa só com as coisas (alguém bate a porta e interrompe a entrevista)

C.: (depois de atender a pessoa na porta) oi, desculpa, gente! (continua) pelo menos eu entendi desta forma: não só com a personalidade em si, né?

V.D.: Ah! Não só, né? Ah, entendi! Com conteúdo; tudo (...)

C.: isso! Não só com o ambiente em si mas com o desenvolvimento da personalidade como um todo.

V.D.: Ah! Bom, tá!

C.: Da autonomia; a liberdade...a gente prepara para a vida.

P.: *A escola tinha um slogan, não tinha? Quando estávamos no prédio antigo (...)*

V.D.: Que é da Montessori: “Educação para a vida” Educando para a paz e o que você falou: (se refere à fala da coordenadora) “uma escola de vida” e deve... que prepara para a vida.

P.: *Vocês não tem mais nenhum slogan assim? (risos) era tão bonito!*

C.: Temos ainda: “Uma escola de vida”

V.D.: “Uma escola de vida” que é assim: o dia-a-dia mesmo; como você vai lidar com as coisas cotidianas, né? Então não é só isso. Uma questão que os pais se preocupam muito: essas coisas de notas, conteúdos e não é só isso, né? Então esse ambiente vai trabalhar essa situação mais comportamental; esta atitude; tudo que a criança vai ver pela vida, né? Lidar com uma criança especial ou não e você vai ser super amigo de uma criança “especial”.

P.: *Quando uma criança “especial” chega na sala que não tem aluno especial, qualquer NEE pode ser Síndrome de Down ou outro tipo, este trabalho de incluí-la é feito com a sala de que maneira?*

V.D.: Não! Nem é feito ...

C.: Não; não tem nenhum trabalho! Apenas chegou mais uma criança como todas qualquer, que não tem que ser destacada porque ela é diferente, não! Cada um é um! Como há um respeito, há um ritmo de cada criança. Aí entra a individualidade de cada criança que você falou lá no começo: “classe homogênea”. Toda classe na verdade é homogênea; cada um é um independente de ter necessidades especiais ou não. Então não é: Ah! A gente tem que cuidar ou a gente tem que dar atenção (...) Não! Então a própria naturalidade acontece.

P.: *é um cuidado, digamos, natural ?*

C.: Exatamente, é natural (confirma o que a pesquisadora fala) A própria naturalidade com que é tratada a questão faz com que eles não prestem atenção àquela necessidade (...)

V.D.: E você cria (...) cria não, você percebe o respeito mútuo independente de ser especial ou não você vai ter que respeitar aquela criança. Tem um caso que é a Amandinha que precisa de um cuidado natural

C.: Ela é cadeirante (integrando a fala da vice diretora)

V.D.: É! Ela tem um defeito físico e você percebe um cuidado natural das crianças com ela. Então é assim: eles sabem que não podem sair correndo com a cadeira; tem que ter cuidado com ela, mas é uma coisa física mesmo. Mas com relação as outras crianças, não há uma diferenciação por ser especial, como ela falou (se refere à fala da coordenadora) é super tranquilo.

P.: *Com que frequência vocês se reúnem para discussão sobre assuntos de inclusão. A Eliana já falou um pouco sobre isso (...) acho que ela falou que um vez por mês vocês têm um grupo de estudos, né?*

C.: A gente se reúne para falar de assuntos pedagógicos em geral e se for o caso falamos de inclusão.

V.D.: Então porque a gente até (...) não tem um momento específico para falar de inclusão. É para falar de tudo (...) de assuntos gerais que (...)

C.: Assuntos pedagógicos que contemplam todos os alunos independente se ele é ou não especial.

V.D.: É; não tem como a gente parar para fazer isso. Às vezes até é o próprio pai que tem esse preconceito, né? Ele vem com esta preocupação, mas a escola não fica preocupada se o aluno é especial ou não. Mas os pais fazem essas colocações que entre aspas, né? “preconceituosa” por exemplo: “*meu filho só brinca com especial!*”; mas é opção dele, né? Eles ficam preocupados com coisa que não tem sentido; é mais afinidade né?

C.: Depende se ele tem afinidade ou não com aquela criança.

P.: *Mas isso não é frequente, né?*

V.D.: Não, não! No caso mais da Lucila.

P.: *É um caso mais esporádico?*

V.D.: Por exemplo o André brinca assim: dificilmente ele fica com uma criança “especial”;o André, né (dirige a pergunta à coordenadora)

C.: ahun! E ele é simpático, não?!?

V.D.: É. Só que ele é traidor, né? Ele pede beijo pra todo mundo (...) e todo mundo beija ele, aquelas coisas , né? Mas, tirando isso, brincadeiras à parte, ele não faz essa (...) essa preferência, mas a Lucila e a Yasmim fazem; elas procuram...

C.: É; elas estão sempre juntas mesmo!

V.D.: Mas é como eu te falei: é coisa de afinidades mesmo. Eles já são adolescentes, então entendeu? É mais difícil neste sentido.

P.: *Bom, como é discutido os prescritos internos da escola dentro do método Montessori?*

V.D.: Bom, a gente faz isso a todo momento; desde que eu chego, a Teresinha (que é a coordenadora) vem conversar comigo, ou eu que vou lá conversar (...) a gente a todo tempo fica: “o que que não tá bom?” sempre procurando (...)

C.: reorganizando, né? Repensando (...)

V.D.: Porque você tem uma escola realmente MUITO diferente, mas queremos fazer a diferença, né? Pra qualquer pessoa que chega, ou os pais ou professores que se sintam bem (...) Você “pega” a Elis e percebe o desenvolvimento. Precisa ver o desenvolvimento desta criança, né? Então o pai (se referindo ao pai da aluna) fala: “esta escola faz a diferença na vida da minha filha, né?”

C.: Ela já repetiu três anos!

V.D.: E vai repetir de novo! O pai sabe que ela vai ser reprovada. Já sentamos junto com os pais e os professores e conversamos: “olha! Esta é a situação! O que que é melhor?”mas para o pai, tá tudo bem, porque ele vê que a filha está evoluindo.

P.: *Ela está no ritmo dela, mas evoluindo, né?*

C.: É, e não adianta você só passar (...) então neste sentido, é bem legal, viu? Você já trabalhou aqui, você sabe, né Ana?

* (a partir deste ponto, a conversa tomou um rumo informal, com assuntos mais pessoais e não foi transcrito os cinco minutos finais da entrevista)

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](#)