



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

**Programa de Doutorado em Psicologia**

**INTERAÇÃO ENTRE PARES NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
EXCLUSÃO-INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA  
INTELLECTUAL**

ERENICE NATALIA SOARES DE CARVALHO

Brasília, agosto de 2007



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

**INTERAÇÃO ENTRE PARES NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
EXCLUSÃO-INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA  
INTELECTUAL**

Por

**ERENICE NATALIA SOARES DE CARVALHO**

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do grau de Doutor em Psicologia, na área de concentração do Desenvolvimento Humano no Contexto Sociocultural.

**ORIENTADORA: PROF<sup>a</sup> DR<sup>a</sup> DIVA MARIA M. DE ALBUQUERQUE MACIEL**

Brasília, agosto de 2007

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

TESE DE DOUTORADO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA EXAMINADORA:

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Diva Maria Moraes de Albuquerque Maciel - Presidente - UnB/IP/PED

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Ângela Maria Cristina Uchôa de Abreu Branco – Membro Titular - UnB/IP/PED

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Silviane Bonaccorsi Barbato – Membro Titular - UnB/IP/PED

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Mônica Souza Neves Pereira - Membro Titular - Instituto de Ensino Superior de  
Brasília - IESB

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Cristina Massot Madeira Coelho - Membro Titular - UnB/Faculdade de  
Educação

---

Profa. Dra. Micheline Silva - Membro Suplente - UnB/IP/PED

Brasília, 17 agosto de 2007

Dedico o trabalho às crianças que dele participaram, particularmente Amélia, Nilo e Manoel, nomes fictícios de reais colaboradores, pela oportunidade de co-construir conhecimento na área que elegi para dedicação profissional. E à Giovanna, minha amada netinha, surpresa de Deus cada dia renovada, enchendo minha vida de graça e alegria.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, que em tudo me fortalece.

Aos meus pais Mário e Natália (*in memoriam*), que me mostram, diuturnamente, a força da saudade. Para sempre, meu amor.

Ao esposo meu Neemias, minhas filhas Vanessa e Jennifer e minha neta Giovanna, que em tudo estão presentes, fazendo plena minha vida.

Aos demais familiares, irmãos, cunhado(as), sobrinho(as) pelo carinho e estímulo constantes.

A Vânia Miranda, cunhada e amiga, pela revisão do texto.

A Diva Maciel que, durante as orientações que tornaram possível a edificação deste trabalho, agraciou-me com sua inefável amizade.

A Natália Carvalho, amiga e colega, pela parceria na realização do trabalho.

A Tânia Rossi, que teceu comigo este sonho, ajudando-me com idéias e apoio institucional.

A Patrícia Neves e Carmen Jansen, pelo incentivo constante.

A Albertina Mitjáns Martínez, pelas valiosas sugestões na metodologia.

Aos professores do Programa de Doutorado, cuja competência e esmero são exemplos de dedicação à ciência psicológica.

Aos membros da banca que, generosamente, estiveram comigo na jornada, contribuindo para a qualidade desta produção.

À diretora da escola, às professoras regentes e aos demais membros da comunidade escolar, que viabilizaram a realização deste trabalho, de modo afável e disponível.

À professora especializada da sala de apoio, cuja participação direta no trabalho e providências oportunas, viabilizou a investigação.

Ao Alexandre Alves pelo apoio na formatação.

*Bendito é o homem que confia no SENHOR e cuja esperança é o SENHOR, porque ele é como a árvore plantada junto às águas, que estende as suas raízes para o ribeiro e não receia quando vem o calor, mas a sua folha fica verde; e no ano de sequeidão, não se perturba, nem deixa de dar fruto (Jeremias 17:7).*

## RESUMO

Segundo a abordagem sociocultural construtivista do desenvolvimento humano o sujeito constitui-se mediante sua participação ativa nas práticas culturais. Nesta perspectiva, o desenvolvimento e a inclusão escolar da criança diagnosticada como deficiente intelectual são temas de interesse para a investigação empírica. Fundamentando-se nesta abordagem, o presente estudo tem como objetivo analisar a natureza e a qualidade da interação social de crianças com deficiência intelectual no contexto escolar, em articulação com os princípios, pressupostos e práticas da educação inclusiva. Focaliza três campos sociais para análise: escola, classe inclusiva e experiência social criança-criança, nas dimensões social, relacional e simbólica. Participam como sujeitos focais três alunos com Síndrome de Down, dois meninos e uma menina com, respectivamente, sete, oito e quatro anos de idade, estudantes do 1º e 3º períodos de uma escola pública inclusiva de educação infantil do Distrito Federal. Participam, ainda, seus colegas de turma e respectivas professoras regentes, além de uma professora especializada de apoio. Os dados foram construídos mediante notas de campo, entrevista com professores e observação dos alunos em atividades curriculares livres e estruturadas, gravadas em vídeo. Nove segmentos de episódios de intercâmbio social, dentre as atividades gravadas, foram selecionados e analisados microgeneticamente, buscando-se identificar processos de comunicação e metacomunicação, orientação para objetivo e co-construção de significado nos processos de interação entre pares. As questões de pesquisa tiveram como foco a (in)existência de padrões comportamentais típicos da criança com deficiência intelectual, neste caso, com Síndrome de Down, bem como a disponibilidade mútua para estabelecer intercâmbio social e relações grupais com os colegas. Buscou-se caracterizar movimentos de proximidade e afastamento entre pares, focalizando as condições mediacionais envolvidas, dentre elas, a fala incipiente da criança com deficiência. Por meio do estudo foi possível verificar elementos culturais, políticos e pedagógicos da escola, reveladores de barreiras para o seu desenvolvimento inclusivo. Quanto à interação criança-criança, pôde-se inferir que as características fenotípicas dos sujeitos focais, bem como o *status* de *deficiente* a eles atribuído, não produzem impacto direto na interação com seus pares na escola. As análises revelam a inexistência de padrões interativos típicos, em suas trocas sociais, além de indicar a influência relativa exercida pela sua fala incipiente. Por outro lado, dificuldades relacionais foram verificadas associando-se, principalmente, à persistência de comportamentos isolados, cristalizados e anti-sociais, observados na menina com Síndrome de Down, prejudicando a co-construção e manutenção de *frames* interativos com seus pares. O mesmo não foi observado na interação dos dois meninos, onde prevaleceram intercâmbios cooperativo, convergente ou ambivalente, afetivamente mediados. Limitada na expressão verbal, a comunicação dos sujeitos focais apoiou-se em estratégias metacomunicativas, como som vocal, mímica, gesto e atitude corporal, utilizados para complementar ou substituir a fala incipiente. Os resultados dão elementos para inferir a necessidade de educação emocional e social para todos os alunos, por meio de processos de canalização cultural e recursos mediacionais apropriados, particularmente protagonizados pelos professores, de modo a favorecer-lhes a aprendizagem, o desenvolvimento e a inclusão escolar.

Palavras-chave: deficiência intelectual, cultura de pares, educação inclusiva.

## ABSTRACT

According to the boarding of the constructive socio-cultural human development, the subject constitute up from his active participation on the cultural practices. On this perspective, the development and the scholar inclusion of the child diagnosed as intellectual deficient are themes of interest for the empiric investigation. Basing on this boarding, the present study has the object of analyzing the nature and the quality of the social interaction of children with intellectual deficiency on the scholar context, in articulation with the principles, presupposition and practices of the inclusive education. Emphasize three social fields of analysis: school, inclusive class and social experience from child to child, on the social dimension, relational and symbolic. Three students participate as focus subject, they have Down Syndrome, two boys and one girl, respectively, seven, eight and four years old, students of the first to third period of an inclusive public school of infant education of the Federal District of Brazil. There are even the participation of their class colleagues, their respective regent teachers, and a specialized support teacher. The data were constructed up from field scores, interview with teachers and observation to the students on structured and free curriculum activities, recorded in video. Nine segments of episode of social interchange, among the recorded activities, were selected and was made the analysis micro-genetically, aiming to identify process of communication and meta-communications, orientation to object and construction of meaning on the process of interaction between partners. The questions of research focused the (in) existence of behavior patterns characteristic in children with Down Syndrome, as well as the mutual availability to establish social interchange and group relations with the colleagues. It was searched to characterize movements of approaching and distance between the partners, focusing the mediation condition involved, such as, the incipient talk of the child with deficiency. By the means of study was possible to verify cultural, politic and pedagogical elements of the school, revealing the barriers to the inclusive development. As regards the interaction child to child, it could see that the fenotypical characteristics of the focal subjects, as well as the status of deficient attributed to them, did not produce direct impact on the interaction with their partners at the school. The analysis develops the inexistence of typical interactive patterns, in their social changing, besides indicating the relative influence exercised by his incipient talk.

On the other hand, relational difficulties were verified, linked mainly to the persistence of isolated behavior, crystallized and anti social, observed on the girl with Down Syndrome damaging the co-construction and the maintenance interactive frames with their partners. The same was not observed on the interaction of the two boys, where cooperative interchange was prevailed, convergent or ambivalent, mediated affectively. Limited on the verbal expression, the communication of the focal subjects was based on meta-communicative strategies, like vocal sound, mimic, gesture and corporal attitude, used to complementary or substitute the incipient talk. The results give elements to infer the necessity of social and emotional education for all the students, by means of process of cultural canalization and appropriate mediation resource, particularly made by the teachers, in order to favor them the learning, the development and the scholar inclusion.

Key Words: intellectual deficiency, culture of pairs (partners), inclusive education



## SUMÁRIO

RESUMO .....	6
ABSTRACT .....	7
LISTA DE TABELAS .....	10
LISTA DE FIGURAS .....	11
I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....	16
CAPÍTULO 1 - MATRIZ HISTÓRICO-CULTURAL: FUNDAMENTOS PARA O ESTUDO DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL .....	16
1.1. Conceitos, Teses e Pressupostos da Teoria Histórico-cultural .....	16
1.2. Concepção Histórico-cultural da Deficiência Intelectual .....	21
CAPÍTULO 2 - DESENVOLVIMENTO HUMANO NA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL CONSTRUTIVISTA.....	25
2.1. A Abordagem Sociocultural como Contexto Teórico do Desenvolvimento ....	26
2.2. Abordagem Sociocultural Construtivista: Aproximando Piaget e Vigotski.....	26
CAPÍTULO 3 - EXPERIÊNCIA SOCIAL NA INFÂNCIA: CULTURA DE CONVIVÊNCIA ENTRE PARES .....	33
3.1. Percurso Histórico da Investigação Empírica.....	34
3.2. Contribuição da Pesquisa Sociocultural ao Estudo da Cultura de Pares .....	42
CAPÍTULO 4 - INCLUSÃO ESCOLAR: PRESSUPOSTOS E DESAFIOS .....	54
4.1. Exclusão/Inclusão Social como Continuum .....	54
4.2. Educação Inclusiva e os Desafios da Inclusão Escolar .....	55
4.3. Avaliando a Escola Inclusiva.....	67
4.4. Educação Infantil .....	70
4.5. Deficiência Intelectual: Desafio para a Educação Infantil Inclusiva.....	75
II - INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA .....	82
CAPÍTULO 5 - DEFINIÇÃO DO PROBLEMA E OBJETIVOS .....	82
CAPÍTULO 6 - METODOLOGIA .....	85
6.1. Perspectiva Microgenética.....	86
7.1. Contexto do Estudo - A Escola.....	90
7.2. Participantes da Pesquisa.....	91
7.3. Instrumentos e Procedimentos.....	96

7.3.1. Primeiro Nível de Análise: A Escola como Contexto de Exclusão/Inclusão .....	98
7.3.2. Segundo Nível de Análise: A Classe Inclusiva como Contexto de Exclusão/Inclusão .....	104
7.3.3. Terceiro Nível de Análise: As Experiências entre Pares como Contexto de Exclusão/Inclusão .....	105
CAPÍTULO 8 - RESULTADOS E DISCUSSÃO .....	111
8.1. Análise do Campo Social da Escola (Nível 1).....	111
8.2. Análise do Campo Social da Classe Inclusiva e das Experiências Sociais entre Pares (Níveis 2 e 3).....	116
8.2.1. Sujeito Focal: Amélia .....	116
8.2.2. Sujeito Focal: Nilo .....	157
8.2.3. Sujeito Focal: Manoel.....	186
CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES DO ESTUDO .....	215
REFERÊNCIAS .....	223
ANEXO 1 - Termo de Consentimento Informado .....	241
ANEXO 2 - Índice de inclusão: Desenvolvimento Aprendizagem e Participação nas Escolas - IIDAPE .....	242
ANEXO 3 - Planta Baixa da Escola.....	245
ANEXO 4 – Planta da Escola (Filmagem).....	246
ANEXO 5 – Ficha de Dados do Professor .....	247

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Organização Estrutural do Fluxo de Interação Social .....	41
Tabela 2. Níveis de Análise da Investigação, Segundo o Campo Social Abordado. ....	90
Tabela 3. Participantes da Investigação.....	92
Tabela 4. Distribuição dos Alunos com Deficiência na Escola, Segundo seu Diagnóstico.	92
Tabela 5. Docentes Participantes do Estudo.....	95
Tabela 6. Recursos Metodológicos Utilizados, Segundo os Níveis de Análise da Investigação.....	97
Tabela 7. Rotinas de Atividades da Escola Para o Turno Matutino .....	100
Tabela 8. Tempo de Duração das Filmagens dos Alunos com Deficiência nas Classes Inclusivas.....	102
Tabela 9. Entrevistas com as Professoras dos Sujeitos Focais.....	108
Tabela 10. Intercâmbios Sociais Seleccionados de Amélia .....	122
Tabela 11. Segmento de Interação Entre Amélia e Cândida. ....	129
Tabela 12. Segmento de Interação Entre Amélia e Castor.....	132
Tabela 13. Segmento de Interação Entre Amélia, Davi, Pedro, Bela e Kátia. ....	142
Tabela 14. Segmento de Interação Grupal: Amélia, Kátia, Bela e Luiz. ....	153
Tabela 15. Intercâmbios Sociais de Nilo.....	163
Tabela 16. Segmento de Interação Entre Nilo, Conrado e Diogo. ....	167
Tabela 17. Segmento de Interação Entre Nilo, Zico e Benvindo.....	176
Tabela 18. Segmento de Interação Entre Nilo e Zico.....	179
Tabela 19. Intercâmbios Sociais de Manoel.....	190
Tabela 20. Segmento de Interação Entre Manoel, Elias, João, André. ....	197
Tabela 21. Segmento de Interação Entre Manoel, Elias, Tiago e Antonio. ....	205

**LISTA DE FIGURAS**

Figura 1. Escorregador do Pátio de Areia. ....	136
Figura 2. Formação do Grupo para Brincar de Vai-e-vem.....	191

## APRESENTAÇÃO

A relevância deste trabalho consiste, principalmente, em abordar o desenvolvimento da criança clinicamente diagnosticada como deficiente intelectual (mental)<sup>1</sup>, em articulação com o seu processo de inclusão escolar. O tema ainda tem sido pouco focalizado na pesquisa científica, tendo em vista que a implementação do modelo inclusivo é recente nos sistemas educacionais de ensino, cujos modos de funcionamento, historicamente, vinham admitindo a separação de alunos entre os que apresentavam, ou não, qualquer tipo de deficiência.

Em um estudo recente envolvendo 21 (vinte e uma) cidades brasileiras, orientado metodologicamente pela Organização Pan-americana de Saúde – OPS, os resultados demonstraram que as *deficiências intelectual e mental psicológica* representam o maior índice de prevalência de incapacidade na maioria das cidades pesquisadas, comparando-se a outros tipos de deficiência, segundo dados da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência-CORDE (2004). Brasília fez parte do estudo, sendo identificada como a de menor taxa de prevalência de incapacidade dentre as demais cidades envolvidas.

Numericamente a deficiência intelectual vem representando o maior contingente de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados na rede pública de ensino do Distrito Federal-DF, como se verifica no Censo Escolar de 2006 da Secretaria de Estado de Educação do DF-SEDF. Esta tem sido identificada como a categoria que mais desafia o processo de inclusão local, uma realidade que requer conhecimento das demandas da população escolar específica assim categorizada.

Os dados remetem à reflexão sobre a importância das diferenças individuais no contexto escolar, com interesse no campo educacional por força da diversidade estudantil. Desvela questões privilegiadas no campo da psicologia escolar/educacional, principalmente nas temáticas de ensino-aprendizagem, avaliação e demanda didático-pedagógica da criança com necessidades especiais. Nessa perspectiva, o(a) aluno(a) que apresenta um padrão interativo desviante do seu grupo social distingue-se como alvo de preocupação dos educadores, tendo em vista a importância de garantir sua acessibilidade ao sistema educacional e o devido êxito escolar.

---

<sup>1</sup> Na conferência Internacional sobre Deficiência Intelectual realizada no Canadá em 2004, o texto da Declaração de Montreal adota a expressão *deficiência intelectual* para substituir *deficiência mental*. A mudança se aplica neste trabalho.

Esse desafio ensejou a educação inclusiva, instituída como modelo alternativo que se opõe ao viés tradicionalista da escola que conhecemos. Sua implementação, iniciada nos últimos anos em vários países, implica esforço interdisciplinar e ação conjugada de diferentes setores, para fazer frente à pluralidade de aspectos que desafiam o processo de inclusão social e escolar da pessoa com deficiência, cuja trajetória, historicamente, revela a marca da exclusão. A contribuição científica para essa questão torna-se, portanto, essencial.

Em consonância com esta demanda, realizamos o presente estudo, que tem como foco o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual no contexto da escola inclusiva, considerando sua experiência social com os colegas de turma e a prática pedagógica da classe inclusiva. Entendemos que os resultados produzidos na investigação podem somar-se aos esforços de renovação educativa, na perspectiva de fortalecimento do processo de inclusão escolar. Fundamenta-se na abordagem sociocultural construtivista, uma perspectiva sistêmica que, considerando as contribuições teóricas e empíricas de Vigotski e Piaget, enfatiza o papel ativo do sujeito na co-construção do seu sistema psicológico e adaptativo, por meio do compartilhamento social em contextos interativos.

Visando a contribuir com o tema da educação inclusiva, a investigação direciona-se à cultura de pares na educação infantil, com foco na interação criança-criança. Tem como principal objetivo analisar experiências sociais das quais participam três crianças com Síndrome de Down, seus colegas de turma, suas respectivas professoras regentes e uma professora especializada que atua na sala de apoio. Visa a contribuir, ainda, para a construção de procedimentos metodológicos de análise voltados para a experiência social entre pares no contexto da diversidade escolar.

O estudo realizou-se em uma escola inclusiva de educação infantil da rede pública de ensino do Distrito Federal. Aplicamos a abordagem qualitativa, interpretativa, utilizando recursos como observação, entrevista, notas de campo e apreciação de documentos, para focalizar o objeto de estudo. O *corpus* empírico foi integrado, ainda, por imagens registradas em áudio-vídeo, apreendidas em diferentes espaços da escola onde se realizou a investigação. Empregamos a análise microgenética como recurso principal, na análise de processos intersubjetivos entre pares, de modo a desvelar o caráter dialógico e evolutivo que operam nas experiências sociais de interação. O estudo revelou o uso de estratégias comunicativas e metacomunicativas pelas crianças participantes, bem como a orientação para objetivo e a qualidade cooperativa, competitiva ou individualista do intercâmbio criança-criança em contextos livre e estruturado.

Três níveis de análise foram empregados no estudo. O primeiro nível aborda o âmbito mais amplo da escola. O segundo, as experiências sociais nas classes inclusivas e o terceiro implica a análise mais densa das experiências sociais das crianças, com base em recortes de episódios selecionados do fluxo interativo. Esta organização metodológica teve como finalidade abordar o âmbito social dentro da pluridimensionalidade implicada no processo de exclusão/inclusão escolar, focalizando processos intersubjetivos e relacionais dos sujeitos envolvidos. Procurou, ainda, identificar a qualidade das interações entre pares e sua significação, contribuindo para o entendimento da dinâmica do processo inclusivo.

A primeira parte do estudo compreende a fundamentação teórica. No primeiro capítulo focaliza-se a matriz histórico-cultural de Vigotski, seus colaboradores e seguidores, destacando os estudos sobre defectologia, onde os conceitos de zona de desenvolvimento proximal, mediação, internalização, primitivismo e compensação, dentre outros, são abordados para caracterizar a perspectiva eussêmica de deficiência intelectual que caracteriza seu trabalho.

Por sua vez, a abordagem sociocultural construtivista, uma vertente da matriz histórico-cultural, fundamenta a investigação, sendo tematizada no segundo capítulo. Aproximando as contribuições de Piaget e Vigotski, esta abordagem preconiza a natureza sociocultural do desenvolvimento, mediante processos de internalização/externalização, segundo um modelo de sociogênese pautado nos processos de co-construção do sistema psicológico humano.

No terceiro capítulo é desenvolvida uma retrospectiva histórica da investigação empírica sobre a cultura de convivência entre pares, de modo a compreender a trajetória do interesse científico e da produção empírica na área, bem como tematizar questões atuais que situam o papel da interação criança-criança no processo de subjetivação e na sociogênese do desenvolvimento humano.

Tendo em vista que o estudo realiza-se no contexto inclusivo, o quarto capítulo tem como temática o processo de inclusão escolar. Seus desafios e contradições como processo de desenvolvimento institucional, na perspectiva dos direitos humanos, que preconizam a educação para todos. Focaliza a educação infantil, segundo sua orientação para o desenvolvimento da cidadania, situando o caráter central da acessibilidade como prerrogativa do aluno com deficiência intelectual à escola comum de qualidade.

A segunda parte do estudo define as questões da pesquisa e os objetivos que contemplam os rumos da investigação. Direciona-se à experiência social entre pares, com a participação de crianças com deficiência intelectual diagnosticadas com Síndrome de

Down, no contexto da educação infantil, portanto, privilegiando os anos iniciais do processo de escolarização.

A terceira parte informa sobre a metodologia do trabalho e os recursos metodológicos que orientam a construção dos dados, seu tratamento analítico, nos três níveis de análise já mencionados, além da discussão dos resultados. Finalmente, a última parte dedica-se às contribuições a que levam a investigação e indica suas conclusões, voltadas para as práticas sociais.

O trabalho justifica-se na demanda dos sistemas de ensino e da comunidade escolar, que reclamam por insumos científicos que alimentem o debate sobre a área, há tempos requerido. São sugeridos temas de pesquisa que contribuam para o avanço científico do conhecimento sobre a cultura de convivência entre pares, bem como da educação inclusiva e suas perspectivas para a pessoa com deficiência intelectual.



## I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### CAPÍTULO 1 - MATRIZ HISTÓRICO-CULTURAL: FUNDAMENTOS PARA O ESTUDO DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

#### 1.1. Conceitos, teses e pressupostos da teoria histórico-cultural

O conhecimento sobre o desenvolvimento humano, segundo Branco (1989, 1995) pode ser organizado em dois eixos que agregam os avanços teórico-práticos da ciência desenvolvimental. O primeiro, diz respeito à sua natureza sistêmica e, o segundo, remete à essencialidade da interação social neste processo. As duas vertentes são focalizadas neste trabalho, sendo que a segunda constitui seu objeto de estudo.

A perspectiva sistêmica e a noção de intersubjetividade são elementos teóricos básicos da abordagem histórico-cultural de Vigotski sobre o desenvolvimento humano, bem como de autores cuja produção científica se inspira no conjunto de sua teorização e pesquisa. A inovadora contribuição de Vigotski e de seus colaboradores à psicologia evolutiva e da aprendizagem fundamenta-se na explicação sociogenética do desenvolvimento humano, como um processo histórico construído no seio da cultura.

A genialidade de Vigotski revela-se na análise crítica que realiza de teorias psicológicas prevalentes à sua época e na forma como, superando antigos paradigmas, constrói um modelo explicativo para o desenvolvimento humano, agregando a dimensão orgânico-biológica à construção de funções psicológicas superiores, como prerrogativa do ser humano, em sua relação dialética com o contexto sociocultural (Vigotski, 1931/1987, 1934/1994). Na obra *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores* Vigotski (1931/1987) identificou o imbricamento de duas funções psicológicas – elementares e superiores – e desvelou suas diferenças genética, estrutural e funcional.

Segundo o autor, as funções elementares originam-se biologicamente, operando de maneira direta e imediata na relação sujeito-ambiente. Não deixam de existir em decorrência do aparecimento das funções superiores, mas coexistem de forma renovada e transformadora. Por sua vez, as funções psicológicas superiores são indiretas, semioticamente mediadas e construídas nas relações sociais, de modo que a natureza histórica e sociocultural destas funções mais novas está associada aos processos de linguagem, formação de conceito, memória lógica, atenção voluntária, dentre outros. Estes são processos essenciais para a educação escolar, um campo de aplicação prática das idéias

de Vigotski, para o qual se voltam muitos de seus conceitos, idéias e preocupações. Neste sentido, pode-se destacar a relação que o autor estabelece entre aprendizagem e desenvolvimento, contrapondo-se às seguintes teses prevaletentes à sua época:

(a) Desenvolvimento e aprendizagem são dois processos independentes entre si. Nesta tese, defendia-se que o desenvolvimento é devido ao processo maturacional da criança, portanto, sujeito às leis naturais. Enquanto isso, a aprendizagem coadunava-se com o nível maturacional do sujeito, de modo que prevalecia a idéia de que o desenvolvimento antecedia a aprendizagem.

(b) Desenvolvimento e aprendizagem são processos fusionais e semelhantes, sinônimos e ocorrem de maneira concomitante.

(c) Desenvolvimento e aprendizagem são processos interdependentes e diferenciados, podendo anteceder, suceder ou ocorrer concomitantemente.

Contrariando as teses mencionadas, Vigotski (1934/2001) considerou que desenvolvimento e aprendizagem são processos distintos e interdependentes. Pesquisou experimentalmente a complexidade de suas relações recíprocas em investigações que focalizaram a aprendizagem acadêmica da leitura, escrita, gramática, aritmética e ciências. Como resultado, constatou que a aprendizagem antecede o desenvolvimento e o provoca. Esta tese remete ao seu conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal-ZDP, uma formulação amplamente aplicada na educação atualmente. Segundo este conceito, a aprendizagem pode realizar-se mediante processos psíquicos ainda imaturos, beneficiando-se da influência do interlocutor mais competente - adulto ou criança - para impulsionar o desenvolvimento. Vigotski argumentou: “A criança orientada, ajudada e em colaboração, sempre pode fazer mais e resolver tarefas mais difíceis do que quando sozinha” (Vigotski, 1934/2001, p. 328).

Nesse sentido, a produção científica de Vigotski e seus colaboradores e seguidores revelam a influência positiva da cooperação, indução, sugestão, imitação, demonstração, modelação, etc. no desenvolvimento infantil, enfatizando a importância constitutiva do ensino e dos processos de apoio à aprendizagem. Este conhecimento tem significativo desdobramento nas práticas escolares, chamando a atenção para a diversidade entre as crianças da escola quanto à sua ZDP e, conseqüentemente, para as diferentes possibilidades de realização e resultados acadêmicos.

Esse conhecimento abre espaço para a avaliação e análise do potencial de aprendizagem e de desenvolvimento infantil no contexto das experiências sociais infantis entre pares, valorizando os processos interativos como oportunidade efetiva de mediação

na co-construção de significados entre as crianças, seja nas atividades espontâneas ou planejadas pelo(a) professor(a). Indicam, ainda, o processo imitativo como mediador do desenvolvimento infantil: “A imitação, se concebida em sentido amplo, é a forma principal em que se realiza a influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento.” (Vigotski, 1934/2001, p. 331).

Em sua formulação sociogenética, Vigotski identifica as experiências sociais precoces da criança como pedra angular para a constituição do sujeito no seio da cultura, visão compartilhada nos estudos de Leontiev (2001) e Luria, (2001). O conceito vigotskiano de *mediação*, ou atividade mediada (indireta), na perspectiva da sociogênese, é essencial para explicar o processo histórico de produção e utilização de signos e instrumentos culturais pelo ser humano nos tempos filogenético, ontogenético e microgenético. Como processo constitutivo e organizador das funções psicológicas, a mediação confere “formas qualitativamente novas e superiores” de funcionamento para o sujeito (Vigotski, 1934/1994, p. 54), capacitando-o para o controle do próprio comportamento.

No intuito de esclarecer a noção vigotskiana de mediação, Cole (1990) descreve seu funcionamento enfatizando que nas formas superiores do comportamento humano, o indivíduo modifica ativamente a situação estimuladora como forma de respondê-la. Desse modo, quando o ser humano modifica seu ambiente por meio do próprio comportamento, a mesma modificação volta a influenciá-lo, em momento futuro. Com esta explicação, o autor focaliza a natureza dialética da atividade mediada na relação sujeito-ambiente, bem como a participação ativa do sujeito no processo.

Neste sentido, a atividade mediada, implica o processo de *internalização*, entendido por Vigotski como “A reconstrução interna de uma operação externa” (Vigotski, 1934/1994, p. 74). Demonstrando como a situação objetiva adquire significado subjetivo, o autor ilustra o funcionamento do processo descrevendo-o em três séries de transformações que ocorre na internalização:

- (a) Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente.
- (b) Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal.
- (c) A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento (Vigotski, 1934/1994, p. 75).

A partir desses conceitos básicos, Vigotski formula teses inovadoras, confrontando os saberes aceitos em sua época por estudiosos da aprendizagem e do desenvolvimento. Algumas teses são aqui focalizadas, como elementos fomentadores e balisadores da investigação que estamos a relatar.

Vigotski defende que a internalização dos sistemas de signos culturalmente produzidos na sociedade tem como resultado transformações comportamentais ao longo do desenvolvimento ontogenético. Neste processo o *outro* é implicado, evidenciando a natureza eminentemente social da constituição do sujeito e de suas funções psicológicas superiores (Vigotski, 1934/1994; 1934/2001).

Essa tese remete à função mediadora da linguagem como instrumento de comunicação humana e ao efeito de sua utilização no funcionamento cognitivo. Embora admita a participação de outros instrumentos sógnicos, Vigotski (1934/2001) distingue a linguagem como o sistema mediador por excelência. Ao mesmo tempo em que ressalta a importância de suas funções comunicativa e social, enfatiza a influência determinante da linguagem no desenvolvimento do pensamento e da consciência.

Nesse aspecto, o autor identifica raízes genéticas diferentes para pensamento e linguagem. Estes processos são originalmente concebidos como diferentes e independentes entre si, ainda em uma fase precoce do desenvolvimento infantil, manifestando-se, ontogeneticamente, em dois estágios: *pré-intelectual da fala* e *pré-verbal do pensamento*. Em determinado momento do desenvolvimento estas linhas genéticas se cruzam, como explica o autor: “após o que o pensamento *se torna* verbal e a fala *se torna* intelectual (Vigotski, 1934/2001, p. 133).

Trata-se de um momento particularmente indutor, estimulando Vigotski, seus colaboradores e seguidores a pesquisar a mediação da fala e da linguagem no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, bem como no desenvolvimento social e na constituição do pensamento infantil. Sua importância é descrita da seguinte forma pelo autor:

(...) o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem (Vigotski, 1934/1994, p. 33).

Vigotski identifica a natureza seqüencial deste processo. Inicialmente, o uso humano da fala promove o controle do ambiente, antes que possa interferir na organização

do próprio comportamento. A fala “operativa”, organizadora da ação infantil, é direcionada ao alcance de objetivos e solução de problemas práticos, que desafiam o cotidiano da criança e o seu interesse. Foi identificada como *fala egocêntrica*, mostrando-se abundante nos experimentos de Levina, colaborador de Vigotski, que pesquisou este tema com crianças de 4, 5 anos de idade. Seus resultados embasaram as seguintes conclusões, que identificam a fala como instrumento mediador do pensamento e da ação infantil:

- (1) A fala da criança é tão importante quanto a ação para atingir um objetivo. As crianças não ficam simplesmente falando o que elas estão fazendo; sua fala e ação fazem parte *de uma mesma função psicológica complexa*, dirigida para a solução do problema em questão.
- (2) Quanto mais complexa a ação exigida pela situação e menos direta a solução, maior a importância que a fala adquire na operação como um todo (Vigotski, 1934/1994, p. 34).

Além de abordar a fala (linguagem oral, articulada), Vigotski estende sua pesquisa à linguagem como processo mais amplo. Na conferência *O pensamento e seu Desenvolvimento na Infância* o autor distingue duas facetas da linguagem: verbal (fonética) e semiótica (semântica), descrevendo sua articulação na relação pensamento-linguagem da maneira como se segue:

(...) os aspectos fonético e semântico do pensamento através da palavra, apesar de estarem muito estreitamente ligados entre si e de representarem, propriamente falando, dois momentos de uma complicadíssima atividade única, não coincidem, contudo, um com o outro. Esses aspectos não são homogêneos quanto à sua natureza psíquica e têm curvas de desenvolvimento singulares, cuja correlação é a única que pode oferecer a explicação correta do estado de evolução da linguagem e do pensamento infantil, em cada uma de suas fases (Vigotski, 1932/1998, p. 72).

Nesta afirmação, Vigotski refere-se ao desenvolvimento da linguagem e do pensamento como ocorrem na ontogênese de um modo geral, não fazendo menção à interferência de quaisquer patologias. No entanto, abre espaço para reflexão sobre a realidade da criança que não apresenta boa estruturação de fala funcional, que não faz uso da fala ou cuja fala é ininteligível, demonstrando, no entanto, compreensão da linguagem. Esta criança pode comunicar-se, efetivamente, com seus pares e com o adultos por meio da linguagem não-verbal ou fazer uso de fala incipiente, permitindo a inferência da integridade nos aspectos semânticos do seu pensamento.

Esta consideração é relevante quando se analisa a comunicação da criança com transtorno de fala, abrindo espaço para tematizar a influência das particularidades de sua verbalização nas experiências sociais. Igual consideração é válida ao se pretender investigar a articulação entre o desenvolvimento semântico da linguagem infantil, a

atividade da criança e o seu pensamento, tendo como foco o impacto da deficiência sobre o desenvolvimento. É uma questão abrangente, que extrapola o tema investigado na presente investigação, mas cuja participação emerge nos resultados, como se pode verificar na finalização do trabalho.

Os conceitos e pressupostos de Vigotski mencionados neste capítulo foram centrais nas discussões científicas da Rússia no início do século passado, contemplando tanto os processos de aprendizagem e desenvolvimento, quanto a praxeologia educacional, tendo seu desdobramento elevada aplicação no ensino de crianças com deficiência, desde então. Para efeito deste trabalho, contemplamos a deficiência intelectual. Este fenômeno foi objeto dos estudos defectológicos de Vigotski, cujas inovações mantêm vigorosa aceitação e alimentam renovadas indagações em nossos dias. A seção seguinte é dedicada à sua tematização.

## **1.2. Concepção histórico-cultural da deficiência intelectual**

A noção de deficiência intelectual concebida por Vigotski difere das concepções fatalistas e naturalistas predominantes à sua época. A perspectiva histórico-cultural que desenvolveu superou a abordagem organicista, destacando a cultura como elemento essencial para a aprendizagem, o desenvolvimento e a constituição da criança física e mentalmente deficiente (Vigotski, 1930/1995). Alguns postulados caracterizam sua valiosa contribuição para entender a natureza da deficiência e sua interferência no desenvolvimento e na formação da personalidade da criança, abrindo espaço para reflexão e mudança nas práticas pedagógicas da escola.

A influência do dano orgânico na funcionalidade individual, *per se*, não é suficiente para caracterizar quaisquer deficiências e, sim, seu impacto no desenvolvimento cultural da criança, como resposta social ao defeito. A ação do defeito, portanto, é secundária, indireta e reativa, já que só é percebido pela criança mediante a reação social que provoca, como preconizado por Vigotski (1930/1995): “(...) o defeito se realiza como ‘uma luxação social’. Todas as relações com os demais, todos os momentos que determinam o lugar da pessoa no meio social, seu papel e seu destino como participante da vida e todas as funções sociais do ser, reorganizam-se” (p. 8).

Para a compreensão deste postulado é importante considerar que o desenvolvimento biológico da criança distingue-se do seu desenvolvimento cultural (Vigotski, 1934/1994a, 1930/1995), conquanto guardando entre si uma relação de

interdependência. Os processos naturais são característicos do desenvolvimento biológico e assemelham entre si os animais superiores. Por sua vez, o desenvolvimento cultural é um processo exclusivamente humano, semioticamente mediado e inacessível aos outros animais. Na relação entre os dois planos de desenvolvimento, o biológico (maturação, crescimento) sustenta o cultural.

Vigotski (1930/1995) chama atenção para a situação particular da criança com deficiência, na qual o *fusionamento* entre os dois planos de desenvolvimento não ocorre normalmente, devido à interferência do defeito:

O defeito decorrente do desvio do tipo biológico natural, ao eliminar algumas funções, leva à insuficiência ou deterioração de órgãos, provoca a reorganização, mais ou menos essencial, de todo o desenvolvimento para novas condições, novo tipo, transformando o curso normal do processo de inserção da criança na cultura. Na verdade, a cultura está adaptada ao homem típico, normal (...) Com frequência, são necessárias formas culturais singulares, especialmente criadas com o fim de levar a efeito o desenvolvimento cultural da criança com defeito (p. 17).

A partir dessa compreensão, Vigotski sistematizou sua concepção de deficiência, no mesmo tempo em que revelou uma visão eussêmica e promissora dos processos que possibilitam ao sujeito a compensação do seu defeito, pela ação mediadora das práticas sociais. Segundo o autor, a deficiência altera o sistema de adaptação do sujeito, requerendo sua reorganização sob novas bases, novo equilíbrio. Promove um novo tipo de desenvolvimento que passa a ocorrer mediante mecanismos compensatórios, mobilizados como reação à deficiência. O dano orgânico, portanto, tem duplo papel na formação da personalidade da criança. Atua como elemento limitador do desenvolvimento, ao mesmo tempo em que exerce uma ação intensamente estimuladora e geradora de recursos de superação, ou seja: “Qualquer defeito origina estímulos para a formação da compensação” (Vigotski, 1930/1995, p.5). Desse modo, a influência positiva do defeito consiste na mobilização da capacidade humana para construir vias indiretas de desenvolvimento, pela mobilização de “forças, tendências e o desejo de vencê-lo e equilibrá-lo” (Vigotski, p. 6). Este ponto é essencial para a promoção de práticas sociais efetivas, particularmente, na área educacional.

Luria (2001) enfatiza a influência da escola para o desenvolvimento das habilidades culturais da criança, de modo a que possa instrumentalizar-se para lidar com problemas complexos de seu ambiente. A necessidade de aprender formas culturais de enfrentamento desta demanda, por meio da evolução contínua das funções superiores da criança, torna a escola um espaço propício e comprometido com o desenvolvimento infantil, uma vez que

os desafios tornam-se cada vez mais complexos. A escola constitui um ambiente onde se pode lidar com o pensamento e as habilidades primitivas da criança e com sua experiência cultural construída. Ações educacionais positivas promovem o desenvolvimento de processos mediadores das funções psicológicas superiores da criança. Possibilitam-lhe introduzir mudanças no seu ambiente, como sujeito ativo. Pode, assim, reconstruí-lo e reconstruir-se. Partindo deste princípio, a intervenção escolar não deve dirigir-se diretamente ao defeito, mas ao seu efeito na vida social da criança, capacitando-a a construir instrumentos psicológicos renovados e diferenciados dos que são culturalmente convencionais (Tunes, 2003), bem como promover formas alternativas e criativas de interação no ambiente.

Para Vigotski, nem sempre é possível corrigir o defeito mediante os processos de compensação. No entanto, podem ser eliminadas dificuldades geradas por ele. Sentimentos de menosvalia, resultantes da posição ocupada pela criança nas relações sociais, podem prejudicar os processos de compensação, tendo em vista sua ação mediadora na relação defeito-compensação. Leontiev (2001, p. 63) demonstrou como a posição ocupada pela criança no sistema das relações sociais é necessária para intuir as forças condutoras do desenvolvimento de sua psique: “O que determina diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais desta vida.”

São dois os condicionantes sociais frente aos quais se depara a criança com defeito, no processo de desenvolvimento: o sentimento de menosvalia e a vivência em um mundo organizado para pessoas *normais*. De modo prospectivo, ambos podem ser evitados, em uma sociedade voltada para a diversidade. Nesta perspectiva, o desenvolvimento da criança com deficiência é sempre um processo criador, a despeito do sucesso ou insucesso no processo de compensação, sendo (re)organizadas suas funções adaptativas, e renovados seus processos e vias de desenvolvimento. O conhecimento e a intervenção nestas vias por parte da escola, abrem espaço para o êxito do processo de compensação e para a superação individual-social do defeito. Vigotski (1930/1995) critica o enfoque clínico que concebe a deficiência intelectual como objeto e, não, como processo, configurando o atraso do sujeito em relação ao desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores. Pode este, entretanto, superá-lo, mediante processos desenvolvimentais próprios, que lhe permitem elevar essas funções a um nível superior.

Vigotski (1930/1997) relaciona, ainda, o caráter concreto e primitivo do pensamento da criança com deficiência intelectual à diferenciação insuficiente dos



sistemas psicológicos, que resultam no sincretismo dos processos perceptivo e emotivo. Conseqüentemente, ocorre uma condição uniforme, estática e fossilizada de suas percepções e vivências, em comparação aos seus pares sem deficiência. O comportamento fossilizado expressa processos psicológicos automatizados ou mecanizados (Vigotski, 1934/1994a), revelando pouco sobre os aspectos e caminhos evolutivos que percorreram em sua formação (Valsiner, 1989b). O comportamento fossilizado está representado no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, mas pode revelar-se mediante processos estagnados, não plenamente desenvolvidos pelo sujeito. Em investigação realizada por Bloch (1997), a autora encontrou manifestação de estrutura fossilizada na produção oral e escrita de uma jovem com Síndrome de Down e discute sua influência no desenvolvimento da linguagem.

Os conceitos e idéias de Vigotski revelam, ainda, o papel essencial da linguagem para o desenvolvimento humano, influenciando o desenvolvimento cultural da criança, bem como a construção de suas operações intelectuais superiores – capacidade de análise, categorização, generalização, abstração, dentre outras capacidades cognitivas complexas (Vigotski, 1934/2001). Baseando-se em pesquisas realizadas por Ach, com criança surda e Bacher, com deficiente intelectual, Vigotski (1930/1995) postulou que a criança com deficiência intelectual não faz uso da palavra como instrumento para a formação de conceito. Explica, desse modo, o primitivismo das funções psicológicas da criança, impedindo o alcance de formas superiores de atividade intelectual que, em geral, a capacitam para utilizar conceitos abstratos.

A explicação do autor para o pensamento concreto da criança com deficiência intelectual e sua dificuldade de abstração é que não se devem diretamente à deficiência intelectual, mas à falta de domínio da palavra como instrumento do pensamento (Vigotski, 1934/2001). Este fato estaria na base da dependência das impressões visual e concreta apresentada pela criança com deficiência, em prejuízo do pensamento abstrato. Este conhecimento orienta para um ensino pautado na abstração, onde seja eliminado o excesso de visualização, uma vez que tal procedimento dificulta o desenvolvimento de formas mais avançadas de pensamento na criança.

Os postulados de Vigotski e o trabalho científico que realizou junto a pesquisadores alinhados com suas idéias repercutem na psicologia e na educação dos dias atuais, inspirando trabalhos de pesquisa e o surgimento de novas abordagens sobre o desenvolvimento humano. A perspectiva sociocultural construtivista, focalizada a seguir, é um desdobramento desse legado.

## CAPÍTULO 2 - DESENVOLVIMENTO HUMANO NA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL CONSTRUTIVISTA

Diferentes conceitos de *desenvolvimento* e *cultura* são empregados em ciências humanas, sendo oportuno adotar aqui uma definição, de modo a tornar claras a orientação e a convergência de idéias que fundamentam este trabalho. Adotamos o conceito de desenvolvimento de Valsiner (1989a, p. 4), como “o processo de transformação estrutural que se realiza mediante a interação do indivíduo com o seu ambiente”.

Quanto ao conceito de cultura, adotamos o proposto por Madureira e Branco (2003, p. 25) que atende à compreensão desenvolvida neste trabalho, sendo:

Um sistema aberto que engloba a produção humana e os processos de significação nos seus mais diversos níveis: instrumentos técnicos e tecnológicos, estruturas arquitetônicas, produções artísticas, científicas, filosóficas (produtos culturais), processos de construção de significados, crenças, valores (processos culturais). (...) A cultura engloba tanto uma dimensão material, cristalizada nos produtos culturais, como uma dimensão simbólica, mais fluida, presente nos processos culturais de significação do mundo e de si mesmo.

A cultura vinha recebendo incipiente atenção entre os psicólogos, razão de sua pouca inserção nas pesquisas sobre o desenvolvimento (Cole, 1992). Reconhecendo esta lacuna, Bruner (1997) identifica três razões para se considerar central o papel da cultura na psicologia:

- (a) O papel desempenhado pela cultura na constituição do sujeito.
- (b) A participação da cultura e dos significados culturais, possibilitando ao sujeito o compartilhamento dialógico, negociado e adaptativo nas relações com o ambiente sociocultural.
- (c) A importância das *ações situadas* e culturalmente contextualizadas do sujeito em sua conduta cotidiana.

Esta consideração representa o reconhecimento científico da natureza constitutiva da cultura no desenvolvimento humano, como preconiza a abordagem histórico-cultural de Vigotski, bem como as perspectivas que nela se inspiram, a exemplo da abordagem sociocultural construtivista, balizadora deste trabalho, que detalhamos a seguir. Antes de apresentá-la e caracterizar seus pressupostos teórico-metodológicos, cabe considerá-la no panorama da abordagem sociocultural do desenvolvimento humano, na qual se contextualiza.

## 2.1. A abordagem sociocultural como contexto teórico do desenvolvimento

A expressão *sociocultural* é empregada para referir-se à apropriação das idéias e da produção científica de Vigotski aos debates contemporâneos, particularmente no ocidente objetivando, como definem Wertsch, Pablo del Rio & Alvarez (1998, p. 13), “explicar as relações entre o funcionamento da mente humana, por um lado, e as situações culturais, institucionais e históricas nas quais o funcionamento ocorre, por outro”.

O conceito pode ser entendido, ainda, como sugere Wertsch (1998), explicando as relações entre ação humana e contexto sociocultural, identificando a *ação mediada* como unidade básica de análise na pesquisa sociocultural. O sentido que Wertsch atribuiu à *ação* é amplo e abrangente, significando “um contexto dentro do qual o indivíduo e a sociedade (bem como o funcionamento mental e o contexto sociocultural) são entendidos como momentos inter-relacionados” (Wertsch, 1998, p. 60), não dicotômicos e dialeticamente interativos.

Deste modo, na abordagem sociocultural, o desenvolvimento humano é concebido como um processo integrado das dimensões cognitiva, social, perceptual, motivacional, física, emocional, dentre outras, sendo constituído mediante a atividade sociocultural compartilhada nas relações sociais e experiências culturais do sujeito. Segundo Wertsch e cols. (1998), os estudos socioculturais direcionam-se à busca de solução de problemas sociais complexos da vida contemporânea, integrando a pluralidade de disciplinas que integram as ciências humanas em uma linguagem comum, de modo a constituir uma teoria geral - sociocultural - fundamentada no legado de Vigotski e seus seguidores.

Pautada nos princípios socioculturais, a perspectiva Sociocultural Construtivista, que é, também, anteriormente conhecida como co-construtivista (Branco & cols., 2004) será focalizada neste capítulo, fundamentando, teórica e empiricamente, a presente investigação.

## 2.2. Abordagem sociocultural construtivista: aproximando Piaget e Vigotski

Contextualizada na vertente sociocultural, a abordagem sociocultural construtivista é uma perspectiva sistêmica recente, que defende a centralidade do papel ativo e intencional do sujeito no processo de aprendizagem e desenvolvimento, enquanto *agente* que se constitui *pela e na* cultura, sendo dela constituinte (Maciel, 1996; Branco & Valsiner, 1999; Madureira & Branco, 2003; Valsiner, 1989a; 1989b; Valsiner, Branco &

Dantas, 1997; Vasconcellos & Valsiner, 1995). Sua formulação teórica associa idéias e princípios defendidos por Vigotski e Piaget, podendo ser assim definida:

Perspectiva teórica, inserida no contexto das correntes sociogenéticas, que busca, através da síntese criativa das contribuições da psicologia histórico-cultural de Vygotsky e colaboradores e do construtivismo piagetiano (a partir da ênfase no papel ativo do sujeito no seu desenvolvimento), compreender o desenvolvimento humano como fenômeno dinâmico e complexo (Madureira & Branco, 2003, p. 5).

A contribuição de Piaget para a abordagem sociocultural construtivista compreende a idéia do desenvolvimento humano como resultado da interação sujeito-ambiente, segundo a qual o organismo, ativamente em contato com o meio, constrói suas formas superiores de organização das estruturas cognitivas por meio da inteligência, um conceito genérico que designa o equilíbrio dessas estruturações (Piaget, 1968/1973, 1947/1983). Piaget ressaltou a natureza adaptativa da inteligência e seu papel como instrumento de relações do organismo com o universo, quando “seus circuitos ultrapassam os contatos imediatos e momentâneos para atingir as relações extensas e estáveis” (Piaget, 1947/1983, p. 17). Neste sentido, a inteligência entendida como adaptação, implica o equilíbrio entre a ação do organismo sobre os objetos (assimilação) e as respostas do meio sobre o organismo, um processo assim descrito:

Com efeito, toda relação entre um ser vivo e seu meio apresenta esse caráter específico: o primeiro, em vez de estar submetido passivamente ao segundo, modifica-o ao impor-lhe certa estrutura própria (...) Assimilação mental é, pois, a incorporação dos objetos nos esquemas da conduta, e esses esquemas nada mais são do que esboços das atividades suscetíveis de serem repetidas ativamente. (Piaget, 1947/1983, p. 18).

Por outro lado, concomitantemente, a atividade adaptativa do sujeito ocorre por meio do processo de acomodação, assim explicitado:

(...) o ser vivo jamais sofre puramente a reação dos corpos que o circundam, mas que ela apenas modifica o ciclo assimilador ao acomodar o ser vivo a esses corpos. Psicologicamente, encontramos o mesmo processo, no sentido em que a pressão das coisas culmina sempre, não numa submissão passiva, mas em simples modificação da atividade que recai sobre elas. (Piaget, 1947/1983, p. 18).

A contribuição de Piaget à abordagem sociocultural construtivista está representada, também, em suas considerações sobre a interação entre pares, particularmente quando enfatiza a colaboração, como uma oportunidade na qual os

participantes podem explorar e compartilhar idéias e argumentos conflitantes, abrindo espaço para negociação, discussão de perspectivas e sugestões compartilhadas. Fazendo uma comparação estrutural e funcional entre as relações criança-criança e criança-adulto, em *O Juízo Moral na Criança*, Piaget (1932/1994) identifica a primeira como horizontal e simétrica, caracterizada pela simpatia, respeito mútuo e, sobretudo, pela reciprocidade e isenção de pressões exteriores (ver moral autônoma). Quanto à segunda representa um reflexo da coação moral do adulto, caracterizando-se pelo respeito unilateral, autoridade, dominação e poder, na relação com a criança (moral heterônoma).

Essa consideração de Piaget confere à interação entre pares um caráter de proximidade que permite trocas interpessoais singulares, pressupondo a possibilidade de equilíbrio do poder na relação, bem como de sua circularidade. Assim, a interação constitui um contexto de produção de sentido e de significado influentes para o desenvolvimento infantil. Estes aspectos da contribuição de Piaget à abordagem sociocultural construtivista estão aqui destacados porque os julgamos pertinentes às questões do presente trabalho, conquanto não os tenhamos esgotado.

Quanto à contribuição de Vigotski, muito já foi contemplado nas seções anteriores, ficando em destaque a tese da determinação sócio-histórico-cultural da constituição e do desenvolvimento do sujeito, mediante as relações e interações sociais. A visão do sujeito ativo, partícipe da construção do próprio desenvolvimento, como enfatizado por Piaget (1973, 1947/1983) na abordagem construtivista e por Vigotski (1934/1994) na histórico-cultural, é central na abordagem sociocultural construtivista e vem sendo compartilhada por vários autores contemporâneos que reconhecem o protagonismo do sujeito na própria constituição e no seu desenvolvimento, bem como a natureza sociogenética destes processos (Branco & Valsiner, 1997; Bruner, 1997; Matusov, 1998; Rogoff, 1998; Valsiner, 1989a, 1989b; Valsiner, Branco & Dantas, 1997).

Na abordagem sociocultural construtivista fica evidenciada a hegemonia das interações sociais e o jogo de significados que a dinamizam, como elementos de co-construção do pensamento, sentimento e ações (Branco & Valsiner, 1997). Por outro lado, não é admitido o predomínio do cognitivo sobre as demais dimensões da personalidade, de modo a condicionar os demais processos evolutivos da pessoa, deixando clara a base sistêmica e a visão equilibrada de interdependência que prevalece nessa perspectiva.

Um modelo central para a abordagem sociocultural construtivista foi desenvolvido por Valsiner (1994), que o define como *modelo bi-direcional de transmissão cultural*, no qual supõe que sugestões sociais geradas e compartilhadas na interação podem ser acatadas

ou rejeitadas, mediante a ação reguladora de *constraints* (limites) inter e intrapsíquicos que operam mediante o processo de *canalização cultural* em contextos socioculturais estruturados (Valsiner, 1994, 1998; Valsiner, Branco & Dantas, 1997). O processo de *canalização cultural*, segundo o autor, orienta o desenvolvimento humano mediante a influência das sugestões sociais e a ação dos *constraints*, internos e externos.

Segundo esta formulação, o sujeito age no ambiente, selecionando e transformando sugestões sociais, transformando e (re)organizando mensagens culturais, tanto as recebidas como as transmitidas, de maneira ativa e inteiramente nova para o sujeito e para a cultura (Valsiner, 1994). Na prática, o processo de transmissão cultural e os bens culturais transferidos para as próximas gerações vão gerando soluções renovadas para a organização da vida social. No plano das relações interpessoais, as interações criam oportunidade de (re)construção contínua de ações e processos compartilhados para o sujeito em desenvolvimento.

Nesta perspectiva, os *constraints* são co-construídos externamente, por meio dos agentes educativos que orientam as ações infantis. Do mesmo modo, são construídos internamente, mediante processos de auto-regulação que operam nos domínios do pensamento, sentimento, representação e ação do sujeito, sendo sua estrutura permanentemente (re)negociada. Neste processo de co-construção, alguns são removidos, e novos estabelecidos. Enquanto construção material, cultural e semiótica, os *constraints* são mantidos e transformados de geração em geração, estabelecendo limites orientadores e reguladores do comportamento humano (Valsiner, 1994, 1998; Valsiner, Branco & Dantas, 1997).

Valsiner (1994) reporta-se ao conceito de “indeterminação limitada”, argumentando que a construção do novo está associada ao conceito de desenvolvimento e que esta noção de novidade, na visão sociogenética, ocorre mediante a ação de *constraints* co-construídos pelo sujeito. Opera conforme a regulação externa, bem como à auto-regulação do desenvolvimento, ocorrendo em um contexto no qual a multiplicidade de sugestões socioculturais vem a constituir as culturas pessoal e coletiva.

Por outro lado, conforme a perspectiva sociocultural construtivista, o autor defende que o sujeito se depara com uma multiplicidade de trocas interpessoais que lhe permitem amplas possibilidades criativas para (re)negociar permanentemente, nas relações recíprocas com sua cultura, um processo identificado pela ação co-construtiva. Neste movimento, os *constraints* impõem limitações ao que o sujeito constrói como cultura pessoal (mediante o

processo de internalização) e ao que lhe possibilita (re)construir na cultura, pelo processo de externalização (Branco & Valsiner, 1997). Daí a noção de indeterminação limitada.

Outro aspecto importante da abordagem sociocultural construtivista diz respeito ao processo de negociação, que ocorre durante os intercâmbios sociais. De um modo geral, orientam-se *por e para* objetivos, revelando a natureza teleológica e teleogenética dos processos de co-construção que, enquanto operam mediante objetivos, ao mesmo tempo, contribuem para construí-los. A negociação de objetivos é essencial na interação social, podendo-se ressaltar sua influência para iniciar intercâmbios, mantê-los ou transformá-los. Este processo e seus mecanismos de operação vêm a desempenhar um significativo papel regulador das ações dos interagentes (Kindermann & Valsiner, 1989; Valsiner, 1994), razão pela qual interessam significativamente ao estudo da interação entre pares.

Outro conceito de pertinente na abordagem diz respeito aos processos de internalização/externalização (Lawrence e Valsiner, 1993; Valsiner, 1989b, 1998), processos distintos, interconectados e não-dicotômicos da relação pessoa-contexto. No processo de internalização, as experiências sociais e os significados culturais sugeridos pelos outros são apropriados ao sistema intrapsicológico da pessoa, de maneira inovadora e construtiva. Os outros sociais são entendidos como pessoa, instituição social ou instrumentos mediadores externos, culturalmente construídos (Lawrence & Valsiner, 1993; Valsiner, 1989b).

Dinamicamente, o material semiótico compartilhado nas relações interpessoais torna-se intrapessoal, transformando-se ativamente pelo agente da apropriação, consoante o caráter co-construtivo e evolutivo deste mecanismo. No processo de externalização a direção é inversa. O conteúdo semiótico apropriado e transformado pelo sistema conceitual do sujeito é dirigido ao ambiente social, de modo que ele expressa, nas interações socialmente compartilhadas, sua experiência internalizada.

Segundo Valsiner, os processos de internalização/externalização dão origem e incremento tanto à cultura pessoal, como coletiva. A cultura pessoal é considerada como “um sistema único de signos, valores, hábitos e preferências guiados, mas não determinados, pela cultura coletiva da sociedade” (Valsiner, 1989b, p. 70), sendo construída com elemento da cultura coletiva. Por sua vez a cultura coletiva é formada pelos significados e normas compartilhados que constituem as convenções orientadoras dos diversos grupos sociais.

A perspectiva sociocultural construtivista orienta-se, ainda, pela concepção sociogenética como um processo de co-construção do sistema psicológico humano que

opera mediante objetivos criados pelo sujeito e pela cultura coletiva, simultaneamente. O sujeito cria, adota ou rejeita objetivo, orientando-se por ele. Este processo ocorre de maneira diversificada, tendo em vista a diversidade do contexto de sugestões sociais constitutivas da cultura coletiva (Valsiner, 1994). Os objetivos podem ser convergentes ou divergentes, tornando o fenômeno da co-construção, respectivamente, coerente ou difuso, caótico. Por outro lado, embora os processos de co-construção ocorram, majoritariamente, mediante relações assimétricas de poder, o parceiro dominante não determina o processo co-construtivo, pois os sujeitos são ativos na relação, (re)construindo, dinamicamente, as culturas pessoal e coletiva.

Na formulação da perspectiva co-construtivista, Valsiner (1994) examina três modelos de sociogênese, diversamente adotados por cientistas culturais que buscam explicar as relações constitutivas sujeito-sociedade. O primeiro modelo identifica-se como de *aprendizado harmônico*, baseando-se nas idéias de socialização e aculturação, segundo as quais o sujeito apreende da cultura informações socialmente compartilhadas e realiza seu aprendizado social de maneira passiva e adaptativa. O segundo modelo, de  *fusão*, compatibiliza o fenômeno pessoal-social de maneira unificada, mediante o processo de apropriação do social pelo sujeito, de modo transformacional (Rogoff, 1998). O terceiro modelo, de *contágio*, ao qual adere Valsiner (1994), inspira-se na metáfora de contaminação das ciências médicas. Formula-se pela indagação de qual “infecção psicológica” é transmitida culturalmente nas interações sociais, mediante palavras, gestos, etc. Pode o sujeito “infectado” reagir ativamente, por meio da neutralização de seus efeitos, vindo a tornar-se imune à “contaminação”. Deste modo, as sugestões sociais disponíveis na cultura deixam de ser aceitas passivamente, como se atuassem de modo pré-estabelecido.

Como se pode constatar no conjunto das obras mencionadas neste capítulo a perspectiva sociocultural construtivista organiza-se como uma abordagem sistematizada, contribuindo como vertente teórica para embasar a compreensão do desenvolvimento humano. Seus seguidores defendem a complexidade do processo desenvolvimental, resgatando a posição do sujeito como *agente*, como sistema aberto, transformador e transformado nas relações recíprocas com sua realidade sociocultural.

Pesquisas socioculturais construtivistas vêm sendo realizadas no Laboratório de Microgênese das Interações Sociais-LABMIS do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. As investigações realizadas por seus membros tematizam processos comunicativos, metacomunicativos e desenvolvimentais envolvidos na co-construção de conhecimento e significado na relação professor-aluno (Kelman, 2005; Maciel, 1996;



Salomão, 2001; Tacca, 2000), assim como na cultura de pares (Branco, 1989, 1998, 2003; Branco & Mettel, 1995; Branco & Valsiner, 1997; Branco, Pessina, Flores & Salomão, 2004; Fogel & Branco, 1997; Palmieri & Branco, 2004).

Os pressupostos e conceitos da perspectiva sociocultural construtivista configuram um modo particular de olhar e compreender a cultura de convivência entre pares, o tema a ser focalizado no capítulo que se segue.

### CAPÍTULO 3 - EXPERIÊNCIA SOCIAL NA INFÂNCIA: CULTURA DE CONVIVÊNCIA ENTRE PARES

*Cultura de pares* é a expressão utilizada por Corsaro e Molinari (conforme Branco, 2003, p. 50; Carvalho & Pedrosa, 2002, p. 182) para definir “o conjunto de atividades e rotinas, artefatos, valores e interesses compartilhados pelo grupo de pares, sejam originados do mundo adulto ou criados e transformados no próprio grupo”. Implica os ambientes e circunstâncias de convivência cotidiana da criança, onde convive regularmente, familiarizando-se com seus parceiros e compartilhando comportamentos, ações, êxitos, insucessos, possibilidades e desafios. É uma expressão abrangente que permite incluir uma diversidade de experiências sociais entre pares.

*Interação entre pares* é uma expressão equivalente, tradicionalmente empregada na literatura sobre o assunto, desde muitas décadas. Com múltiplos sentidos, a designação vem sendo aplicada tanto à área de conhecimento, como à situação de investigação, vindo a significar, também, e nomear o fenômeno psicológico (Carvalho & Rubiano, 2004). Todos estes sentidos de *interação entre pares* – seja *lato* ou *stricto* – podem ser encontrados na literatura hoje. Entretanto, definições específicas e refinamentos conceituais estão sendo desenvolvidos no campo científico, de modo a evitar ambigüidade e confusão terminológica.

Neste trabalho, estamos propondo uma diferenciação conceitual, para efeito de melhor compreensão dos seus achados. A expressão *cultura de convivência entre pares* é adotada para referir-se, genericamente, à área de estudo. *Cultura de pares* tem aqui o significado concebido por Corsaro e Molinari, como definido no primeiro parágrafo deste texto. E *interação entre pares*, a expressão utilizada para designar um tipo específico de *frame*, no contexto da experiência social entre pares, um fenômeno psicológico, como se verá adiante.

Após esta ponderação preliminar, cujo intuito é *descontaminar* conceitos, a temática da *cultura de convivência entre pares* é o assunto da próxima seção, focalizando, inicialmente, os aspectos históricos que participam de sua caracterização e circunscrevem seu *status* atual.

### 3.1. Percurso histórico da investigação empírica

Na 5ª edição do *Handbook of Child Psychology*, seus autores Rubin, Bukowski e Parker (1998) fizeram referência ao capítulo de C. Buhler, intitulado *The Social Behavior of Child*, cuja publicação, em primeira edição, datava do ano de 1931. Naquele trabalho, a autora realizou uma revisão da literatura sobre cultura de convivência entre pares remontando ao início do século XX. No trabalho, analisou 253 (duzentos e cinquenta e três) artigos na área, verificando a origem alemã da maioria das pesquisas realizadas, cujos temas privilegiavam a liderança, a amizade, o comportamento anti-social e desadaptativo, focalizando contextos familiares e institucionalizados.

A década de 1920 é identificada como precursora da pesquisa americana sobre o assunto, período quando se verifica a priorização (por cerca de vinte anos) de temas como: dinâmica de grupo; participação social; assertividade; comportamento pró-ativo; liderança; amizade; conflito, agressão e sujeição-dominação, dentre outros. Após aquele momento, o estudo da cultura de convivência entre pares ficou arrefecido, enquanto perdurou a Segunda Guerra Mundial. No pós-guerra, foi retomado. O interesse voltou-se, então, para a relação parental e sua influência na interação criança-criança (Rubin & cols., 1998).

No período compreendido entre as décadas de 1960 e 1970 a teoria piagetiana compareceu como expoente da pesquisa na área do desenvolvimento infantil, tendo a cognição como foco. As competências acadêmica e intelectual foram enfatizadas, deixando de lado questões relativas à socialização e à experiência social entre pares. O tópico retornou ao interesse científico no momento em que a sociedade americana voltou-se para o movimento político de combate à pobreza, pondo em evidência a educação infantil como medida de prevenção. Circunstancialmente, o movimento estimulou a abertura de espaço para programas pré-escolares de orientação cognitivista, a exemplo das abordagens piagetiana e montessoriana.

No início da década de 1970 estudos etológicos, originalmente voltados para a compreensão do comportamento animal, passaram a focalizar o desenvolvimento infantil (Blurton-Jones, 1972a, 1972b; Hinde, 1987). Caracterizando-se pela integração da perspectiva biológica aos aspectos psicológicos, a Etologia, metodologicamente, priorizava a observação e a descrição detalhadas do comportamento, seguindo-se a análise, em sucessivos níveis de complexidade comportamental.

Nesta perspectiva, Blurton-Jones (1972b) investigou o intercâmbio social entre crianças menores de cinco anos de idade. Preocupado com categorização, em um estudo

realizado, definiu e analisou categorias de interação, no contexto de recreação livre: *brincadeira turbulenta, comportamento social, trabalho e agressão*, mediante o uso de análise fatorial. Estudos etológicos foram realizados, também, por Brannigan e Humphries (1972), tendo como foco o uso comunicativo de gestos e expressões faciais entre crianças, em brincadeiras vivenciadas no ambiente natural. Estas pesquisas relevam a trajetória do crescimento metodológico na área, bem como o avanço em direção a temáticas de natureza mais relacional.

Os estudos etológicos fazem parte do momento histórico em que se reconheceu o predomínio dos aspectos descritivo e categorial na pesquisa voltada para o desenvolvimento do comportamento infantil. Sua influência e uso permanecem em investigações atuais, seja como procedimento isolado ou combinado a outros métodos em estudos do comportamento infantil (Carvalho & Pedrosa, 2002).

Datam da mesma década estudos correlacionais que focalizam a cultura de convivência entre pares. Foram tematizadas, à época, questões de interesse atual para a pesquisa empírica, como se pode verificar na revisão de literatura realizada por Rubin e cols. (1998). Os autores relatam trabalhos que demonstram, dentre outros, a importância dos jogos e brincadeiras na educação infantil, como eventos precursores de envolvimento da criança em atividade cooperativa mais intensa, conquanto as pesquisas evidenciem que as atividades de construção e exploração individual ainda prevaleçam na experiência infantil.

A revisão das pesquisas promovida pelos autores revela, também, como as relações de dominação e hierarquia, observadas nos jogos e brincadeiras entre pares, podem exercer função adaptativa, reduzindo o aparecimento de comportamento agressivo entre os membros do grupo, de modo que, quando as relações são co-reguladas e equilibradas na interação, as habilidades e competência social participam como elementos centrais, para iniciar e manter o relacionamento social positivo entre crianças, enquanto sua falta contribui para dificultar o relacionamento positivo entre parceiros (Rubin & cols., 1998).

Por outro lado, as pesquisas relacionadas pelos autores revelam a relação existente entre rejeição e isolamento social entre pares com manifestações temperamentais (irritabilidade, hostilidade, agressão, insegurança, raiva, etc.), enquanto a aceitação mostra-se associada às habilidades sociais no intercâmbio com pares.

Branco (1989) também oferece uma retrospectiva histórica dos avanços teórico e empírico sobre a cultura de convivência entre pares. Sua revisão abrange o intervalo que compreende o início do século XX até ao final da década de 1980. A autora reafirma as

décadas de 1960 a 1980 como período no qual é reconhecida, empiricamente, a influência do intercâmbio criança-criança para o desenvolvimento cognitivo, bem como o papel da sociogênese na construção das funções psicológicas superiores, como preconizam Vigotski e outros autores socioculturais. Branco focaliza estudos que demonstram o modo como a simetria de poder na interação entre pares contribui para o desenvolvimento infantil, diferentemente da assimetria experimentada pela criança em sua relação com o adulto. Enfatiza o papel das relações de cooperação, reconhecidamente propulsoras do desenvolvimento infantil, tanto por parte de Piaget, mediante a solução do conflito cognitivo, como por Vigotski, pela intervenção na ZDP.

Branco (1989) menciona, ainda, estudos que ressaltam a influência que a habilidade sócio-cognitiva de *colocar-se no lugar do outro* (empatia) exerce nas relações interpessoais infantis. Na revisão realizada a autora relaciona, ainda, estudos que demonstram o intercâmbio entre pares como espaço de influência na afetividade, no auto-conceito, na tipificação sexual, na atitude, nos valores sociais e nas ações infantis, para o desenvolvimento moral da criança, seja de mesma idade, ou de grupo multietário.

A autora reafirma a década de 1970 como o momento de retorno da cultura de convivência entre pares como temática no cenário científico, após três décadas de arrefecimento, o que se dá por meio dos estudos etológicos. Naquele momento, prevalecia o interesse da pesquisa voltada para o intercâmbio social na primeira infância, tendo como efeito a ampliação do conhecimento na área, por meio de novos enfoques metodológico e teórico. Os temas mais pesquisados, dentre outros eram: comportamento socialmente dirigido; parceria preferencial; imitação; comunicação; jogos e brincadeiras; conflito; comportamento pró-ativo e agonístico. Alguns temas indicam avanço na compreensão do comportamento interativo, quanto à sua estruturação, dinâmica e qualidade. Os estudos comparativos de grupos (etário, de gênero, etc.) têm lugar de destaque, neste período.

Carvalho e Rubiano (2004) oferecem, também, uma breve retrospectiva que contribui para situar a trajetória histórica dos estudos sobre cultura de convivência entre pares. O foco das autoras é conceitual. Lembrando os trabalhos iniciais de pesquisa, localizaram o interesse pela distinção entre *interação ativa* e *passiva*, correspondendo, respectivamente, ao comportamento *emissor* e *receptor* dos interagentes, numa clara identificação da influência da teoria da informação no estudo da cultura de pares. Em seguida, a atenção científica voltou-se para as *relações preferenciais* (que vieram a ser conhecidas como *parcerias privilegiadas*), referindo-se à disponibilidade dos companheiros para a interação com pares. As autoras evidenciam, também, o aparecimento

do conceito de *estrutura grupal*, caracterizada, desde aquele momento, como rede de relações.

A revisão de literatura efetuada por Carvalho e Rubiano (2004) trouxe, ainda, uma interessante questão atual, que diz respeito ao conceito de *socialização*. A criança sociável (objeto de desejo da escola) era identificada mediante sua iniciativa para realizar trocas sociais com os pares, esperando-se que esta ocorresse com alta frequência e dirigida a numerosos parceiros. No entanto, a identificação não contemplava a qualidade das interações. Ao mesmo tempo, o significado de *interação* era definido por critérios físico, temporal e espacial. Houve um momento de excessivo rigor metodológico para definir operacionalmente este conceito. O exagero veio a levar pesquisadores a incluir filigranas descritivas, para qualificar a existência de interação. Por exemplo, medir o espaço físico entre as crianças e o tempo mínimo de duração do contato entre elas, deixando de lado critérios psicológicos relevantes. Esta é a razão apontada pelas autoras para justificar o abandono temporário do estudo sobre a interação como unidade de análise, até quando novas conotações vieram a ser definidas.

Os estudos teóricos e empíricos da cultura de convivência entre pares têm sido marcados pela centralidade na discussão conceitual e metodológica, no que diz respeito ao desenvolvimento infantil. Neste sentido, Hinde (1995) contribuiu oferecendo uma base descritiva para categorizar a experiência entre pares, consoante sua natureza e níveis de intercâmbio. No período entre as décadas de 70 e 90, Hinde (1976, 1987, 1992, 1995) chamou a atenção para a enorme complexidade do intercâmbio social criança-criança, apontando a implicação de níveis diferenciados de organização social. O autor propôs a sistematização de uma *ciência do relacionamento*, articulando sujeito-relacionamento-cultura, em oposição à tendência prevalente de ressaltar o sujeito individual. Nesta perspectiva, sua *abordagem do relacionamento*, contribui para a solução de uma dificuldade metodológica que desafiou e desafia a pesquisa contemporânea: categorizar a experiência entre pares. Como resposta, sua abordagem consistiu em um sistema classificatório organizado em níveis hierárquicos de complexidade do envolvimento social: comportamento individual; interação; relacionamento e relação grupal (ou estrutura do grupo social).

Esta categorização contribuiu para a descrição e análise do comportamento, oferecendo um quadro conceitual que permitia situá-lo socialmente (Carvalho, Branco, Pedrosa & Gil, 2002). Favoreceu a realização dos estudos empíricos, no sentido de

delimitar o alvo da investigação, o objeto de estudo, bem como criar referências para a descrição e análise da natureza e qualidade dos intercâmbios sociais.

Conceituando diferentes níveis, Hinde (1995) definiu como *interação* o patamar mais simples da experiência social entre pares, implicando: intercâmbio no tempo presente; período limitado de duração do evento interativo e interdependência do comportamento dos interagentes, de modo que um comportamento pudesse gerar nova interação. Por sua vez, *relacionamento* implicaria uma ordem mais complexa de experiência entre pares, caracterizando-se por sucessivas interações ao longo do tempo, de modo que os sujeitos tivessem histórias de interação anterior e experiência intersubjetiva, de modo a influenciar as experiências presentes. Além disso, que influenciassem as expectativas em direção a futuras trocas sociais. *Relações grupais*, por outro lado, compreendiam a rede de relacionamento constituída por diferentes tipo e diversidade de interações. O *grupo* definia-se pela natureza de suas relações e pelo modo de compartilhar normas e convenções culturais.

Na perspectiva hierárquica proposta por Hinde, portanto, *interação* representava o núcleo central das demais experiências entre pares, podendo alcançar níveis de sucessiva complexidade e imbricamento. Suas características eram vistas como interdependentes e relevantes para alcançar níveis mais avançados de relacionamento e relação grupal. Na mesma obra, o autor considerou três níveis de influência na análise do fluxo interativo: o contexto social (influências sobre a interação); os processos de intercâmbio e interdependência entre os participantes (intersubjetividade) e os processos intrapsíquicos envolvidos.

Em outro trabalho, Hinde (1976) aprofundou dimensões do *relacionamento* social, lembrando sua dependência às interações e identificando as seguintes características para a análise do relacionamento: o conteúdo (comportamento dos participantes - o que fazem juntos); a diversidade (tipo de interação envolvida entre parceiros); a qualidade (clima comunicativo convergente ou divergente); a reciprocidade (simetria de poder entre pares); a complementaridade (padrão dominação-sujeição entre pares); a intimidade (nível de exposição dos participantes); a percepção interpessoal; o comprometimento (aceitação do relacionamento, bem como o investimento na sua manutenção e melhoria) e a satisfação no relacionamento.

Observa-se, no conjunto das características organizadas por Hinde (1976), o início da inserção de elementos subjetivos na investigação da relação entre pares, bem como o entendimento de que as categorias poderiam ser percebidas de maneira diferenciada pelos

participantes além de vivenciadas diversamente, por eles. Neste ponto, já era possível verificar a evolução do conhecimento científico sobre a cultura de convivência entre pares. Nos estudos de Hinde os aspectos subjetivos, intersubjetivos e contextuais já estavam contemplados. A temporalidade, por sua vez, passava a incluir as dimensões passada, presente e futura. A contribuição do autor é reconhecida, também, no aspecto metodológico. Sua hierarquia de categorização integrou os esforços empreendidos para suprir lacunas de opção metodológica no campo da pesquisa empírica, na área.

Atualmente, esta dificuldade tem sido verificada por muitos investigadores, particularmente quando o estudo envolve crianças reunidas em grupo (Carvalho, Branco & cols., 2002). O desafio metodológico torna-se maior quando se pretende uma abordagem que ultrapasse o aspecto descritivo, orientando-se para aspectos dinâmicos e processuais do intercâmbio social infantil. Esta realidade enseja a construção de novas taxonomias, sistemas e propostas de categorização que atendam à demanda de questões atuais sobre o desenvolvimento da criança, de modo a contemplar a multiplicidade e a diversidade de abordagens teóricas emergentes.

Neste sentido, o campo epistemológico vem se expandindo, superando posições positivistas no estudo do desenvolvimento humano. Antigas e novas questões são (re)construídas e abordagens teóricas introduzidas no panorama científico, particularmente em direção ao trabalho interdisciplinar (Shanahan, Valsiner & Gottlieb, 1997; Super & Harkness, 1999). Possibilidades metodológicas também se ampliam. Abrem espaço para estudos interpretativos, de modo que pesquisas atuais relatam o uso criativo e combinado de métodos que permitem contemplar temas como subjetividade, intersubjetividade, mediação, processos de significação, co-construção, dentre outros que caracterizam as abordagens culturais em psicologia (Branco & Valsiner, 1997; Carvalho & Pedrosa, 2002; Rogoff, 1990).

Um modelo de classificação de experiência entre pares é proposto por Branco e cols. (2004) mais recentemente, envolvendo o conceito de *frame*. Na concepção antropológica de Bateson (conforme citado em Fatigante, Fasulo & Pontecorvo, 2004, p. 36), *frame* é “um sistema de premissas lógicas que originam e sustentam o conteúdo subjacente de uma mensagem”. O termo permite descrever a forma como o sujeito leva o outro a entender suas ações (Fogel, 1993a). Constitui, portanto, um quadro de referência conceitual, ideativa, que orienta e direciona a interpretação da mensagem, canalizando seu sentido conotativo. O termo é empregado, também, por Goffman (conforme citado em Fatigante & cols., 2004), que lhe atribui a conotação de premissa organizativa que orienta,



não apenas, a compreensão da mensagem, mas o texto que circunscreve a atividade social situada.

Por sua vez, Fogel (1993b, p. 36) oferece uma concepção de *frame* que leva em conta sua natureza comunicativa, dialógica, definidora e participativa, em relação ao processo interativo. Para ele:

É um acordo consensual co-regulado no escopo do discurso: localização; contexto; valoração das ações; prioridades de foco e tema (...) acordo sobre os limites do que é comunicado entre parceiros - como e quando as interações ocorrem, por quanto tempo e, ainda, a qualidade comunicativa das ações.

Partindo deste pressuposto, a negociação de *frame* é uma condição precípua para o início da interação. Por este motivo, a expressão *frame consensual* é preferida pelo autor, porque implica o envolvimento de um processo dinâmico e negociado de co-regulação. Alguns autores levam em conta o papel das estratégias metacomunicativas na co-construção de significados na cultura de pares (Branco, 1998; Fogel, 1993b) e na indicação da qualidade do *frame* interativo que dinamiza o processo interativo, no que diz respeito à motivação social e orientação para metas (Branco, 2000; Fogel & Branco, 1997).

Para Branco, Pessina, Flores e Salomão (2004) o sentido de *frame* adotado no modelo classificatório que propõem e que se encontra detalhado na Tabela 1, implica os conceitos de comunicação e metacomunicação. As autoras definem metacomunicação como a dimensão relacional do processo comunicativo, no contexto da interação ou do relacionamento social. Sua classificação (Tabela 1) permite situar a experiência entre pares em três categorias (Branco e cols., 2004):

- *Pré-frame*.
- *Frame* pré-interativo.
- *Frame* interativo.

A estrutura *pré-frame* caracteriza-se pelo movimento dirigido ao parceiro, podendo resultar, ou não, em interação. O *frame pré-interativo* refere-se ao movimento no qual é possível detectar a coordenação de conduta entre os participantes do grupo. O *frame interativo* implica o intercâmbio efetivo entre pares, tanto no que se refere à direção quanto à coordenação mútua de ações e comportamentos socialmente dirigidos entre as crianças.

Tabela 1. Organização Estrutural do Fluxo de Interação Social

Nível de organização	Coordenação social	Direção
<b>I – Pré-frame</b>		
Exemplos:		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uma criança observa outra.</li> <li>• Uma criança tenta contato com outra, sem resposta.</li> </ul>	Não	Sim
<b>II – Frame pré-interativo</b>		
Exemplo:		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Crianças colocam objetos em uma caixa.</li> </ul>	Sim	Não
<b>III – Frame interativo</b>		
Exemplos:		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• brincadeira de faz-de-conta</li> <li>• imitação recíproca</li> </ul>	Sim	Sim

Nota: traduzido de Branco, Pessina, Flores e Salomão (2004, p. 10).

A coordenação social indica a qualidade do *frame*, caracterizando-se em três padrões: convergente, divergente e ambivalente. Maior detalhamento sobre as coordenações encontra-se em uma seção posterior deste capítulo.

A estrutura classificatória de Branco e cols. (2004) oferece uma organização que facilita a análise da transição entre *frames*, permitindo situar o momento transicional entre eles no intercâmbio infantil. Possibilita, ainda, indicar a coordenação das ações, caracterizando-a no fluxo interativo e o *locus* da emergência de negociação entre pares. O processo de negociação é visto como o espaço transicional onde ocorre a emergência da novidade e seu espaço de co-construção entre pares (Branco & Valsiner, 1997). Este momento, capturado pelo pesquisador (e integrado por ele), pode representar o *momento do desenvolvimento*, apreendido como processo transformacional. Esta estrutura classificatória aplica-se, com proveito, ao estudo do desenvolvimento humano, podendo ter o método microgenético como recurso de análise, conforme adotada no presente trabalho.

Na próxima seção, pesquisas fundamentadas na matriz histórico-cultural e em vertentes socioculturais do desenvolvimento humano são mencionadas, tratando-se de

estudos que tematizam a constituição sociogenética da criança e os aspectos intersubjetivos e semióticos que movimentam seus intercâmbios sociais.

### **3.2. Contribuição da pesquisa sociocultural ao estudo da cultura de pares**

Vigotski (1934/2001) ofereceu uma contribuição expressiva ao estudo da cultura de pares desenvolvendo seu conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal-ZDP, no qual defende a influência da colaboração de outrem, especialmente mais experientes, para o desenvolvimento infantil. No uso deste conceito Tudge (1992) coloca ênfase na *intersubjetividade*, cujo papel é ressaltado como condição *sine qua non* para que ocorra, efetivamente, interferência de um parceiro na ZDP de outro. Nesta direção, os resultados de suas pesquisas o levam a pressupor que:

- (a) Em situação estruturada, o desenvolvimento é menos propenso a ocorrer quando os interagentes compartilham o mesmo entendimento inicial para a solução de uma tarefa.
- (b) O entendimento inicial diferenciado entre os interagentes para realizar a tarefa pode levar a um resultado compartilhado, desde que estabelecidas relações intersubjetivas que impliquem a influência do mais experiente na ZDP do menos experiente.
- (c) Quando existe uma diferenciação inicial de entendimento entre os parceiros, mas prevalece a concordância entre eles, não havendo esforço para a compreensão de seus pontos de vista particulares, não se verifica efeito sobre o desenvolvimento.
- (d) Não se pode esperar que o desenvolvimento ocorra entre parceiros, quando o ‘abismo’ entre eles é tão grande, que não permite compreensão compartilhada. Este ponto é particularmente importante, quando se considera a experiência social da criança com deficiência mais acentuada, no contexto da educação inclusiva.

Tudge (1992) questiona a generalização de tese inicial de Vigotski segundo a qual a interação com o parceiro mais experiente promove o desenvolvimento da criança. Considera que a colaboração só leva ao desenvolvimento, quando ocorre na ZDP do menos experiente, mediante o processo de internalização. Por outro lado, para que a ZDP seja criada no sentido desenvolvimentista apropriado, a colaboração trazida pelo mais experiente precisa ser aceita pelo menos experiente, afirmando a participação ativa dos sujeitos da interação. O autor considera, ainda, o impacto da colaboração entre pares no

pensamento do parceiro mais competente, observando, em suas pesquisas, circunstâncias onde as crianças influenciaram, de forma adversa, o pensamento uma da outra. Portanto, verificou a possibilidade tanto de avanço, como de regressão, na influência compartilhada.

Além disso, a intersubjetividade para Tudge (1992) está vinculada à noção de atenção, compartilhamento e interesse comum e, não, necessariamente à cooperação. Neste sentido, valoriza a qualidade do intercâmbio. Não tanto, a sua dimensão cognitiva, mas a relação confiança-competência e a influência da afetividade, na parceria.

A exemplo de Tudge, a compreensão do fenômeno intersubjetivo tem inquietado outros pesquisadores socioculturais, tendo em vista sua essencialidade para a noção de sociogênese. Smolka, Góes e Pino (1998) destacam a polissemia do termo como um problema para a pesquisa sociocultural. Esta realidade chama a atenção para a multidimensionalidade e o pluralismo de aspectos envolvidos na cultura de convivência entre pares.

Na continuidade deste capítulo, procedemos à apreciação mais detalhada de trabalhos empíricos que balisam a presente investigação. As pesquisas são priorizadas mediante critérios temáticos de convergência teórico-metodológica relevantes, de modo que seus resultados contribuam para as análises aqui realizadas. Os temas, concernentes à cultura de pares, abordam: noções de papel e posição social; participação intersubjetiva; processos de comunicação e metacomunicação; motivação social e orientação para objetivos. São estudos recentes, que consideram a centralidade da dialogia na experiência entre pares, contemplando aspectos implicados no processo de co-construção de significado e comportamento infantil, dando espaço à palavra, ao gesto e à intenção comunicativa, além de outros, relevantes para a abordagem sociocultural construtivista.

Na seção que se inicia são focalizadas investigações sobre jogos de papel e posicionamento social, uma vertente de análise que busca compreender o comportamento da criança no intercâmbio com os pares, valorizando a importância do interjogo das relações sociais na constituição da subjetividade mediante as relações intersubjetivas.

#### **(a) Vivência de papéis e posição social**

Oliveira, Guanaes e Costa (2004) focalizaram experiências de intercâmbio infantil na perspectiva do desenvolvimento de papéis e posições sociais atribuídos e assumidos pelo sujeito. Enfatizaram sua importância nos processos de significação na cultura de pares e de subjetivação, na co-construção dos sujeitos em interação, ou seja:

(...) a pessoa se constituindo e sendo constituída no aqui-agora de suas inter-relações; assumindo e atribuindo dinamicamente papéis e posições que a localizam e significam frente a si mesma, aos outros e ao contexto social discursivo (Oliveira & cols., 2004, p. 79)

Esta formulação é reiterada em relação à dinâmica constitutiva do fluxo interativo, quando os autores ressaltam os processos intersubjetivos e o papel ativo do sujeito na determinação de sua posição social, em contextos situados:

A idéia de interação social é aqui aproximada da noção de ação conjunta, da relação eu-outro, na qual sentidos são construídos sempre em resposta a uma alteridade. Nessa perspectiva, os significados de cada ato, de cada papel ou posição assumidos, ou não, pelos indivíduos, só são entendidos na totalidade dinâmica de cada situação, no embate dos processos de restringir e ampliar campos de significação (Oliveira & cols., 2004, p. 79).

Os conceitos de papel e posição social são trazidos a este trabalho como uma aproximação teórica ao postulado vigotskiano que relaciona *deficiência* ao impacto que provoca no desenvolvimento cultural da criança. Este impacto, de caráter reativo, consiste na resposta social ao defeito, de modo que Vigotski (1930/1995) a ele se reporta como “luxação social”, considerando-o elemento determinante do lugar da pessoa e de seu papel social, que se (re)organizam, sob a influência das reações ao defeito.

Nesta perspectiva, Oliveira (1995) reafirma a noção de *papel* em uma concepção dialética, na qual a ação dos interagentes ganha significação contextualizada, sendo que os papéis emergentes funcionam como entidades integradoras e constitutivas do indivíduo e do seu ambiente, como afirma:

O confronto das necessidades, dos sentidos e das representações dos indivíduos, leva-os a continuamente negociar os significados que atribuem a si mesmos e à situação como um todo. Nas dinâmicas situações que são criadas, ações culturalmente recortadas constituem papéis relacionados com contrapapéis, que podem ser assumidos, negados e/ou recriados pelos participantes. (Oliveira, 1995, p. 56).

Analisando esta formulação, depreende-se que papéis sociais irrelevantes e posições sociais depreciativas podem ser, ou não, assumidos pelo sujeito com deficiência enquanto agente em seu contexto social, a partir da co-construção, transformadora, de significados no curso da interação.

Os estudos focalizados na seção seguinte contribuem para a compreensão da cultura de pares, focalizando elementos que permitem considerar importância da participação entre pares e da motivação social em diferentes contextos. A importância do outro – pessoa ou instituição – é ressaltada como oportunidade de compartilhamento de aspectos cognitivo, afetivo e sociocultural dos sujeitos e grupos, cuja internalização/externalização promovem

o desenvolvimento humano mediante as interações sociais. Os resultados dos estudos ressaltam a centralidade do contexto cultural frente aos fenômenos psicológicos e sociais. Consideram o caráter dinâmico da motivação social, contemplada em sua íntima inter-relação com a heterogeneidade dos contextos nos quais se expressa.

### **(b) Caracterização da participação entre pares e motivação social**

Rogoff (1998) denunciou a incompletude das abordagens socioculturais que relacionam o desenvolvimento individual apenas à interação social, ignorando o contexto cultural onde se inserem. Propôs uma abordagem focalizada na intersubjetividade, que enfatiza a participação do sujeito na atividade sociocultural segundo três planos, permitindo analisar o processo de desenvolvimento nos seguintes espaços: (a) comunitário/institucional; (b) interpessoal; e (c) pessoal.

A autora ressalta a experiência, criativa e compartilhada, que marca a trajetória ascendente do sujeito na atividade sociocultural, mediante uma participação inicialmente caracterizada pela observação e vivência de papéis secundários, promovida para um nível crescentemente mais efetivo de desenvolvimento:

(...) olhamos diretamente para os esforços dos indivíduos, suas parcerias e as instituições que constituem e constroem, para ver o desenvolvimento arraigado nas especificidades e compartilhamento de tais esforços, oportunidades, limitações e mudanças (Rogoff, 1998, p. 139).

Esta trajetória explica o desenvolvimento humano como um processo co-constutivo, caracterizado pela busca de significados compartilhados, ações concatenadas e metas individuais e coletivas. O processo de desenvolvimento reúne a história de cada um e o esforço individual e coletivo em torno da atividade sociocultural. Neste entendimento, Rogoff classifica três planos de análise do desenvolvimento, que correspondem aos espaços pessoal, interpessoal e comunitário:

- *Aprendizado*: diz respeito ao sujeito menos experiente, engajado como aprendiz dos instrumentos/recursos culturais, no sentido de conquistar uma forma de participação responsável, nas atividades culturalmente organizadas.
- *Participação guiada*: refere-se aos processos e sistemas interpessoal e comunicativo que operam na relação entre sujeitos, no sentido de coordenar sua participação nas atividades culturais. A atividade é guiada, segundo a direção dos valores culturais e sociais, bem como do(s) outro/outrem sociais. Os

sujeitos, mutuamente, regulam o próprio papel, o papel de outrem e do contexto situado onde a atividade cultural se realiza.

- *Apropriação participatória*: implica a transformação por que passa o sujeito, como resultado de sua participação ativa na atividade sociocultural com os parceiros sociais. Este intercâmbio ocorre mediante a relação criativa de interdependência de papéis, dinamicamente mutáveis na participação interpessoal. Rogoff aproximou seu conceito de *apropriação participatória* ao de internalização desenvolvido por Valsiner (1994), atribuindo mais dinamicidade ao primeiro, por considerar que contempla a forma como os acontecimentos se transformam - ativa e continuamente - em relação aos modos de participação do sujeito no curso do seu desenvolvimento.

Rogoff considerou os três planos de atividade cultural inseparáveis. Por meio deles os sujeitos se preparam em direção à futura participação coletiva, onde, mutuamente, se definem. Nesta convicção, estabeleceu o seu pressuposto mais polêmico, segundo o qual o sujeito não se distingue dos ambientes social e cultural dos quais participa. Esta idéia tem constituído um divisor de água, no seio das vertentes sociogenéticas.

Valsiner (1994) contesta o *modelo fusional* proposto pela autora, contrapondo-se ao uso do conceito de *apropriação* como substitutivo do processo de internalização. O contra-argumento de Valsiner, que adotamos neste trabalho, fundamenta-se na idéia de *separação inclusiva*, segundo a qual a cultura pessoal distingue-se da cultura coletiva, ou seja, o sujeito é distinto do mundo social, não o sendo, entretanto, ao modo de exclusão.

Por outro lado, o conceito de *participação guiada* de Rogoff (1998) é pertinente ao presente trabalho, tendo em vista seu foco na intersubjetividade. A autora explica o conceito considerando o envolvimento mútuo entre pares na atividade sociocultural, ocorrendo mediante a cooperação, o compromisso e o compartilhamento de idéias e ações. Deste modo, a participação guiada implica interação e compartilhamento interpessoal, bem como comunicação e coordenação de esforços. Caracteriza o entendimento conjunto, em direção a um alvo implícito, explícito e emergente na atividade social. Para a autora, os objetivos nem sempre são compartilhados, mas o envolvimento tem propósitos comuns.

Outras formas de estrutura de participação social são abordadas em trabalhos que se baseiam na perspectiva sociocultural. Branco (1995) analisou tendências de canalização cultural em brincadeira estruturada na educação infantil. Demonstrou a interferência efetiva da mediação docente nos padrões proativos de relacionamento criança-criança. Seus resultados revelaram a importância da articulação, semioticamente mediada, entre a

estrutura de participação social, possibilitada pelo jogo, a finalidade a que se destina e a caracterização da atividade realizada.

Branco e Valsiner (1997) realizaram uma intervenção em que crianças de três anos agrupadas em tríades, participaram de atividades estruturadas, sob a supervisão de um pesquisador. As crianças foram observadas em dois contextos diferentemente estruturados, -cooperativo e competitivo - durante seis sessões consecutivas. A análise microgenética das interações realizadas na primeira sessão de cooperação, envolvendo a tríade de crianças e o pesquisador, verificaram-se uma constante negociação de sistemas de limites construídos pelos participantes, operando mutuamente. Os resultados revelaram mudanças na orientação para objetivos individuais, ao longo do fluxo interativo. O exemplo ilustra as múltiplas possibilidades de negociação, interesse, convergência e divergência, nas ações da criança, ainda em uma fase precoce de sua vida.

Branco e Mettel (1995) investigaram o papel mediador da professora de educação infantil na facilitação ou inibição de processos interativos entre as crianças. Os resultados demonstraram a tendência canalizadora de comportamentos pró-sociais, facilitados pela professora quando enfatiza a centralidade da criança no processo pedagógico. Observaram o estímulo docente à participação, ao compartilhamento e à valorização do conflito, como espaço de negociação entre as crianças, em um contexto marcado por uma relação menos assimétrica entre a professora e os alunos.

Pode-se depreender destes estudos, que contextos cooperativo e competitivo estruturados podem corresponder, ou não, à expectativa do organizador da atividade (o professor, no caso da escola). Por outro lado, este pode ser habilidoso ou dificuldade para promover atividades estruturadas, tendo em vista sua complexidade. A estruturação implica a ocorrência de aspectos subjetivo, intersubjetivo e contextual, tanto na interação criança-criança como adulto-criança.

Diferentes modalidades de participação social estão presentes na cultura de pares, orientando a motivação social da criança (Palmieri & Branco, 2004). Admite-se a existência de modos variados de mobilizar a motivação da criança, para que deseje engajar-se no intercâmbio com seus pares. Neste sentido, interessa investigar a base relacional da motivação, como forma de compreender o desenvolvimento infantil, sendo o conceito de motivação social importante como fator de desenvolvimento. O fenômeno motivacional, na perspectiva sociocultural, é concebido como:



O conjunto dinâmico e hierarquizado de crenças, valores, metas e objetivos associados a diferentes padrões de interação social relacionados à prática da cooperação, competição e individualismo em um contexto sócio-cultural determinado (Palmieri & Branco, 2004, p. 191).

Este conceito caracteriza a natureza da motivação social como um fenômeno sociocultural, implicado no desenvolvimento humano. Aproxima-se da concepção de Staub (1991) que considerou a motivação um elemento propulsor e circunscritor, atuando ativamente na regulação do comportamento individual orientado para objetivo no contexto interativo. Como se pode observar, o próprio conceito de motivação vem se tornando mais dinâmico, mediante a influência da perspectiva sociocultural.

Neste direcionamento, Rueda e Moll (1994) ressaltaram a importância do contexto e da interpessoalidade na motivação individual. Contrapondo-se ao conceito tradicional de motivação como atributo do sujeito, os autores destacaram sua constituição como fenômeno socialmente mediado. No fluxo da atividade e da interação, portanto, a motivação social constitui um processo socialmente negociado e contextualmente situado. Envolve, específica e criativamente, pessoas, recursos, ambientes e objetivos.

Tendo em vista a articulação entre os conceitos de *frames* cooperativo e competitivo; motivação social e orientação para objetivo, é necessário considerar mais amplamente o último conceito, tendo em vista o espaço que ocupa no presente trabalho. A seção seguinte contempla este detalhamento.

### **(c) Orientação para objetivo**

O termo *orientação* foi introduzido na perspectiva sociocultural construtivista para enfatizar o caráter de abertura que se pretende conferir aos conceitos de *objetivo*, *valor* e *crença*, de modo a atribuir-lhes a idéia de transformação (Branco, 1998). O conceito tradicional de objetivo foi discutido por Valsiner, Branco e Dantas (1997, p. 294) que se opuseram à sua noção como “alvo específico ou direção definida que orienta o comportamento, de modo a ser alcançada pelo sujeito”. Os autores deram destaque à concepção finalista e estática deste conceito, caracterizado por uma expectativa de estabilidade e uma natureza reducionista que o distancia da orientação flexível e dinâmica, que lhe é atribuída pela abordagem sociocultural.

Nesta abordagem, o papel do sistema de objetivos para o desenvolvimento do sujeito é reconhecido, entendendo-se que a passagem do aqui-agora para uma elaboração prospectiva, representa um passo desenvolvimental.

Branco e Valsiner (1997) argumentaram que a orientação para objetivo estabelece, coordena e (re)organiza os processos de interação, interferindo na sua direcionalidade. Movimenta o sujeito empenhado na (re)construção de sua cultura pessoal. Promove o movimento dialético que dinamiza sugestões sociais e *constraints* culturais, direcionando o comportamento do sujeito e sendo por ele influenciado, mediante o processo de canalização cultural. Nessa perspectiva, a orientação (ou direção) para objetivo pode ser definida como: “um tipo de sistema interno de constituição de *constraints* semioticamente mediados que, em vista de sua projeção para o futuro, limita ações, sentimentos e pensamentos no momento presente” (Branco & Valsiner, 1997, p. 50).

Enquanto estrutura dinâmica, a orientação para objetivo tem um caráter temporal, tanto em relação aos intercâmbios do sujeito, como ao grupo social. Pode ser (re)definida ao longo do processo interativo, dada sua natureza flexível. Deste modo, o objetivo individual pode ser coordenado pelo sujeito, em uma direção convergente ou divergente (Branco, 1998; Branco & Valsiner, 1997). A orientação convergente implica a compatibilidade entre os objetivos dos interagentes, não significando que sejam os mesmos ou únicos objetivos, como se verifica na seguinte explicação:

É possível, por exemplo, que dois indivíduos estejam realizando tarefas diferentes e, mesmo assim, estejam interagindo no sentido de compartilhar significados ou facilitar, reciprocamente, os objetivos um do outro. A convergência cria uma base relativamente estável para a comunicação e conduz a certa consistência na interação, capacitando a construção ativa de intersubjetividade entre parceiros” (Branco, 1998, p. 190).

Por outro lado, na orientação divergente, os objetivos individuais são incompatíveis, não podendo realizar-se mediante solução compartilhada. Embora envolvidos em atividade semelhante, os parceiros buscam outros elementos de ação, tendo como resultado a reconstrução das atividades que realizam ou novos padrões de interação social.

Branco e Valsiner (1997) ilustraram situações onde se verificou a transição da orientação divergente para convergente, mediante processos co-constitutivos de negociação, que promoveram a emergência da compatibilidade. Na concepção dos autores, o fluxo interativo é um processo dinâmico, no qual os participantes compartilham orientações flexíveis. Estas podem ser configuradas, mantidas ou modificadas pelos interagentes, possibilitando-lhes a aprendizagem e o desenvolvimento.

Kindermann e Valsiner (1989), em um estudo de interação mãe-bebê, chamaram a atenção para o caráter flexível da estrutura de objetivos do sujeito, passível de mudança

estratégica e auto-reguladora, sempre que o *status* presente da interação dificulte ou impeça seu alcance. Por outro lado, demonstraram que múltiplos objetivos podem concorrer no mesmo evento, ensejando a priorização imediata de um sobre o outro. Neste movimento, portanto, o sistema é constantemente (re)construído de modo constitutivo, permitindo ao sujeito participar do próprio desenvolvimento. A orientação para objetivo, em particular convergente, abre espaço para o processo comunicativo e para a manutenção do espaço interativo. Por outro lado, processos metacomunicativos podem iniciar e interferir nos padrões de interação. A articulação entre esses conceitos é tematizada na seguinte seção.

#### **(d) Processos comunicativos e metacomunicativos**

A comunicação exerce um papel essencial para a compreensão do desenvolvimento humano. Seu conceito é central para a perspectiva sociocultural, tendo em vista sua relação indissociável com a intersubjetividade. Tendo em vista a polissemia do conceito, alguns estão discutidos neste trabalho e adotados para a compreensão que se pretende atribuir.

Branco e cols. (2004, p.7) caracterizaram a comunicação como um “fenômeno complexo e amplo, por meio do qual significados são, continuamente, criados e (re)construídos pelos participantes da interação social.”

Fogel (1993a) entendeu a comunicação como um processo transacional contínuo, dinâmico, criativo e socialmente construído. Sua contribuição é particularmente elucidativa, em relação à idéia de co-construção tematizada neste trabalho, como se pode verificar nos pressupostos norteadores que o autor ofereceu para explicar os processos comunicativos, em relação ao desenvolvimento do *self* e da cultura (Fogel, 2003b):

- A comunicação é um processo que permite ao sujeito definir a si próprio, e aos demais, no contexto social.
- O processo de comunicação permite ao sujeito uma renovada compreensão de si mesmo, por meio do processo criativo de co-construção intersubjetiva.
- A criatividade nos intercâmbios sociais promove mudança na auto-compreensão do sujeito, ao mesmo tempo em que amplia o sentimento de proximidade com seus pares.
- A comunicação cultural inicia-se precocemente, na fase pré-verbal, de modo que os bebês integram-se, como membros de sua cultura, desde os primeiros anos de vida.

O autor explorou esta última idéia pesquisando a relação pais-bebê, na qual postulou que a criança adquire padrões de pensamento e ação nesta fase de uma maneira não formal - mediante a aprendizagem de regras codificadas - mas de modo criativo e espontâneo, por meio do exercício da solução de problemas nas situações da vida diária. Neste sentido, Fogel (1993a, p. 41) concebeu comunicação como “um sistema complexo, no qual múltiplos processos de co-regulação são demandados”.

O conceito de regulação, introduzido pelo autor, exerce um papel preponderante em sua análise. A regulação pode ser entendida, segundo o autor, em uma perspectiva dialógica e desenvolvimental, como o processo no qual a expressão do sujeito regula a disposição do outro. Esta é uma visão também compartilhada por Wallon (1986).

Para configurar o conceito de comunicação co-regulada, Fogel a relacionou aos processos de co-construção cultural articulados do intercâmbio infantil. Co-regulação é definida pelo autor semelhantemente à visão de Wallon, como um “processo social no qual os sujeitos modificam suas ações dinamicamente, consoante o andamento e a antecipação das ações do parceiro” (Fogel, 1993b, p. 34). Verificamos que o conceito implica a noção de *constraint*, de um modo amplo, vindo a abranger a corporeidade do sujeito, por exemplo, seu peso, tamanho, possibilidade de movimento, etc., além de suas expectativas individual e coletiva, a ação dos participantes e o contexto situado das relações.

Os processos co-regulados exibem padronização e ordenamento, funcionando como regras subjacentes, inferidas pelos participantes em interação. Impulsionam a negociação em direção a *frames* consensuais. A co-regulação e a ação dos *constraints* (socioculturais e contextuais/situacionais) não levam, entretanto, ao determinismo da ação dos interagentes. Impõe-se a participação ativa do sujeito, no contexto sociocultural. Nesta perspectiva, as negociações que promovem a emergência da novidade apóiam a emancipação da criança, orientando-a na transição da situação limitada comumente imposta pelas regras e normas do grupo ao qual pertence, permitindo-lhe o salto para a abstração e a criatividade (Fogel, 2003c; Oliveira & Valsiner, 1997).

Os processos comunicativos e, particularmente, os metacomunicativos, são essenciais para a co-construção de significado em contextos culturalmente estruturados, exercendo um papel preponderante nos processos de internalização/externalização (Branco, 2000). A dimensão relacional da metacomunicação tem sido focalizada de maneira mais extensiva, na pesquisa contemporânea, tendo passado de um foco exclusivamente não-verbal, para incorporar a verbalização. Compreende a *comunicação* sobre a *comunicação* (Branco & cols., 2004; Fogel & Branco, 1997). Está presente desde a

tenra idade, no desenvolvimento humano. Pouco estudadas na cultura de pares, o papel das estratégias metacomunicativas ainda está a ser desvelado, de modo a contribuir para a compreensão dos mecanismos que operam na sociogênese, como paradigma do desenvolvimento humano. Estratégias metacomunicativas diversas são comumente utilizadas pelo sujeito em suas interações, como se pode verificar na comunicação social. São exemplos dessas estratégias o olhar; o sorriso; os gestos; a imitação; a postura e movimentos corporais; o toque; a verbalização e a vocalização, dentre outras.

Estudos empíricos envolvendo processos e estratégias comunicativos e metacomunicativos na cultura de pares revelam sua articulação com os processos de desenvolvimento. Alguns estudos focalizam a interação criança-criança (Branco & cols., 2004; Fogel & Branco, 1997; Palmieri & Branco, 2004; Pedrosa & Carvalho, 1997; Valsiner & Branco, 1997). Outros estudos tematizam a interação professor-aluno (Branco & cols., 2004; Kelman, 2005; Maciel, Branco & Valsiner, 2004; Salomão, 2001; Tacca, 2000). Outros têm como foco a relação adulto-criança (Fogel, 1993a; Lyra & Winnegar, 1997).

Tendo em vista o reconhecimento da importância da metacomunicação na cultura de pares, pesquisadores socioculturais têm pesquisado as manifestações verbal e não-verbal na interação criança-criança (Branco & cols., 2004; Fogel & Branco, 1997; Palmieri & Branco, 2004). As estratégias metacomunicativas podem se expressar de maneira explícita nos processos interativos, tornando plausível a avaliação de sua influência no intercâmbio social infantil.

Uma dimensão de interesse neste trabalho diz respeito ao efeito preditivo da metacomunicação, principalmente quando se trata do movimento de transição de *frames* comunicativos entre pares. Por exemplo, o modo como podem influenciar a permanência de padrões interativos mantendo *frames* que operam no fluxo interativo, para possibilitar às crianças o alcance de suas metas. Por outro lado, as estratégias metacomunicativas podem influenciar a transformação de *frames*, levando a uma nova orientação para objetivos. Podem favorecer, ainda, a emergência do novo na relação social e no processo comunicativo entre pares.

Os *frames* interativos são fenômenos importantes para o estudo da cultura de convivência entre pares. A produção de conhecimento neste sentido abre um horizonte amplo para a compreensão do desenvolvimento microgenético e ontogenético dos processos intersubjetivos que atuam no desenvolvimento humano. As contribuições teórico-metodológicas e empíricas focalizadas nos capítulos já desenvolvidos até este

momento do trabalho fornecem elementos para valorizar os aspectos contextuais que caracterizam a cultura de pares, um contexto específico relevante que ressalta o impacto do ambiente físico e social no desenvolvimento e comportamento infantil individual e coletivo.

A cultura de convivência entre pares foi contemplada com um capítulo à parte neste trabalho, porque entendemos a sua relevância para a investigação da interação criança-criança na escola inclusiva, consoante as questões de pesquisa levantadas e os objetivos estabelecidos no projeto. No capítulo que se segue a educação inclusiva e a escola que a representa são focalizadas como o contexto principal destas interações.

## CAPÍTULO 4 - INCLUSÃO ESCOLAR: PRESSUPOSTOS E DESAFIOS

### 4.1. Exclusão/inclusão social como continuum

O termo *exclusão* foi amplamente empregado nos debates da década de 1990, sendo sua origem é atribuída a René Lenoir nos anos de 1970 (Wanderley, 2001). De início, o conceito estava associado à noção de pobreza e marginalidade social. Atualmente, tem ampla e variada aplicação para referir-se aos sujeitos e grupos alijados ou preteridos de participar do cenário da vida social. Desse modo, fala-se em exclusão digital, sociocultural, institucional, simbólica, geográfica, física e material, dentre outras. Para os propósitos do presente trabalho interessa o uso do conceito à exclusão escolar, que constitui temática que se aplica à investigação.

Jodelet (2001, p. 53) chamou atenção para a amplitude e a polissemia do termo *exclusão*, empregado à relação entre pessoas e grupos e reconhece sua pertinência para os estudos sociológicos, como categoria de análise.

(...) a exclusão induz sempre a uma organização específica de relações interpessoais ou intergrupos, de alguma forma material ou simbólica, através da qual ela se traduz: no caso da segregação, através de um afastamento, da manutenção de uma distância topológica; no caso da marginalização, através da manutenção do indivíduo à parte de um grupo, de uma instituição ou do corpo social; no caso da discriminação, através do fechamento do acesso a certos bens ou recursos, a certos papéis ou status (...).

Entendida como um processo que precede a *inclusão*, a exclusão tem sido tematizada, amplamente na literatura psicossociológica, como o caminho de retorno à inserção social do sujeito. O conceito está ligado, portanto, à recomposição ao *status* de incluído, após o processo de exclusão a que se foi submetido. Ou seja, à reversão ou reconquista da inclusão perdida.

A polissemia do termo exclusão remete aos significados de segregação, preconceito, discriminação, exploração, coação, injustiça e social, dentre outros. Há quem aluda à expressão para referir-se a pessoas e grupos abandonados, desafiados ou desqualificados do sistema de produção e das políticas sociais (Véras, 2001). Ou, de maneira mais restrita, ao nível da interação entre pessoas e grupos (Guareschi, 2001; Jodelet, 2001). Em todos os casos, reflete, invariavelmente, o que Sawaia (2001) resume como descompromisso político com o sofrimento de outrem.

Inclusão tem aqui o significado de fazer parte, de *estar com*. Implica, portanto, sentimento de pertencimento e configura a efetiva inserção do sujeito ou segmento social à sua comunidade, sociedade e cultura. Há quem preferira não utilizar a palavra inclusão isoladamente, mas o termo exclusão-inclusão social para denotar sua natureza dialética e complementar (Guareschi, 2001; Sawaia, 2001; Vêras, 2001), de modo a expressar uma realidade histórica tão antiga quanto é para a humanidade - a marginalização -, presente em quaisquer tempos e culturas já vividos. Concordando com essa visão, as referências à inclusão feitas neste trabalho têm o sentido de exclusão-inclusão, conforme os argumentos aqui ponderados.

#### **4.2. Educação inclusiva e os desafios da inclusão escolar**

O processo de inclusão escolar tem suas raízes históricas na década de 1960, nos países nórdicos (Mantoan, 2003) quando, inicialmente pautados no princípio da *normalização*, os sistemas escolares organizaram-se para inserir alunos com deficiência na rede regular de ensino. Como consta na Política Nacional de Educação Especial (MEC, 1994) este princípio preconiza que toda pessoa com deficiência tem o direito a participar da vida comunitária da maneira mais *normal* possível, de modo que seus direitos e necessidades sejam reconhecidos na sociedade, sem que, para isto, tenha que se tornar “normal”.

Como resultado do movimento de direitos humanos, enfatizado na década de 1960, deu-se a implantação do processo de integração escolar nos Estados Unidos, Canadá e países da Europa, dentre outros, no início dos anos 1970, em resposta aos questionamentos sobre as práticas segregativas da pessoa com deficiência. No Brasil esta implantação ocorreu em meados da década de 1970, em algumas unidades federadas, inclusive em Brasília, segundo regulamentação do Conselho de Educação do DF.

O modelo de inserção escolar do aluno, de acordo com o processo de integração, permitia sua escolaridade na escola comum (em classe comum ou especial) ou na escola e instituição especializada. Recursos de educação especial eram colocados à disposição do aluno, mediante sistemas de apoio como salas de recursos ou atendimento itinerante, conduzidos por professores especializados.

Este modelo de organização do sistema educacional prevaleceu durante mais de vinte anos, não tendo alcançado o êxito esperado. Algumas razões são apontadas para explicar sua ineficiência. Genericamente, o questionamento principal deveu-se às formas



de funcionamento da educação especial, atuando em paralelo com o ensino regular. Como consequência, observava-se o fortalecimento dos estigmas de separação entre os alunos, com ênfase na diferença entre dois grupos distintos: aqueles *com* e *sem* deficiência. Separados os grupos, as práticas pedagógicas distinguiram-se de modo específico, como se os estudantes aprendessem e se desenvolvesse de modo diferenciado (Lipsky & Gartner, 1999).

Outras razões são decorrentes da primeira questão apontada. Uma delas seria a dificuldade enfrentada pelo aluno com deficiência para adaptar-se às exigências da escola comum. Esta não teria se modificado para a implantação do modelo integracionista suficientemente, de modo a promover educação de qualidade à população escolar com necessidades especiais. Outra razão diz respeito, ainda, ao sentimento de incompetência dos professores para lidar com as diferenças na sala de aula. Houve, também, os que enfatizaram o fato da coexistirem, no modelo de integração escolar, duas modalidades muito extremas de inserção educacional, ou seja, a escola comum e a especial. Ampla literatura trata dessas questões, de modo a esclarecer os motivos indutores da emergência do modelo de inclusão escolar (Carvalho, 2004; Magalhães, 2003; Mantoan, 2003).

Em suma, a educação inclusiva tem sido proposta para modificar a situação de inserção do aluno com necessidades especiais, garantindo-lhe melhor efetividade educacional. Não se trata de reformar a educação especial, mas de buscar a unificação do sistema educacional, para que todos os alunos tenham educação de qualidade, mediante um único modelo e enfoque: a escola inclusiva. Partindo do pressuposto de que todos os alunos podem ter necessidades educacionais, o modelo implica o reconhecimento de que cada aprendiz é um indivíduo singular e que serviços de apoio, bem como atuação colaborativa entre docentes devem ser propiciados para responder às suas necessidades particulares. Por outro lado, alternativas de gestão curricular, inclusive de adaptação de currículo, podem ser necessárias para capacitar os alunos a beneficiar-se do currículo comum do sistema educacional (Manjón, 1997; Carvalho, 1999, 2006; Lipsky & Gartner, 1999; Blanco, 2004).

Deste modo, o processo de inclusão escolar surgiu como um novo paradigma, na perspectiva da educação para todos. O marco histórico é a *Declaração de Salamanca*, fruto da *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*, realizada na Espanha em 1994. Neste documento os países são conclamados a promover ações no sentido de

(...) conseguir “escolas para todos”, isto é, instituições que incluam todo mundo, reconheçam as diferenças, promovam a aprendizagem e atendam às necessidades de cada um. (...) Os serviços educativos especiais (...) não podem desenvolver-se isoladamente, mas devem fazer parte de uma estratégia global da educação e, naturalmente, de novas políticas sociais e econômicas. Requerem uma reforma considerável da escola comum (CORDE, 1994, p. 5).

O processo de inclusão escolar tem sido entendido como um modo de organização do sistema educacional para promover a inserção total, sistemática e irrestrita de todos os estudantes, cabendo à escola passar por uma transformação que considere a necessidade dos alunos em sua totalidade, de uma maneira eficiente e eficaz (Mantoan, 2003). Esta idéia é preconizada nos discursos e em textos da Secretaria de Educação Especial-SEESP do MEC em sua documentação oficial vigente.

Para facilitar uma visão mais clara do processo de inclusão escolar e a caracterização da escola inclusiva (em referência à não-inclusiva), utilizamos neste capítulo alguns conceitos e categorias que contribuem para uma apreciação deste processo até onde tem sido possível avançar na realidade brasileira. Com este propósito, recuperamos um artigo sobre integração social e, principalmente, escolar da pessoa com deficiência escrito por Söder (1981), onde o autor propôs um modelo de categorização, de modo a facilitar sua compreensão e avaliar o processo, conforme a experiência sueca à época.

Para o autor, a integração escolar não poderia ser considerada como uma categoria única, tendo em vista sua visão de complexidade do processo. Deste modo, desmembrou o conceito em quatro categorias, assim explicitadas: (a) integração física – alusiva à inserção e aproximação física entre alunos *com* e *sem* deficiência; (b) integração funcional – referente à utilização conjunta de equipamentos e recursos disponíveis na escola; (c) integração social – relativa à redução da distância social entre os alunos, mediante as relações sociais espontâneas e o sentimento de pertença grupal; e (d) integração societal – alusiva à possibilidade de acesso igualitário aos recursos socioculturais, ao exercício da autonomia, ao empoderamento pessoal e ao desempenho de papel produtivo na comunidade. Esta categorização permitiu considerar as diferentes dimensões que caracterizavam a integração escolar, abrindo espaço para identificar em que nível estava ocorrendo, bem como avaliar a qualidade do processo.

Com base no trabalho de Söder (1981), sugerimos uma classificação equivalente, de modo a poder apreciar o processo de inclusão escolar. Propomos uma organização em três níveis, inspirada na correspondência com as categorias do autor: (a) *inserção escolar* –

correspondendo às categorias de *integração física e funcional*; (b) *inclusão escolar* - correspondendo à categoria de *integração social*; e (c) *inclusão social* – correspondendo ao conceito de *integração societal*. Não é objetivo deste trabalho, entretanto, aprofundar-se na questão avaliativa do processo de inclusão, mas munir-se de conceitos que permitam contextualizar os resultados alcançados na investigação. Utilizamos, portanto, as categorias propostas, para efeito das análises aqui realizadas.

Em relação à educação inclusiva na realidade brasileira, podemos verificar adeptos e contestadores. Com múltiplas interpretações, o processo de inclusão escolar comporta idéias divergentes, conquanto haja quem tente impor ao fenômeno clareza e unanimidade. Por outro lado, a prática dos modos pedagógicos de tornar realidade este paradigma, defronta-se com dificuldades a ser superadas, em âmbito multidimensional e pluricontextual. A título de ilustração, no texto seguinte são desdobradas questões e contribuições, além de dispositivos legais sobre o assunto.

#### **(a) Contradições do discurso oficial**

O que caracteriza a inclusão escolar, no texto da lei e dos documentos normativos, é a inserção do aluno na classe comum, independentemente de suas condições individuais e sociais, tanto no sistema público como privado de ensino. Nesta perspectiva, a partir do ingresso na escola, a permanência e sucesso do aluno tornam-se responsabilidade institucional, sendo conclamada a escola a buscar recursos para o cumprimento de suas metas educacionais.

A inclusão escolar do aluno com deficiência fundamenta-se, legalmente, na Constituição Federal de 1988 (art. 208) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1993 (Cap. V). Fomentado por decisões políticas e legais, articuladas pelo poder público e a sociedade organizada, o processo de inclusão foi instituído como resposta à segregação escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais.

A educação inclusiva até o presente, não se encontra consolidada em âmbito nacional por razões diversas, dentre elas: adequação dos edifícios escolares; qualificação docente; provimento de recursos materiais e humanos especializados na escola; adequação curricular; ajuda técnica e tecnológica de ensino; acessibilidade à comunicação e provimento orçamentário, conforme relatórios da *I Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência* (CORDE, 2006).

Enquanto isso, documentos de políticas públicas sobre educação inclusiva são produzidos à revelia destas questões. A Secretaria de Educação Especial/SEESP do MEC

(2005b) editou o *Documento Subsidiário à Política de Inclusão*, no qual estabelece referências para os sistemas de ensino, de modo a orientar a implementação da educação inclusiva em âmbito nacional. Este documento põe em evidência as contradições entre dois órgãos do próprio MEC: a SEESP e o Conselho Nacional de Educação-CNE. Como se trata de órgãos que, respectivamente, traçam políticas e definem normas para as instituições, esta contradição gera ambigüidade e dificulta a definição e execução de políticas públicas para a educação em estados, municípios e Distrito Federal, além de tornar questionável o cumprimento da legislação vigente.

Por um lado, a SEESP, na introdução do documento mencionado, preconiza como única alternativa válida para o País, o modelo de inclusão, apresentando posições rígidas, que desaconselham a manutenção da perspectiva integracionista em âmbito nacional. Por outro lado, o CNE/Câmara de Educação Básica deixa evidente, no texto normatizador da Resolução nº 2/2001 (MEC, 2001a) em vigor, a possibilidade de atuar nos sistemas de ensino mediante os modelos de *integração* e *inclusão*, admitindo em seu conteúdo, implícita e explicitamente, alternativas de transição que consolidem a perspectiva inclusiva.

A orientação da SEESP para a implantação/implementação da educação inclusiva define assim o objetivo do seu documento orientador (MEC/SEESP, 2005b, p. 6): “(...) subsidiar os sistemas educacionais para transformar as escolas públicas brasileiras em espaços inclusivos e de qualidade, que valorizem as diferenças sociais, culturais, físicas e emocionais e atendam às necessidades educacionais de cada aluno.”

Depreende-se deste objetivo a crença de que a escola pode *ser* transformada. A expectativa de que venha a ser inclusiva por orientação externa. Ou que a inclusão possa impor-se por força de legislação. Tal visão parece ignorar as forças que se dinamizam na escola, dialogicamente, e que constituem sua cultura particular. Fatores subjetivos, intersubjetivos e contextuais de diferentes níveis e dimensões que definem sua maneira singular e própria de funcionar, desafiando imposições externas na definição de sua identidade institucional.

Esta realidade é reveladora da complexidade que caracteriza o movimento de educação inclusiva. E que o identifica como um processo configurado internamente, no íntimo da escola, conquanto de maneira permeável e bidirecional, sob a influência do contexto sociocultural mais amplo. Nesta perspectiva, defendemos que a escola precisa dispor de autonomia suficiente e espaço para gerir e conduzir seu próprio movimento de transformação.

A legislação e a orientação macrossistêmicas subordinam-se, portanto, à realidade local, à sua motivação e à construção de mecanismos de sustentabilidade que ofereçam estrutura sólida à educação inclusiva, como preconiza a Resolução nº 2/2001 do CNE. A referida Resolução prevê a classe comum, como meio preferencial de escolarização para o aluno com necessidades especiais. No entanto, abre espaço para outras possibilidades educacionais, a exemplo da classe especial e da escola especializada. Legalmente, nos artigos 9º e 10 da Resolução, estas alternativas estão asseguradas, conquanto condicional e temporariamente, ou seja, quando as condições dos alunos requererem estas formas de escolarização. A ambivalência que, supostamente, existe no texto da Resolução, pode ser interpretada como a criação de um momento e de um espaço transicionais, dando aos sistemas de ensino tempo para estruturar-se e fazer face à educação inclusiva com sustentabilidade, até à sua universalização no país.

Por outro lado, a posição da SEESP/MEC revelada no texto de seus documentos atuais, demonstra uma posição, que a nosso ver, soa como intransigente e imediatista, quanto à incondicionalidade da inclusão na *escola comum* e na *classe comum* para todos os alunos necessidades educacionais especiais. Entendemos que esta posição, afirmada no momento em que não se verifica unanimidade nas escolas sobre o assunto, fere os princípios da escola democrática e ignora a diversidade existente neste grupo social.

Por outro lado, esta posição, reafirmada nos últimos anos, não se coaduna com a totalidade do próprio *Documento Subsidiário à Política de Inclusão* (MEC/SEESP, 2005b), alvo de nossa apreciação. Em outro trecho consta no documento que a escola é constituída por um público de “aprendizes de cidadania”. Um público, também, “cheio de especificidades” que devem ser “respeitadas, acolhidas e atendidas em suas diferenças”, considerações com as quais concordamos totalmente. No entanto, esta diferenciação parece negada ou negligenciada em outros trechos do documento, quando se destaca a citação transcrita a seguir, na qual é questionada a participação de equipes ou de professores especializados na escola, para apoiar “alunos com dificuldades extremas em relação à aprendizagem” (SEESP, 2005b, p. 10). Apesar do uso equivocado que os sistemas de ensino possam fazer (e, às vezes, fazem) de recursos especializados, o argumento expresso no texto indica a forma como as necessidades educacionais especiais, oficialmente admitidas, são minimizadas na política atual:

Uma proposta baseada em tal concepção caminha na contramão do processo de inclusão já que coloca uma divisão entre os alunos, sublinhando aqueles que necessitam da

intervenção de uma equipe e aqueles que não a necessitam. Fazer com que os alunos fiquem “marcados” como problemáticos e como únicos casos que demandam apoio da equipe, só contribui para que sua dificuldade de inserção no grupo se acentue. É preciso considerar não só o aluno a ser incluído, mas também o grupo do qual ele participará. (MEC/SEESP, 2005b, p. 10)

As afirmações contidas no texto denunciam o caráter preconceituoso em relação às marcas da deficiência - física, comportamental, funcional – e à forma como são significadas. São vistas, *a priori*, como problemáticas, pelo discurso do órgão nacional de fomento técnico e financeiro da educação.

Por outro lado, tendo em vista os pressupostos da educação especial como especificados na Resolução nº 2 do CNE (Art. 3º), a própria aceitação e uso da categoria *necessidade educacional especial*, expressa um caráter separatista, frente à diversidade escolar. A expectativa, portanto, demanda uma resposta educacional compatível, por parte da escola. Assim, a necessidade especial não é negada, mas evidenciada, de modo a obter uma pedagogia de diferenciação, que advoga contra a homogeneização da escola e de seus procedimentos homogeneizantes e se coloca compatível com a experiência genuinamente inclusiva, na nossa interpretação. Esta questão recebe da SEESP um tratamento indagador, quanto ao currículo aplicado aos *alunos com dificuldades extremas em relação à aprendizagem*, como se verifica na seguinte questão:

Algumas metodologias para tratar dessa questão propõem a individualização do ensino através de planos específicos de aprendizagem para o aluno (...) Porém, como pensar a inclusão se os alunos com dificuldade e, apenas eles, têm um plano específico para aprender?” (MEC/SEESP, 2005b, p. 10).

Tal pergunta induz a pensar que a inclusão só se aplica aos alunos com idênticos estilos de aprendizagem e em plena condição de acompanhar o currículo comum. Assim sendo, cabe oferecer, como apoio, algumas “flexibilidades curriculares”, devendo-se “pensá-las a partir do grupo de alunos e da diversidade que o compõe e, não, para alguns alunos tomados isoladamente” (MEC/SEESP, p. 10). Esta orientação parece indicar uma concepção de *social* que ignora o sujeito, obscurecido pelo coletivo. Não comporta a personalização do ensino, a despeito da diversidade pessoal. Deste modo, além da homogeneização dos *normais*, ficam igualadas, na escola, as diferenças.

### **(b) O discurso acadêmico**

Atualmente, é possível identificar duas perspectivas distintas acerca da inclusão escolar por parte de educadores, pesquisadores e estudiosos da área. Por um lado, há os que

defendem a emergência da inclusão escolar de forma incondicional, irrestrita e imediata (Werneck, 1997; Mantoan, 2003; Batista & Mantoan, 2005). Os defensores desta posição partem do pressuposto de que a inclusão, como processo escolar, é a única medida admissível para qualquer aluno. Argumentam que o processo inclusivo constrói-se na vivência escolar, mediante o impacto das relações, bem como das providências pedagógicas e organizativas, que emergem na demanda cotidiana do ensinar-aprender. Deste modo, dispensa qualquer preparação do sistema de ensino. A incondicionalidade da inclusão de todos os alunos na escola em classe comum tem sido considerada, portanto, central no processo (Werneck, 1997; Mantoan, 2003), a despeito de sua condição orgânica, mental, intelectual, ou outras.

Esta posição, entretanto, não é consensual. Há os que, mesmo defendendo a educação inclusiva e participando dos esforços para sua implementação, destacam obstáculos e condicionantes que precisam ser relevados. Concebem a educação inclusiva como um processo social e interpessoal. A *inserção escolar*, física e funcional, *per se*, não é considerada como processo inclusivo, nem pode garantir que ele venha a ocorrer efetivamente. Nesta vertente, a inclusão escolar só pode ser considerada como tal, mediante a integração social do aluno. Para isso, algumas condições são relevadas, dentre elas, o sentimento de pertencimento do aluno ao seu grupo escolar, como condição de interpessoalidade; a qualificação e o desenvolvimento profissional do professor, enquanto agente integrador e uma cultura escolar inclusiva, cuja política demande adequações espacial e curricular em resposta às necessidades educacionais do aluno no processo de aprendizagem.

Os que defendem este ponto de vista colocam a acessibilidade como condição *sine qua non* para a inclusão escolar, implicando a organização do sistema de ensino como condição prévia para a efetividade do processo. Admitem que a co-construção de significados compartilhados em relação à diferença, à deficiência e às necessidades especiais na cultura escolar, tem um papel importante no processo, podendo ser, ou não, favorável à sua concretização ou (in)viabilização. Nesta perspectiva, algumas questões têm lugar e espaço para reflexão: o preconceito e a discriminação social/institucional; a reação da comunidade escolar frente às necessidades especiais do estudante e a competência pedagógica para corresponder-lhe. Enfim, concebem a inclusão como um movimento contínuo, dialógico e contextualmente situado, mediado pela intencionalidade pedagógica. Envolve legislação e política compatíveis, de modo a enfrentar os desafios da realidade sociocultural.

Alguns autores chamam atenção para aspectos a serem levados em conta na inclusão escolar. Mazzotta (2003) considerou a importância de implementar o processo para todos os alunos, com apoio na legislação em vigor:

(...) a despeito das diferentes e, às vezes, conflitantes abordagens para implementação de uma educação escolar inclusiva, a promulgação da recente legislação consiste em importantíssimo avanço ao apoiar publicamente a inclusão escolar de todas as crianças e jovens. (p. 17)

Alertou, entretanto, para os riscos de adotar uma proposta de inserção do aluno com necessidades especiais na classe comum, ao modo como ocorreu nos anos de 1970 na Itália, que veio a ser denominado *integração selvagem*. Lembrou que políticas públicas oscilam entre avanços e retrocessos, requerendo cautela nas medidas e decisões educacionais.

A experiência italiana, realizada mediante a extinção intempestiva das escolas especiais e a colocação de todos os alunos na escola comum, resultou em problemas que levaram as autoridades locais a alterar a legislação, de modo a impor restrições ao processo de integração, não aplicando a medida “para crianças que sofrem de comprometimento mental ou físico grave que tornem a educação regular impossível ou muito difícil” (Lei 118/1971, citada em Carneiro, 2005, p. 19). Como experiência histórica, este fato tem sido referenciado nas discussões atuais.

Outros autores voltam sua atenção para questões contextuais do processo inclusivo. Coelho (2004) alertou para a importância do preconceito e dos rótulos, bem como das relações de poder no contexto escolar e seu reflexo sobre a criança com deficiência na escola. Dentre os aspectos mencionados, destacou a concepção que os professores têm acerca da deficiência. Considerando, também, o microsistema escolar, Glat (1999) defendeu que o aproveitamento acadêmico deveria ser levado em conta ao se pensar a inclusão. Neste sentido, ponderou que nem todos os alunos têm condição pessoal de freqüentar a classe comum, tendo em vista a complexidade crescente da demanda acadêmica a que não conseguem alcançar. Condicionou a inclusão à renovação do sistema educacional.

Compatível com esta posição, Omote (2004) levantou duas questões sobre o assunto. Primeiro, se o benefício da inclusão escolar se estende tanto à criança deficiente como aos demais colegas da sala de aula. Segundo, ressaltou a importância do grau de comprometimento da escola em relação a algumas crianças, para quem a instituição, no momento, nada tem a oferecer. Lembrou que inserção, não pode ser considerada inclusão.



Carvalho (2003), analisando perspectivas para a transição dos sistemas de ensino em direção à inclusão escolar, considerou os seguintes aspectos, com base em dados de pesquisa e atividade de assessoramento educacional: as dificuldades escolares são atribuídas às limitações do aluno, no discurso docente, isentando o sistema educacional e o professor de co-responsabilidade na emergência de barreiras à aprendizagem. Esta questão se associa à visão do professor sobre a necessidade de preparar-se para atuar com o aluno com necessidades especiais e receber apoio para realizar um trabalho efetivo. Em outro trabalho, Carvalho (2004) identificou resistência ao processo de inclusão, por parte dos sistemas educacionais. A autora enfatizou, principalmente, as barreiras e os obstáculos ao processo de aprendizagem do aluno no desenvolvimento curricular. Admitiu, entretanto, serem passíveis de remoção. Para isso, medidas políticas, organizativas e sistêmicas tornam-se necessárias, bem como adequado planejamento e gestão competente dos sistemas de ensino. Neste sentido, defendeu a transformação das práticas pedagógicas e a resignificação das funções da escola, para que se torne, efetivamente, inclusiva

Concordando com este ponto de vista, Guijarro (2005) relacionou algumas destas barreiras: (a) concepções e atitudes da comunidade escolar, demandando resignificação dos conceitos de *diversidade* e *diferença*, como elementos de promoção pessoal e social; (b) políticas públicas e educacionais, além de marcos legais convergentes; (c) cultura e clima organizacionais da escola receptivos, acolhedores e integradores, por parte de toda a comunidade escolar; e (c) prática educacional inadequada à aprendizagem da criança.

Baptista (2006) reafirmou a necessidade de lidar com a resistência de um grande número de escolas em relação à inclusão. Lembrou a importância do comprometimento do gestor escolar, no que diz respeito à promoção da reorganização curricular necessária, bem como a oferta de serviços de apoio. O desenvolvimento profissional do professor foi destacado, considerando, por exemplo, o auto-conhecimento, para que possa identificar possíveis barreiras atitudinais que dificultem sua aceitação do aluno *diferente*. Além disso, caberia ao professor adquirir conhecimento teórico e discutir sua prática, enquanto agente de transformação do cotidiano escolar. Por fim, Baptista ressaltou a importância do diálogo genuíno e da escuta à família e ao próprio aluno com deficiência, cujas vozes deveriam ser legitimadas, enquanto sujeitos envolvidos no processo.

Em uma concepção histórico-cultural, Tunes (2003) entendeu que a inclusão escolar é uma opção ética pelo outro, tendo em vista a expectativa de desenvolvimento infantil em direção à autonomia. Considera, entretanto, a importância dos meios para a aprendizagem da criança com deficiência, abrindo-lhe espaço para a criação de

“instrumentos psicológicos especiais que focalizem as suas funções intactas e as suas forças residuais.” (Tunes, 2003, p. 11). Uma concepção eussêmica de deficiência e de defeito torna-se, portanto, emergente.

Os valores voltados ao processo de inclusão escolar foram tematizados por Marchesi (2006), quando enfatizou que o respeito e a aceitação pela diferença são formados precocemente, na convivência e na troca entre pares. Valorizando o contexto, lembrou que nele são criados espaços para o aparecimento e fortalecimento de manifestações afetivas e morais. Desse modo, a inclusão mediada pelo professor contribuiria para tornar a experiência social efetivamente positiva, para todas as crianças. Com isso, o autor depreendeu que a simples colocação da criança com deficiência em contato com seus pares não garante, de maneira natural, o êxito das relações. Um projeto pedagógico atrativo e voltado para o processo pedagógico diferenciado deveria ser promovido, levando em conta o interesse do aluno, sua competência curricular e seu estilo de aprendizagem. O autor ressaltou, ainda, a importância do respeito à dimensão afetiva e individual do aluno com necessidades especiais. Para isso, segundo ele, haveria que se cuidar, também, do professor.

Beyer (2003) considerou que a educação inclusiva e a escola que a representa estão em processo de construção. Defendeu a inclusão como um processo dependente das transformações socioculturais que devem sustentá-lo. Ponderou que a legislação existente não é a única medida para garantir sua implementação imediata e bem sucedida. Realizou um estudo em escolas favoráveis à inclusão no Rio Grande do Sul, não vislumbrando formas exequíveis para o sucesso na implementação do processo inclusivo de imediato, mas identificou perspectivas de uma construção coletiva exitosa. Assim resume sua posição:

As falas dos docentes ouvidos anunciam e denunciam dificuldades, frustrações, temores, porém também esperança de que, através dos vários intercâmbios a serem estabelecidos entre professores, pais, alunos e outros sujeitos do espaço escolar, avanços e transformações possam ser produzidos, gerando uma inclusão escolar possível (Beyer, 2003, p. 43).

Para o autor, a ampla participação dos que compartilham a ação educacional é condição para tornar exequível a inclusão escolar, defendendo a necessidade de contribuições técnica e científica e pensando a educação inclusiva como um amplo projeto societal. Considerou que os interesses e anseios da família não podem ser ignorados e

ressaltou a expectativa e a atuação confiante do professor. Sua qualificação foi considerada ponto de partida para o êxito do processo.

Mendes (2003) circunscreveu a educação inclusiva em ações de apoio direcionadas a três vertentes: (a) política, relacionada aos aspectos administrativo e organizacional, mediante a construção de redes de apoio institucional relacionados à formação de pessoal, à provisão de serviços e ao planejamento e avaliação das políticas, em um contexto democrático; (b) educacional, focada no planejamento, implementação e avaliação de ações pedagógicas inclusivas no âmbito da escola; e (c) pedagógica, referente à implantação de classes efetivamente inclusivas, que funcionem mediante processos de ensino-aprendizagem exitosos para todos os alunos, com recursos, meios e estratégias suficientes e apropriados.

Esta breve revisão evidencia resultados de pesquisa e expectativas favoráveis ao processo de inclusão escolar do aluno com necessidades especiais entre teóricos e pesquisadores da área. Revela, entretanto, que a inclusão imediata e irrestrita não constitui ponto de consenso. Ao contrário, o desafio implicado para a consolidação da educação inclusiva está presente no discurso social, não como um projeto do sistema educacional, mas da sociedade como um todo, demandando convergência de esforços de natureza diversa, para a sua concretização.

Um aspecto não mencionado, mas igualmente considerável, diz respeito às demandas próprias que cada nível e modalidade de ensino representam para a inclusão escolar do aluno com necessidades especiais. Como o processo educacional ocorre em diferentes momentos do ciclo de vida escolar do aluno, cada período representa sua própria particularidade. Desse modo, a inclusão no ensino fundamental precisa ser pensada de maneira peculiar e diferenciada de outros níveis e modalidade de ensino.

Nossa opinião sobre o assunto leva em conta a visão de educação inclusiva como um processo construído na escola, mediante o compartilhamento da comunidade escolar, respeitando os princípios gerais que a fundamentam. Nesta concepção, as condições econômicas e socioculturais mais amplas que contextualizam o desenvolvimento inclusivo, são levadas em conta, sem ignorar o contexto microssistêmico, em relação às políticas, culturas e práticas pedagógicas empreendidas pela escola. Igualmente importante, são as condições de acessibilidade ao currículo para todos os alunos, sejam referentes aos espaços e tempos escolares, às relações sociais e à co-construção individual e coletiva do conhecimento. Estas ponderações levam em conta, tanto as condições singulares do aluno, como os ambientes livres de obstáculos à sua escolarização.

Desse modo, não podemos defender uma proposta única de educação inclusiva. Defendemos a inclusão como uma proposta aberta, um modelo democraticamente instituído e implementado. Livre de imposição e intempestividade. Amplamente discutida com os profissionais da educação, alunos e familiares. Uma proposta responsável e efetivamente sustentada. Criticamos a posição segundo a qual a mera inserção física funcionará como geradora das condições necessárias à inclusão social e ao êxito acadêmico do aluno. Ao contrário, entendemos que estas condições não são co-construídas de maneira “natural”, mas circunscritas à intencionalidade dos processos pedagógicos, com a mediação positiva da comunidade escolar.

Quando se defende, na escola inclusiva, a mudança de foco do *sujeito* (aluno) para o *grupo* (classe), não pode significar o isolamento do indivíduo no coletivo. Do mesmo modo, quando se indica a mudança de foco do desenvolvimento curricular do *aluno* para a *turma*, não pode resultar no fim da individualização do ensino, porque esta responde às necessidades educacionais de cada um, como sujeito singular. Silva (2006) observou este tema com igual percepção. Segundo a autora, a orientação inclusivista pautada na visão de um ambiente único para a escolarização do aluno, tendo a classe como foco da aprendizagem e sem atenção às necessidades especiais do aluno, “não possibilita experiências de formação e não aproveita as possibilidades, deixando-os limitados a uma participação precária no que se refere à socialização e à aprendizagem” (p. 429).

Essas questões sobre inclusão escolar afetam a sociedade como um todo, preocupada com os direitos de cidadania e com a garantia de acessibilidade da criança à escola, desde os anos iniciais. Outro aspecto importante a ser considerado, diz respeito à qualidade do trabalho realizado. Para a criança com necessidades especiais na escola inclusiva, esta questão é essencial. Sobre este tema trata a seção seguinte.

### **4.3. Avaliando a escola inclusiva**

Mittler (2003) fez referência a um estudo realizado pelo *London Institute of Education* em 1995 sobre efetividade escolar, cujo objetivo foi identificar características que tornam a escola *efetiva*, ou seja, capaz de exercer impacto positivo sobre a aprendizagem, o desenvolvimento e a *performance* de seus alunos. Várias categorias resultaram da revisão realizada pelo Instituto, apontando alguns aspectos, a saber: gestão; expectativa da comunidade escolar; missão e metas educacionais; sistema avaliativo; clima organizacional; acompanhamento pedagógico; ambiente de aprendizagem; monitoramento do progresso do aluno; atuação didático-pedagógica; planejamento e desenvolvimento

curricular; integração família-escola; direito e responsabilidade do aluno; desenvolvimento profissional dos educadores, dentre outros. Para Mittler (2003) a escola efetiva deveria ser inclusiva e seus princípios e práticas refletir esta natureza. Argumentou pela necessidade de sua (re)organização estrutural e curricular, de modo a assegurar a satisfação das necessidades educacionais de todos os alunos.

O tema é trazido aqui por uma razão teórica e metodológica. O primeiro nível de análise realizado nesta investigação contempla as condições da escola em relação ao processo de inclusão escolar, ou não. Conquanto a escola escolhida para o estudo goze, oficialmente, deste *status* e seja socialmente reconhecida como tal, consideramos significativo apreciar, mesmo que superficialmente, seu funcionamento e estrutura formal e social.

Para atender à questão e, na ausência de um instrumento nacional disponível que permitisse avaliar o desenvolvimento inclusivo da escola, utilizamos como referência, o instrumento intitulado *Índice de Inclusão: Desenvolvendo Aprendizagem e Participação nas Escolas*, produzido na Inglaterra por Booth e Ainscow (2002a, 2002b), que se encontra resumido no Anexo 2. Trata-se de uma proposta de auto-avaliação institucional para uso voluntário da escola, que oferece elementos de referência para analisar sua cultura, políticas e práticas em relação à educação inclusiva, permitindo-lhe identificar barreiras à aprendizagem e à participação dos alunos.

A utilização do instrumento favorece a evolução do processo inclusivo da escola, por meio de elementos que permitem identificar e priorizar as mudanças já alcançadas e as perspectivas de evolução em aspectos não satisfatórios. O Índice prevê o envolvimento da comunidade escolar no processo avaliativo, levando em conta diferentes contextos do sistema de ensino em todos os níveis, inclusive macrossistêmico. Permite identificar dificuldades impostas ao aluno no processo de aprendizagem e participação social, bem como barreiras erigidas pelos modos de ensinar. O Índice, doravante indicado pela sigla IIDAPE, é organizado em três dimensões e seis subseções (Booth & Ainscow, 2002a, 2002b; Mittler, 2003):

Dimensão A: criando culturas inclusivas

- Seção 1: construindo uma comunidade
- Seção 2: Estabelecendo valores inclusivos

Dimensão B: Produzindo políticas inclusivas

- Seção 1: Desenvolvendo escolas para todos
- Seção 2: Organizando apoio à diversidade

#### Dimensão C: Desenvolvendo práticas inclusivas

- Seção 1: Orquestrando a aprendizagem
- Seção 2: mobilizando recursos

A Dimensão A diz respeito à criação de culturas inclusivas na escola, avaliada em duas subseções: (a) construindo uma comunidade inclusiva e (b) estabelecendo valores inclusivos. Esta dimensão considera aspectos como: sentimento de bem-estar propiciado a todos os alunos na escola; apoio mútuo entre os grupos da comunidade escolar; interação escola-comunidade e intercâmbio entre a escola, comunidade local e sistema educacional mais amplo. Focaliza, ainda, aos valores organizacionais, segundo os quais são ressaltadas as expectativas em relação a todos os estudantes. Contempla o processo de inclusão do modo como é visto pelos governantes e pela comunidade escolar, bem como a mútua valorização entre pares; o tratamento respeitoso e igualitário entre atores da escola; a remoção das barreiras à aprendizagem e à participação de todos os alunos, além do combate às práticas discriminatórias na escola. Enfatiza a diversidade escolar e a adoção de política inclusiva de educação especial.

Por sua vez, a Dimensão B refere-se à produção de políticas inclusivas, também focalizando duas subseções: (a) desenvolvendo escolas para todos e (b) organizando apoio à diversidade. Inclui aspectos como a valorização profissional dos educadores; apoio aos novos alunos e profissionais que ingressam na escola; democratização das decisões; acolhimento da matrícula dos alunos do entorno da escola; acessibilidade arquitetônica; grupos de apoio à aprendizagem de todos os alunos.

Por último, a Dimensão C tem foco sobre o desenvolvimento de práticas inclusivas na escola, igualmente avaliadas em duas subseções: (a) orquestrando a aprendizagem e (b) mobilizando recursos. Nesta dimensão o Índice considera a qualidade do ensino oferecida aos alunos, enfatizando sua participação na realização das atividades, que devem ser acessíveis à compreensão de todos. A cooperação e o respeito mútuo são avaliados como elementos que favorecem as práticas inclusivas, bem como o uso de sistemas de apoio que funcionem como facilitadores para a aprendizagem e o envolvimento dos os alunos nas atividades escolares.

O Índice fundamenta-se no modelo social de deficiência e na perspectiva de desenvolvimento institucional. Ou seja, tendo em vista o desenvolvimento inclusivo da escola como um processo dinâmico, cujo alvo é a construção compartilhada de uma comunidade institucional apoiadora, voltada para a criação de espaços favoráveis à

excelência da ação pedagógica e à realização de alunos e professores. As categorias avaliativas, abreviadas neste texto, constituem indicadores aplicáveis transculturalmente, adotados aqui como critérios referenciais para apreciação da escola investigada, conquanto não seja objetivo deste trabalho realizar a sua avaliação. No entanto, os itens constitutivos do Índice foram observados para orientar nosso olhar sobre a instituição e os grupos-classe envolvidos no trabalho.

Uma vez que este estudo focaliza a inclusão na educação infantil, alguns aspectos legais, teóricos e empíricos específicos aplicados a este nível de ensino são focalizados na seção seguinte, em relação aos conceitos e questões que orientam nossa investigação.

#### **4.4. Educação infantil**

A Constituição Federal de 1988 estabeleceu um marco importante para a educação infantil ao instituir o direito da criança à educação na faixa etária de zero a seis anos. Reiterado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, este direito vem tendo repercussão e aplicação (embora lenta) nas políticas educacionais. A educação infantil figura na legislação como primeira etapa da educação básica, conquanto esta meta não tenha sido, ainda, alcançada de maneira efetiva e democrática, em âmbito nacional.

A recente implantação do ensino fundamental de nove anos, com início antecipado para os seis anos de idade, indica mudança na práxis educacional, implicando atenção aos processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança, tendo em vista suas características etárias, sociais e psicológicas (MEC, 2004b). Trata-se da Lei nº 11.274/06, que modifica os artigos nº 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394/96, das diretrizes e bases da educação nacional–LDBEN. A proposta busca beneficiar os alunos, principalmente das camadas populares, propiciando-lhes a ampliação de sua escolarização obrigatória, como já ocorre em relação aos que dispõem de recursos financeiros e incorporam-se ao ensino fundamental aos seis anos, na rede particular de ensino.

A modificação do acesso obrigatório da criança à escola, entretanto, não implica antecipar nessa faixa etária, conteúdos e atividades, antes adotados na primeira série, mas exige uma reestruturação e organização curricular que levem a uma escolarização mais construtiva para todos. Cuidando para que a criança não seja prejudicada no seu itinerário acadêmico, a Lei garante que não haja reprovação de aluno aos seis anos de idade, mantendo uma condição que já a beneficiava na educação infantil. A Lei estabelece, ainda, que a educação infantil passa a compreender a faixa etária de zero a cinco anos. Por outro lado, a inegável conquista ainda se vê limitada, porque não é suficiente para garantir o

cumprimento irrestrito da Lei em todo território nacional de imediato, universalizando os benefícios para todas as crianças menores de seis anos, de maneira a assegurar seu ingresso à escola. Apesar disso, a emergência da lei, mesmo onde sua aplicação seja postergada, não tira o mérito do direito conquistado. Sobre a universalização da educação infantil, o Brasil foi signatário do *Marco de Dacar no Fórum Mundial de Educação para Todos*, realizado em 2000, no Senegal. Ali foi afirmado o compromisso para o governo expandir e aprimorar a educação e o cuidado na primeira infância, período privilegiado para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil (UNESCO, 2005).

O *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (MEC, 1998) representa uma iniciativa neste sentido, tendo sido elaborado para cumprimento da LDB de 1993, consoante os movimentos internacionais de valorização da infância. Seus princípios são reveladores dos rumos que se pretende dar ao trabalho pedagógico, tendo em vista o desenvolvimento da criança e sua perspectiva escolar. O espaço dedicado ao Referencial neste trabalho deve-se ao fato de constituir o documento básico que orienta a ação pedagógica nas escolas, de modo a influenciar a sua prática escolar e tendo em vista que a escola onde realizamos a investigação é um estabelecimento de educação infantil

Os seguintes princípios embasam o mencionado Referencial Nacional proposto pelo MEC:

- O respeito à dignidade e aos direitos das crianças, **consideradas nas suas diferenças individuais**, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas, etc.
- O direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil.
- O acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética.
- A socialização das crianças, por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, **sem discriminação de espécie alguma**.
- O atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao **desenvolvimento de sua identidade** (MEC, 1998, p. 13). [Grifos nossos]

A concepção de criança e de educação preconizada no documento oficial é histórico-cultural e desenvolvimentista. A proposta valoriza a perspectiva interdisciplinar das diferentes ciências humanas para o conhecimento da criança, seu desenvolvimento, aprendizagem e educação. Considera o pluralismo de oportunidades e a apropriação e construção compartilhadas de conhecimento, tendo em vista a formação de uma *identidade autônoma* para a criança. Valoriza a cultura de pares como espaço para a co-construção de valores, conhecimentos e comportamentos pró-sociais, enfatizando seu papel no



desenvolvimento infantil, como se pode verificar na seguinte orientação dada ao professor. Valoriza e leva em conta a diversidade da população escolar.

O Referencial traz, ainda, a interação como um tema destacado, enfatizado como uma das condições que mais contribuem para a aprendizagem da criança, devendo o professor propiciar condições favoráveis - estruturadas ou espontâneas - que assegurem trocas entre pares. Do mesmo modo, que abram espaço para a comunicação e a expressão da criança, quanto ao seu modo de agir, sentir e pensar. Também, promover contextos acolhedores e fomentadores de confiança e auto-estima. As situações de conflito, disputa e divergência, próprias das interações sociais, são entendidas como oportunidades para co-construção de elementos lingüísticos e afetivos que participam das negociações, para a solução de problemas, bem como para o convívio social.

As orientações emanadas dessa proposta têm sua base teórica convergente com a perspectiva sociocultural do desenvolvimento, influenciando o pensamento do professor para a vertente mais vigotskiana, diferentemente da ênfase dada ao pensamento de Piaget, predominante nos anos de 1980 e 1990. A idéia de mediação e de co-construção entre as crianças, bem como a incorporação do conceito de zona de desenvolvimento proximal está explícita no texto do documento, como se verifica a seguir:

O âmbito social oferece, portanto, ocasiões únicas para elaborar estratégias de pensamento e de ação, possibilitando a ampliação das hipóteses infantis. Pode-se estabelecer, nesse processo, uma rede de reflexão e construção de conhecimentos na qual tanto os parceiros mais experientes quanto os menos experientes têm seu papel na interpretação e ensaio de soluções. A interação permite que se crie uma situação de ajuda na qual as crianças avancem no seu processo de aprendizagem. (MEC, 1998, p. 31)

Na proposta, o conceito de zona de desenvolvimento proximal é aplicado de maneira diferente da tese vigotskiana, ou seja, é considerada a hipótese de que, não apenas, o parceiro mais experiente ou o adulto podem intervir na zona de desenvolvimento proximal da criança, mas, também, o menos experiente. Essa consideração é interessante e empiricamente indutora para a nossa investigação, quando considera a interação entre as crianças indistintamente, ou seja, podendo uma criança com deficiência contribuir para o desenvolvimento do parceiro, mesmo quando dificuldades possam obscurecer o seu potencial. Por outro lado, a proposta enfatiza a importância constitutiva da cooperação

entre pares no desenvolvimento cognitivo e social, das crianças em interação. Estes pressupostos coadunam-se com as teses defendidas no presente trabalho.

Voltando a focalizar a interação entre pares como central para a aprendizagem e desenvolvimento da criança, alguns estudos são mencionados a seguir, convergindo com nossas questões de pesquisa. Machado (1994) classificou a interação social em três categorias: educativa, pedagógica e lúdica. A interação educativa está associada às práticas sociais que, intencionalmente, buscam a socialização da criança, ocorrendo fora do ambiente escolar. A interação pedagógica, por sua vez, é institucional, sistematizada e curricular, voltada para o desenvolvimento social da criança e focada em normas estruturadas pela escola a serem alcançadas mediante o processo de ensino-aprendizagem. Implica a participação ativa do professor e sua intencionalidade educativa, na expectativa de sua atuação mediadora.

A interação lúdica é própria dos jogos e brincadeiras. Associa-se ao lazer, à fantasia, ao prazer, de maneira espontânea e não sistematizada. Apesar de sua natureza não-diretiva, a situação lúdica é caracterizada pelas regras, negociações e processos de regulação, co-construídos pela criança em interação. Em sua forma mais elaborada, a interação lúdica pode evoluir para o jogo protagonizado (jogo de papéis), cujo conteúdo social oferece ampla oportunidade para a troca de experiência entre pares, a co-construção de conhecimento e a apropriação da realidade cultural. Na interação lúdica, a interferência mediadora do adulto ocorre, principalmente, como sua resposta, às reações inadaptativas ou anti-sociais da criança. Ao seu comportamento de xingar, destruir objeto, gritar, machucar o colega ou comportar-se de maneira disruptiva. A mediação docente, nesta situação, consiste em “deslocar” a interação lúdica para educativa, de modo a transformar o contexto social da interação, modificando o conjunto de conhecimentos e significações que nelas se produzem. Ou seja, na concepção de Valsiner (1994, 1997, 1998) o professor interfere mediante o uso de *constraints* canalizadores, dando oportunidade para a reconstrução das ações da criança e a (re)co-construção do seu sistema psicológico.

Uma temática atual, convergente com os propósitos do presente trabalho, diz respeito ao debate político-educacional voltado ao discurso democrático, que contempla a criança na perspectiva cidadã e enfatiza seu direito à educação desde os primeiros anos de desenvolvimento (Kramer, 1997). A ênfase do debate remete tanto aos direitos, como aos deveres do sujeito em formação. Este princípio é aplicado a partir da educação infantil,

portanto, já nos anos iniciais da escolarização. Busca modificar a forma de conceber a infância e o compromisso com a educação infantil, de modo que a ação da escola possa estender-se para além da preocupação com o desenvolvimento integral da criança, como vinha prevalecendo no discurso educacional das últimas décadas e avançar no sentido de sua participação construtiva na sociedade.

Em relação à dimensão cidadã, Oliveira (2002) defende como objetivo da educação infantil proporcionar oportunidade para o cultivo da tolerância e do combate ao preconceito, visando ao desenvolvimento da postura ética frente à diferença entre pares. Com isso, pretende-se o desenvolvimento de novas atitudes em relação à diversidade na cultura de pares. Depreende-se, desta posição, que a criança não está livre da influência do preconceito e da discriminação, historicamente transmitidos pela cultura na qual a criança se constitui.

Neste aspecto, Muniz (1999) chama a atenção para a necessidade de superar a noção rousseauiana de infância e da criança como um ser inocente, a ser protegida dos males sociais. Ao invés disso, sugere pensar uma criança social e culturalmente concebida. Este pensamento revela uma concepção de infância contextualizada, concreta e situada, desafiando o professor um novo papel. Compete-lhe a tarefa de abrir espaço para a co-construção de valores sociais pró-ativos entre as crianças, mediante sua atuação pedagógica. Para isso, fazer uso de atividades curriculares estruturadas e intervenções mediadoras, de modo a construir contextos positivos de interações infantis. Frente à diversidade escolar e à inclusão da criança com necessidades especiais, essa questão tem uma relevância capital, devendo fazer parte das discussões locais e do desenvolvimento profissional dos educadores.

Um aspecto ainda preocupante na realidade brasileira, é que a produção teórico-empírica *sobre e para* a educação infantil nem sempre chega a todas as escolas, de modo a influenciar o desenvolvimento profissional dos educadores, dando-lhe oportunidade de renovar sua prática pedagógica. A divulgação incipiente dos avanços científicos e a pouca oportunidade de participar de eventos na área, ou de ter acesso à leitura de artigos e livros atuais, são motivos que podem justificar a baixa perspectiva de atualização do professor, em âmbito nacional.

Esta realidade abre espaço para uma reflexão que diz respeito à implementação da educação inclusiva e ao discurso que circunscreve a concretização de seus princípios e metas. A avaliação do processo de integração, modelo precursor do paradigma inclusivo dá ênfase ao fato de a escola do passado não ter lugar para a criança com necessidades

especiais. Do mesmo modo, enfatiza o sentimento do professor não se considerar em condição de educá-la. Frente às questões que acabamos de mencionar sobre o desenvolvimento profissional do professor, somos induzidos a inferir que a escola atual, do modo como se encontra, ainda não construiu este espaço.

Entendemos estar passando por um momento em que fatores históricos e socioculturais estão em confronto com novos posicionamentos e expectativas da sociedade. Em relação à escola inclusiva, esta demanda mudança nos sistemas educacionais, fomentando o debate em torno de concepções e práticas tradicionais que impedem ou postergam o processo de inclusão. A emergência do novo, no discurso circulante, provoca a (re)formulação de significados atribuídos à educação, à escola e à criança, pelos atores da ação educativa pelos membros da comunidade escolar.

Neste sentido, a escola constitui um espaço onde a criança pode rever e (re)construir sua realidade pessoal e social, mediante o papel ativo de seus membros. Em relação aos alunos, tendo ou não necessidades educacionais especiais, a influência mediadora da comunidade escolar pode assumir uma dimensão ética e uma orientação praxeológica significativa para a educação inclusiva. Esta temática, abordada em referência à criança com deficiência intelectual, é considerada na seção seguinte.

#### **4.5. Deficiência intelectual: desafio para a educação infantil inclusiva**

Os princípios e pressupostos do *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (MEC, 1998) analisado na seção anterior, aplicam-se à criança com necessidades especiais. A despeito disso, a equipe da SEESP/MEC produziu um documento específico voltado para esta população escolar, não porque sua aprendizagem e desenvolvimento sejam orientados por leis próprias, mas para subsidiar aspectos pedagógicos particulares de sua educação. Desse modo, em 2001, foi publicado o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Estratégias e Orientações para a Educação de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais*, destinado às creches e pré-escolas, com a finalidade de orientar a educação da criança com necessidades especiais nos primeiros seis anos de vida escolar.

O texto do Referencial contempla a categorização das necessidades educacionais especiais, focalizando especificidades organizativa, avaliativa e procedimental, tendo em vista a escolarização dos alunos. Aspectos curriculares são enfatizados, principalmente em relação aos recursos humanos, materiais e aos conteúdos escolares. Considera, também, a

interface entre as áreas de educação, saúde e assistência social, na perspectiva do intercâmbio escola-comunidade.

Em consonância com a política de educação para todos e com base na Declaração de Salamanca (CORDE, 1994), três finalidades são consideradas no documento:

- Garantir o acesso e a permanência, com êxito, das crianças com necessidades educacionais especiais na Educação Infantil (creches e pré-escola) da rede regular de ensino.
- Organizar e redimensionar os programas de estimulação precoce e das classes pré-escolares pertencentes às Instituições de educação especial.
- Apoiar o processo de transição dos alunos atendidos anteriormente nos *centros de educação especial* para a rede regular de ensino, por meio de ações integradas de apoio à inclusão (MEC, 2001b, p. 9).

Observa-se, nos eixos norteadores do Referencial, adesão aos princípios da educação inclusiva, priorizando sua sustentabilidade e a transformação devida à escola comum, para que a inclusão escolar possa efetivar-se. Neste sentido, o documento focaliza a orientação para uma pedagogia diferenciada, que venha a contemplar a especificidade de cada aluno, nos diferentes contextos escolares. Recomenda, ainda, recursos de educação especial para apoiar alunos que tenham esta demanda, observada a articulação com as medidas comuns destinadas a todos os estudantes.

Alguns pressupostos para a inclusão escolar são destacados no documento, como: qualificação docente, utilização de tecnologias assistivas<sup>2</sup>, além de recursos materiais e equipamentos pedagógicos específicos, desde que indispensáveis à aprendizagem e à participação do aluno com necessidades especiais. As funções docentes são definidas, cabendo ao professor participar do planejamento, implantação e implementação dos programas de atendimento especializado, além de comprometer-se com a inclusão da criança na escola comum ou nas creches.

Ao aluno com necessidades educacionais especiais deve ser destinado, conforme a orientação do Referencial um programa de *atendimento e apoio especializado*, sendo este definido como:

O conjunto de recursos e ações educativas destinado à promoção do desenvolvimento integral e apoio ao processo de inclusão escolar das crianças com necessidades

---

<sup>2</sup> Tecnologia empregada especificamente para promover o aumento da autonomia e independência de idosos e de pessoas com deficiência em suas atividades cotidianas, doméstica ou ocupacional. (Martins Neto & Rollemberg, 2006).

educacionais especiais, em interface com a área de saúde e de assistência social. (MEC, 2001b, p. 27).

A apreciação de textos legais e oficiais e de dispositivos internacionais, bem como o conhecimento organizado sobre educação infantil, oferecem elementos para tematizar a condição da criança com deficiência intelectual na escola. Em primeiro lugar, a costumeira distinção entre o educando *com* e *sem* deficiência, tomados como grupos distintos, seja para destinar-lhes espaço educacional específico ou para definir a escola comum como espaço devido a todos. De um modo ou de outro, categorizar o aluno parece atender mais à demanda da escola, do que favorecer-lhe a aprendizagem ou desenvolvimento. Quanto aos documentos oficiais, pressupomos que demarcam esta distinção, com o intuito explícito de assegurar equidade para todos os alunos, buscando disponibilizar-lhes recursos apropriados e atender às necessidades educacionais diferenciadas. Deste modo, na perspectiva de respeitar e acatar a diversidade, alguns grupos são distinguidos, embora a categorização lhes deixe sujeitos à discriminação social e ao preconceito.

Por outro lado, o processo avaliativo empreendido na escola parece um instrumento a serviço dessa distinção, mediando a seletividade e a exclusão escolar, uma tendência que fica mais evidenciada, quando se aplica a avaliação diagnóstica. Neste sentido, o processo avaliativo tradicional, centrando no aluno, ainda é hegemônico e tem orientado as práticas escolares. Este modelo, no entanto, tem sido confrontado por alternativas qualitativas e desenvolvimentais centradas no processo, no contexto e na dimensão formativa da educação (Hoffmann, 1998; Perrenoud, 1999).

Um segmento da população estudantil representado neste trabalho como sujeito focal é o aluno com necessidades especiais, diagnosticado como deficiente intelectual. A deficiência intelectual tem constituído um desafio permanente para os esforços da inclusão escolar na educação infantil. É entendida como uma condição que afeta o aluno no seu desenvolvimento cognitivo, identificado como deficitário em comparação com o seu grupo etário e de mesmo *background* cultural, ao mesmo tempo em que implica, ainda, alteração no comportamento adaptativo (AAMR, 2002). É um conceito polissêmico, de difícil precisão e definição. Há quem inclua a deficiência intelectual no âmbito dos transtornos mentais, a exemplo da Organização Mundial de Saúde (1993) na CID-10 e da Associação Psiquiátrica Americana (2004) no DSM IV-Tr.

A deficiência intelectual é um fenômeno com o qual a escola tem se deparado de modo ambivalente, quanto ao processo de exclusão/inclusão escolar. Tendo em vista a heterogeneidade entre as pessoas com este diagnóstico, pode-se verificar entre os alunos diferentes expectativas acadêmicas, de maior a menor nível. Um desafio enfrentado pela escola diz respeito à aprendizagem dos conteúdos curriculares com elevado nível de abstração, cuja complexidade avança em relação direta com a carreira acadêmica do aluno. Por esta razão, pode-se verificar a sua indicação tanto para a escola comum como especial, nos atuais encaminhamentos e itinerários escolares.

Frente à expectativa de inclusão escolar na classe comum, este desafio tem sido visto como de difícil superação. O aspecto mais inquietante da tensão entre a *capacidade* do aluno e o *domínio* do conteúdo curricular, tendo em vista seu nível de ensino, é a expectativa que a família e a escola experimentam quanto ao seu êxito escolar. De um modo geral, historicamente, acredita-se pouco no seu potencial e desenvolvimento. Este fato pode afetar a permanência do aluno na escola e a qualidade de sua educação. Frente à insegurança sobre os rumos a tomar, o aluno pode deixar de ser reconhecido como legítimo membro da comunidade escolar, devendo ser *encaminhado* a outros espaços educacionais.

O próprio conceito de deficiência intelectual contribui para manter a tensão. A formação deste conceito, por parte da comunidade escolar, fundamenta-se nos significados compartilhados historicamente pela cultura. São (re)construídos mediante a influência diuturna dos discursos circulantes. Os conceitos formulados, funcionando como elementos do pensamento e da consciência, atuam como *constraints* para os membros da comunidade escolar, influenciando as decisões sobre o destino do aluno. Influenciam a afirmação de mitos, enquanto qualificam posturas de discriminação, desfavorecendo sua escolarização e inclusão escolar, como ocorre muitas vezes.

Nesta perspectiva, articulando-se às ações, o discurso torna-se parte significativa da consciência dos atores escolares e da ideologia que o acompanha. Sobre o tema, Bakhtin/Volochinov (1997, p. 34) argumenta que “A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (simbólico)”. Por sua vez, a palavra, como signo social e instrumento da consciência, associando-se ao fenômeno ideológico, tornando-se um meio efetivo de difusão e desvelamento da realidade simbólica e social criadas. A partir daí, manifestam-se as crenças, os sentimentos e a ação/reação correspondentes. Se procedentes, ou não, têm valor de realidade e conseqüências sociais articuladas. Neste caso, efeitos na prática escolar.

Diferentes concepções ligadas ao conceito de deficiência têm explicado o fenômeno do ponto de vista psicológico, antropológico e social. Recentemente, um modelo foi suscitado, vindo a ser discutido na *I Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência*, realizada no Distrito Federal em 2006. Trata-se de uma concepção pautada no vínculo deficiência-desenvolvimento inclusivo. Este conceito foi definido pelo Banco Mundial como:

A elaboração e implementação de ações e políticas voltadas para o desenvolvimento socioeconômico e humano, que visam à igualdade de oportunidades e de direitos para todas as pessoas, independentemente de seu status social, gênero, condições físicas, mentais ou sensoriais e de sua raça. O conceito valoriza a contribuição de cada ser humano para o processo de desenvolvimento, que é concebido de forma ampla, superando os limitados modelos assistencialistas que costumam caracterizar a luta contra a desvantagem e a pobreza (...) Portanto, o desenvolvimento inclusivo pressupõe a idéia de uma diversidade que ultrapassa o plano individual, envolvendo sistemas como o meio ambiente, a tecnologia, o mundo das ciências e as instituições, entre outros. (Bieler, 2006, p. 104).

A pertinência de incorporar o paradigma do desenvolvimento inclusivo a este trabalho, deve-se ao fato de trazer um dado novo ao conceito de deficiência, bem como aos desdobramentos implicados na nova conceituação. Trata-se da centralidade do conceito de acessibilidade, como um elemento que circunscreve a concepção do fenômeno *deficiência*. O modelo de desenvolvimento inclusivo é expresso na seguinte definição proposta por Bieler (2006, p. 99):

Segundo o paradigma social utilizado hoje, a deficiência é o resultado da interação de **deficiências** físicas, sensoriais ou mentais com o **meio físico e cultural** e com as **instituições sociais**. Quando uma pessoa tem uma condição que limita alguns aspectos do seu funcionamento, esta se torna uma situação de “deficiência” somente se ela tiver que enfrentar barreiras de acesso ao ambiente físico ou social que tem à sua volta (...) A deficiência é uma variável endógena à organização social. [grifo nosso]

O paradigma social retratado na definição enfatiza o caráter situacional e transitório da deficiência, em oposição à sua consideração como atributo do sujeito. E, como tal, um atributo permanente. Deste modo, a deficiência constitui-se, ou fica evidenciada, quando o sujeito enfrenta barreira de acesso ao ambiente físico e social, em razão de suas limitações funcionais (física, sensorial ou intelectual/mental). O impacto do ambiente situado e circunstancial, se limitador, pode resultar na atribuição do próprio *status* de deficiente para o sujeito implicado, bem como definir sua intensidade e duração.

Esta concepção diferencia-se, inteiramente, do modelo clínico e psicopedagógico, hegemônicos até os dias atuais. Nestes modelos, o sujeito é visto como protagonista do seu



próprio dano. Por outro lado, na perspectiva do desenvolvimento inclusivo, avalia-se a condição de acessibilidade do sujeito como ponto de definição e demarcador, tanto do que representa limitação como do que o rotula. O paradigma do desenvolvimento inclusivo tem um discurso atraente, pondo em questão antigas tradições hegemônicas. Aplica, inclusive, a noção de transitoriedade para algumas deficiências consideradas permanentes, mas que se tornam atenuadas pela acessibilidade material, a exemplo da cegueira e da deficiência física, compensadas, neste caso, pelas tecnologias assistivas.

Nesta perspectiva, o defeito pode existir, mas a deficiência nem sempre. Desde que sejam removidos os obstáculos à inclusão ativa, qualificada e sustentada do sujeito, não se justifica a aplicação do rótulo. Por exemplo, a pessoa pode ser cega e não-deficiente. Em relação ao aspecto educacional, este ponto é particularmente importante, porque muita deficiência é “gerada” *na e pela* escola, mediante a falta de acessibilidade. Inclusive, dificuldade de acesso ao currículo escolar, sendo a deficiência intelectual uma das mais atingidas por esta realidade.

Outro aspecto ligado ao paradigma do desenvolvimento inclusivo diz respeito à introdução de elementos políticos, econômicos, éticos e institucionais, ao conceito de deficiência. Em direção ao refinamento conceitual, o modelo contempla diferentes tipos de acessibilidade, de modo a focalizar as dimensões física, arquitetônica, afetiva, social, econômica, comunicativa, tecnológica, dentre outras. Preconiza a busca de adequação ambiental global e a conquista de acessibilidade para todos, como condição estruturante do sujeito e da coletividade. Para isso, pauta-se na perspectiva da qualidade de vida para todos. Fundamentando-se no manejo funcionalista e finalista de elementos ambientais, a repercussão do modelo de desenvolvimento inclusivo para a educação é evidente. Na proporção em que a acessibilidade é promovida, a deficiência é superada. Pressupõe uma fórmula simples, que Bieler (2006, p. 99) reduz a uma equação matemática: “Deficiência = limitação funcional x ambiente”.

Esta simplificação revela o caráter reducionista do modelo, frente a uma questão que se considera complexa. Pode-se questionar, por exemplo, a utopia da acessibilidade plena, como meta a ser alcançada pela sociedade. E caso seja conquistada, poderia resultar na abolição definitiva do *status* de deficiente, quanto atribuído ao sujeito? Por outro lado, o estigma social (descrito por Goffman, 1975) associado à deficiência, perderia seu caráter estigmatizante? Estas indagações se impõem, quando se pensa a natureza histórica e sociocultural da deficiência e a comparamos aos termos da relação imediata sujeito-ambiente, que fundamenta a perspectiva do desenvolvimento inclusivo.

O panorama delineado coloca a acessibilidade como panacéia e solução única, para a deficiência e, conseqüentemente, para a inclusão social e escolar. Numa visão mais extensa, corre-se o risco de invocar o princípio da inclusão social plena e irrestrita, até que seja negada a deficiência. Se negada, qualquer discussão ou reivindicação em torno do tema pode vir a caracterizar uma falsa questão. Pensamos ser este um discurso atraente. De imediato, tem a vantagem de mobilizar reflexão e gerar indagações para debates na área.

Quando pensamos na acessibilidade do aluno com deficiência na escola, temos que considerar as peculiaridades de suas necessidades educacionais especiais, individualmente e como grupo categorizado. Certamente são diferenciadas. Vamos tomar o grupo como ilustração. Se considerarmos as deficiências sensoriais, por exemplo, a ênfase de suas necessidades recai sobre a comunicação e uso de tecnologia assistiva. Se pensarmos na deficiência intelectual, o comportamento adaptativo e o funcionamento intelectual passam a atrair maior atenção, voltando-se para a aprendizagem curricular do aluno e suas relações sociais. Algumas pesquisas recentes sobre sua inclusão escolar revelaram que o aluno com deficiência intelectual é menos aceito e mais rejeitado do que seus colegas, demonstrando dificuldade para iniciar, manter e finalizar contatos sociais com eles (Batista & Enumo, 2004). São alvos de preconceito, crenças e concepções por parte de seus professores (Balduino, 2006). Esta deficiência é vista como tabu, sendo desconhecida e alvo de informações equivocadas (Dias, 2004). Como foco desta investigação, as pesquisas na área fomentaram as questões aqui abordadas.

Na parte seguinte, focalizamos a metodologia utilizada no trabalho, especificando os métodos empregados. Articulamos a discussão dos dados construídos com os elementos teóricos e práticos da abordagem sociocultural construtivista, dando corpo às questões que desafiaram a sua realização e fomentaram as análises pertinentes.

## INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

### CAPÍTULO 5 - DEFINIÇÃO DO PROBLEMA E OBJETIVOS

Como movimento social e atuação político-governamental, a inclusão escolar do aluno com deficiência é um processo em contínua ascendência, sedimentado no discurso democrático e na defesa dos direitos humanos. Entretanto, sua implantação por parte dos sistemas de ensino enfrenta obstáculos e desafios com os quais se deparam alunos, familiares e profissionais da educação. Incertezas quanto aos aspectos pedagógicos e dificuldades gerenciais em relação à falta de insumos técnico e tecnológico e de recursos humanos e materiais, retardam a evolução do processo onde esteja sendo implementado. As crenças ambivalentes acerca do êxito escolar dos alunos com deficiência e sobre as perspectivas bem sucedidas da educação inclusiva, enfraquecem as iniciativas necessárias ao seu fortalecimento e evolução.

A inclusão de que trata este trabalho direciona-se ao aluno com deficiência intelectual, tendo em vista o numeroso contingente que representa, comparando-se às demais categorias de necessidades especiais no país (CORDE, 2006). Trata-se de um grupo heterogêneo e abrangente. A multicausalidade e multidimensionalidade que caracterizam o conceito e as condições singulares da deficiência intelectual justificam muitos obstáculos à efetiva inclusão escolar desta população escolar específica. Algumas dificuldades são atribuídas à formação docente. Outras, à insuficiência dos sistemas de apoio à aprendizagem do aluno. Em maior número, as explicações baseiam-se na inacessibilidade curricular. Menos ênfase tem sido dada aos aspectos sociais e relacionais com seus pares e às condições contextuais associadas ao processo inclusivo. Sobre estes aspectos, orienta-se o presente trabalho.

A investigação focaliza a temática da relação criança-criança, segundo aspectos sociais, relacionais e simbólicos, que implicam a co-construção de experiências intersubjetivas na cultura de convivência entre pares. Dentre eles, a motivação social dos interagentes, bem como sua vivência de papéis e posição social. Contemplamos no estudo, ainda, os processos de co-regulação implicados no fluxo interativo entre pares e a participação ativa e transformacional da criança, mediante o uso de estratégias comunicativas e metacomunicativas. Consideramos a influência de recursos mediacionais, mobilizados pela professora e pelos pares, na co-construção de processos de significação, enfatizando sua participação no desenvolvimento infantil.

Os objetivos da investigação orientam-se por indagações que fomentaram as seguintes questões:

- Identifica-se a existência de padrões comportamentais típicos, em relação à criança com deficiência intelectual, que venham a caracterizar as interações sociais com seus pares?
- Os colegas se dispõem a compartilhar com a criança com deficiência intelectual, estabelecendo com ela relações grupais? Neste sentido, como se caracterizam os movimentos de proximidade/afastamento e as condições mediacionais e circunstanciais interferentes nos intercâmbios entre pares?
- Na ocorrência de fala incipiente ou de ausência de fala, esta condição da criança com deficiência intelectual interfere no intercâmbio social com seus pares?

Com base nestas questões, o estudo visa a contribuir para a compreensão do desenvolvimento social e da inclusão/exclusão escolar da criança com deficiência intelectual, na educação infantil, objetivando:

- Analisar a qualidade da interação entre pares, tendo como participante a criança com diagnóstico de deficiência intelectual.
- Articular contextos escolares e experiências sociais que envolvam a criança com deficiência intelectual e seus colegas, durante a realização de atividades curriculares.
- Identificar e analisar o uso de estratégias comunicativas e metacomunicativas implicadas na co-construção de processos desenvolvimentais, envolvendo a interação entre crianças *com* e *sem* diagnóstico de deficiência intelectual, focalizando aspectos pessoais e intersubjetivos.
- Articular a experiência social da criança com deficiência intelectual aos princípios, pressupostos e práticas da educação inclusiva, a partir das vivências circunscritas à escola onde estuda.

A expressão *experiência social* é aplicada neste trabalho para significar os espaços abertos aos contatos interpessoais entre pares. Inclui o contexto onde trocas sociais ocorrem no aqui- agora, consoante a disponibilidade ou motivação dos participantes. Deste modo, não necessariamente, os pares engajam-se em *frames interativos*, podendo adotar, por exemplo, uma posição *pré-frame* ou de *frame pré-interativo* (ver Tabela 1, conforme Branco e cols., 2004). Além disso, o conceito possibilita incluir as categorias propostas por

Hinde (1976, 1987, 1992, 1995) em relação aos níveis diferenciados de organização social: comportamento individual, interação, relacionamento e relação grupal. A aplicação do termo abre espaço para especificar o tipo de contato estabelecido no espaço social disponível, para efeito de análise no processo de investigação.

A seção seguinte é dedicada às considerações metodológicas que se direcionam às questões levantadas no estudo, bem como aos recursos e estratégias que conduzem ao alcance dos objetivos a que deram origem.

## CAPÍTULO 6 - METODOLOGIA

A pesquisa voltada para o desenvolvimento humano exige metodologia e métodos convergentes com a natureza multidimensional e dinâmica do fenômeno desenvolvimental e coadunam-se com o alcance dos objetivos do projeto de investigação realizada (Branco & Valsiner, 1997, 1999). Considerando a metodologia como um processo mais amplo, articulado com as bases teóricas e os métodos aplicados na pesquisa, esta orienta os processos de construção dos dados e sua análise, com base nas questões que constituem o fenômeno em estudo. Neste sentido, a perspectiva sociocultural construtivista tem em vista o uso de recursos metodológicos vinculados à discussão mais ampla do processo de investigação. Ao mesmo tempo, busca apreender o contexto do desenvolvimento humano em sua dimensão processual, promovendo a conjugação do(s) método(s) ao objeto de estudo e à unidade de análise do fenômeno investigado, segundo o engajamento teórico do pesquisador (Kindermann & Valsiner, 1989).

O referencial epistemológico da abordagem sociocultural construtivista ressalta o próprio caráter sociocultural do conhecimento, entendido como construção humana (Morin, 2000; Rey, 2005a, 2005b), uma tese com repercussão para a pesquisa desenvolvimental, dando espaço para as seguintes postulações:

- (a) A experiência do pesquisador *na e com* a situação pesquisada é um aspecto relevante da produção científica, tendo em vista a interferência de sua subjetividade na realização empírica. Esta visão supera qualquer pretensa objetividade no plano metodológico da pesquisa, bem como no seu desdobramento.
- (b) O pesquisador e o objeto da pesquisa são indissociáveis, não sendo admitida dicotomia entre pesquisador-pesquisado, como pondera Morin (2000, p. 29):

(...) o próprio progresso do conhecimento científico exige que o observador se inclua em sua observação, o que concebe em sua concepção; em suma, que o sujeito se reintroduza de forma autocrítica e auto-reflexiva em seu conhecimento dos objetos.

- (c) O conhecimento se constrói no processo histórico, de maneira compartilhada e transformacional, legitimando-se “na sua continuidade e na sua capacidade de gerar novas zonas de inteligibilidade acerca do

que é estudado e de articular essas zonas em modelos cada vez mais úteis para a produção de novos conhecimentos” (Rey, 2005b, p. 6).

Nesta perspectiva ressalta-se, ainda, a importância dos instrumentos, considerados como *indutores* de informação, sendo utilizados no cenário da pesquisa como elementos que possibilitam a criação de espaços dialógicos, de modo a implicar os sujeitos da investigação, como preconizou Rey (2003). Na concepção do autor, o instrumento representa o meio de que se vale o pesquisador para facilitar a expressão livre do pesquisado, tendo em vista a produção de informações que constituem o *corpus* da pesquisa científica (Rey, 2005b), de modo que os instrumentos vão sendo utilizados mediante a conveniência da situação investigada. Nesta visão baseia-se a presente pesquisa, de orientação qualitativa e interpretativa, cujas considerações metodológicas são explicitadas a seguir.

Outro aspecto que consideramos neste trabalho é que nenhum episódio de intercâmbio social pode ser apreendido em totalidade (Rossetti-Ferreira, 2004). Assim sendo, consideramos que aspectos subjetivos e intersubjetivos dos atores e interlocutores envolvidos, bem como a multiplicidade singular dos diversos contextos contemplados, estão sujeitos a elementos circunscritores não totalmente apreendidos. Na mesma linha de compreensão, defendemos que a historicidade de cada participante, seus sentimentos, afetos e cognições não podem ser plenamente capturados na investigação. Portanto, as análises efetuadas estão representando nosso momento de apreensão e entendimento das diferentes situações contempladas. Estão implicadas com o nosso olhar. Com a nossa adesão teórica, com idéias e concepções. São eles definidores, a cada passo, do interesse, da reflexão e das concepções que permeiam o trabalho. É neste pensamento que cada análise feita se circunscreve.

### **6.1. Perspectiva microgenética**

Neste trabalho consideramos pertinente empregar a metodologia qualitativa, tendo em vista seu objeto de estudo, o intercâmbio social entre pares, no qual abordamos processos de subjetivação, de significação e de interessoalidade no contexto sociocultural. Nesta perspectiva, adotamos a orientação de Branco e Valsiner (1999) quando indicaram o método microgenético no estudo dos fenômenos de mudança ou de transição no processo de desenvolvimento humano, tendo em vista que o método mostra-se sensível à

identificação de condições e estratégias utilizadas pelo sujeito para produzir essas mudanças, em situação estruturada. Alguns estudos indicam, ainda, a pertinência do método, como explicitamos a seguir.

Siegler e Crowley (1991) identificam propriedades do método microgenético que o qualificam como um procedimento investigativo apropriado para a análise dos processos desenvolvimentais, uma vez que contemplam: *como* a mudança ocorre e *o momento* de sua ocorrência, permitindo melhor compreensão dos mecanismos que a produzem. Segundo eles, o método considera os “passos e circunstâncias que precedem a mudança, a mudança em si e a generalização a partir do contexto inicial” (Siegler & Crowley, p. 608).

A lógica do enfoque microgenético, portanto, reside no processo, uma visão compartilhada por Vigotski (1934/1994) ao orientar o método instrumental para o estudo das funções psicológicas superiores. Identificando temáticas que podem ser abordadas por meio de estudo microgenético, Siegler e Crowley (1991) indicaram a investigação acerca da co-construção de competência, habilidade e conhecimento; mudança de atitude; preconceito; solução de problema; valores e crenças, dentre outros.

Saada-Robert (1994) considerou que o método permite operacionalizar o conceito de zona de desenvolvimento proximal para investigar mudança de significado na situação de interação, bem como a construção interativa e contextualizada de conhecimento. Essas indicações coadunam-se com os temas que orientam nossa investigação.

Do ponto de vista operacional, Góes (2000) compreendeu o método microgenético como uma ferramenta metodológica caracterizada pelo desdobramento processual. Deste modo, descreveu o funcionamento da análise da seguinte maneira:

(...) uma forma de construção de dados que requer atenção a detalhes e recorte de episódios interativos, sendo o exame orientado para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, resultando num relato minucioso dos acontecimentos.” (Góes, 2000, p. 9)

A autora chamou atenção para a importância de diferenciar a *análise microgenética* de outros tipos de análise desenvolvimental, caracterizando-a do seguinte modo:

(...) essa análise não é micro porque se refere à curta duração dos eventos, mas sim por ser orientada para minúcias indiciais (...) É genética no sentido de ser histórica, por focalizar o movimento durante processos e relacionar condições passadas e presentes, tentando explorar aquilo que, no presente, está impregnado de projeção futura. É genética como sociogenética, por buscar relacionar os eventos singulares com outros planos da cultura,



das práticas sociais, dos discursos circulantes, das esferas institucionais. (Góes, 2000, p. 15)

A filiação teórica da abordagem microgenética marca sua diferenciação das demais. Implica a imbricação das dimensões cultural, histórica e semiótica do desenvolvimento e dos processos tipicamente humanos que o caracterizam. Do mesmo modo, enfatiza o caráter sociogenético da construção da subjetividade e a importância da transformação e da mudança promovidas mediante relações de alteridade e processos socioculturais situados. Conquanto centrada no aqui-agora do momento interativo, a análise microgenética caracteriza-se pela pluritemporalidade, porque agrega o tempo vivido e o prospectivo, na construção da generalização e da inferência.

Estudo utilizando o método microgenético na relação professor-aluno foi realizado por Maciel (1996), onde investigou processos de canalização cultural e de negociação de objetivos na co-construção de competências na leitura e escrita. Maciel, Branco e Valsiner (2004) aplicaram o método para efetuar a análise de episódios de transição no processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita, focalizando o fluxo interacional entre professor-aluno. Destacaram-se a influência da orientação para objetivos, o papel dinâmico dos processos de comunicação e metacomunicação na constituição de *frames* interativos, predominantemente de afeto, confiança e motivação.

Mediante a análise microgenética, Tacca (2000) focalizou processos de significação na situação de ensino-aprendizagem, mediante o uso de estratégias comunicativas e metacomunicativas e o estabelecimento de relações de confiança entre professores e alunos. Demonstrou que os processos de significação apóiam-se na unidade cognição-afeto, contribuindo para a construção da subjetividade dos interagentes, de maneira singular.

Além da relação professor-aluno ou do processo de ensino-aprendizagem, o método microgenético aplica-se, também, aos estudos que realizam análise de processos complexos que operam na interação criança-criança (Branco & Valsiner, 1999; Vasconcelos & Rossetti-Ferreira, 2004), bem como na investigação envolvendo alunos com deficiência (Kelman, 2005). A aplicação do método nas investigações realizadas no Laboratório de Microgênese das Interações Sociais-LabMIS do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília demonstra sua adequação aos estudos de processos de comunicação e metacomunicação entre crianças, bem como processos de co-construção de significado entre pares em interações sociais (Branco & Valsiner, 1999).

Com base nestes estudos, definimos pelo uso do método microgenético no presente trabalho, cujo foco é a cultura de pares, tendo em vista os propósitos da investigação e as análises pretendidas, o que consideramos a seguir.

## CAPÍTULO 7 - DESENVOLVIMENTO DA INVESTIGAÇÃO

Esta investigação tematiza a cultura de pares na escola inclusiva, focalizando o intercâmbio social de crianças com deficiência intelectual, diagnosticadas com Síndrome de Down, e seus pares, na educação infantil. Organiza-se em níveis, de modo a abordar três diferentes campos sociais para análise: a escola, a classe inclusiva e o intercâmbio criança-criança, como especificado na Tabela 2.

Tabela 2. Níveis de análise da investigação, segundo o campo social abordado.

<i>Nível</i>	<i>Contexto</i>	<i>Foco</i>	<i>Tipo de análise</i>
<b>1</b>	Escola	Visão geral do contexto escolar. Política e cultura inclusiva da instituição, segundo aspectos organizativos e relacionais.	Descritivo-interpretativa
<b>2</b>	Classe inclusiva	Microcultura da sala de aula. Observação do campo social mais restrito, voltado para a estrutura social do grupo-classe.	Descritivo-interpretativa
<b>3</b>	Campo interativo	Experiência social entre pares. Espaços de encontro no campo interativo.	Microgenética

A investigação realizou-se em uma escola pública do Distrito Federal, cuja caracterização é feita a seguir.

### **7.1.Contexto do estudo - a escola**

A escola situa-se em Brasília, no Plano Piloto e, segundo a diretora, atende à demanda de matrícula de famílias domiciliadas nas proximidades e de trabalhadores domésticos e do comércio local. Foi selecionada na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEDF, com nossa participação. Quatro critérios orientaram a opção: (a) ser uma escola de educação infantil, tendo em vista a preferência de realizar o estudo nos anos iniciais de escolarização; (b) ser uma escola definida como inclusiva pelo sistema público de ensino local; (c) ser uma escola avaliada pela boa qualidade de sua atuação, de modo a realizar o estudo em um contexto favorável de inclusão; (d) ser uma escola

inclusiva para alunos com diagnóstico de deficiência intelectual. Duas escolas foram indicadas, ficando a escolha com a que mais facilitaria a realização do trabalho.

A escola funciona em dois turnos, não sendo ocupada à noite por outros programas educacionais. Foi criada na década de 1960, na tipologia de Jardim de Infância (planta baixa no Anexo 3). Seu reconhecimento oficial deu-se na década de 1980. No momento da investigação, contava com 228 (duzentos e vinte e oito) alunos matriculados, distribuídos em oito turmas, metade em cada turno - matutino e vespertino. A previsão máxima de lotação na sala de aula era, à época, de 30 (trinta) alunos e a expectativa média de evasão, em torno de 18% ao ano. A escola contava com uma sala de apoio, na qual duas professoras especializadas atendiam ao aluno em turno contrário, além de assistência à sala de aula, à escola e as familiares.

Os contatos iniciais com a escola aconteceram no 2º semestre letivo de 2002, após a autorização da SEDF. Visaram à aproximação ao campo da investigação, de modo a facilitar a abertura de espaço para o estudo. Visou, ainda, ao contato com gestores e professores da escola e co-construir um clima favorável e receptivo à realização do trabalho. Procuramos, inicialmente, as duas professoras da sala de apoio, quando o projeto foi explicitado. O mesmo foi feito, em seguida, com a diretora, de que recebemos anuência e colaboração. O comunicado da investigação à comunidade escolar ficou a cargo da própria equipe da escola – diretora e professoras da sala de apoio.

## **7.2. Participantes da pesquisa**

A investigação foi conduzida pela pesquisadora e uma auxiliar de pesquisa. Três crianças com deficiência intelectual diagnosticadas com Síndrome de Down integraram o estudo como sujeitos focais. Participaram, ainda, seus colegas de turma, as respectivas professoras regentes e uma das professoras da sala de apoio, que se dispôs ao trabalho. A Tabela 3 contém algumas informações sobre as crianças e os professores envolvidos. Os nomes atribuídos são fictícios..

Tabela 3. Participantes da investigação.

<i>Sujeito focal</i>	<i>Idade</i>	<i>Sexo</i>	<i>Nível escolar</i>	<i>Turno</i>	<i>Alunos na turma</i>	<i>Prof<sup>a</sup> regente</i>	<i>Prof<sup>a</sup> de apoio</i>
Amélia	4 anos	feminino	1º período	matutino	25	Violeta	Rosa
Nilo	8 anos	masculino	3º período	matutino	25	Dália	
Manoel	7 anos	masculino	3º período	vespertino	29	Margarida	

Foram envolvidos na investigação apenas os alunos das classes inclusivas da escola, totalizando seis turmas. Esta designação é aplicada genericamente, no sistema de ensino, para referir-se à classe integrada por um ou mais alunos com necessidades especiais, sendo este número diferenciado, a depender de critérios locais. Quatro classes inclusivas funcionavam no matutino e duas no vespertino. A Tabela 4 especifica o número de crianças com deficiência na escola e sua distribuição, de acordo com os diagnósticos atribuídos.

Tabela 4. Distribuição dos alunos com deficiência na escola, segundo seu diagnóstico.

<i>Diagnóstico</i>	<i>Nº de alunos</i>		<i>Total</i>
	Masculino	Feminino	
Síndrome de Down	2	2	4
Síndrome de Turner	-	1	1
Síndrome de Cornelia de Lange	1	-	1
Deficiência múltipla	1	-	1
Deficiência intelectual sem causa identificada/inconcluso	-	4	4
Deficiência física		2	2
<b>Total</b>	4	9	13

Observa-se na Tabela 4 que, dos treze alunos, nove estão incluídos na categoria de deficiência intelectual, o segmento focalizado nesta investigação. Dentre os nove, um tem diagnóstico de Síndrome de Cornelia de Lange e quatro, de Síndrome de Down, enquanto os demais são identificados com deficiência intelectual sem causa localizada, sendo seus diagnósticos inconclusos.

Embora a escola seja considerada, oficialmente, inclusiva para criança com deficiência intelectual, outras categorias estão representadas, como a deficiência física (duas crianças) e um caso de deficiência orgânica devida à malformação congênita (Síndrome de Turner). A participação no estudo ficou restrita aos alunos cujas famílias assinaram o *Termo de Consentimento Informado* (Anexo 1). Portanto, sete crianças com deficiência, além dos sujeitos focais, participaram do estudo no primeiro nível de análise, totalizando dez participantes. As outras três crianças não foram envolvidas, porque não trouxeram os termos de consentimento assinados pela família.

#### **(a) Critérios para a seleção dos sujeitos focais**

Os sujeitos focais foram selecionados dentre os 13 (treze) alunos com deficiência matriculados na escola, observando os seguintes critérios: estar incluído na categoria de deficiência intelectual, com diagnóstico de Síndrome de Down e não apresentar outra deficiência associada (múltipla deficiência). A deficiência intelectual foi priorizada no estudo, por representar o maior contingente de alunos com deficiência no DF. Quanto à Síndrome de Down, por enfatizar o fator orgânico em comum. A associação de outra deficiência, como critério de exclusão, deveu-se ao fato de considerarmos a múltipla deficiência uma condição que comporta e justifica, a nosso ver, um estudo à parte.

Os procedimentos adotados para a seleção dos sujeitos focais obedeceram a alguns critérios. Os sujeitos não foram definidos previamente. Após a conclusão das filmagens foi feita uma pré-seleção de episódios para análise microgenética, resultando na definição dos sujeitos focais, uma vez que eles protagonizaram os episódios selecionados. Deste modo, dentre as quatro crianças com diagnóstico de Síndrome de Down da escola, três foram definidas como sujeitos focais, dois meninos e uma menina – Nilo, Manoel e Amélia.

Para definir a seleção dos episódios, privilegiamos aqueles cujas experiências sociais entre pares estivessem relacionadas às categorias de análise da investigação. As seguintes categorias e conceitos foram utilizados na análise dos intercâmbios sociais:

- **Processos comunicativos e metacomunicativos**, conforme Branco (2000); Branco e cols. (2004); Fogel e Branco (1997); Fogel (1993b, 1993c); Oliveira e Valsiner (1997); Valsiner e Branco (1997); Pedrosa e Carvalho (1997); Palmieri e Branco (2004).
- **Orientação para objetivos** convergente, divergente ou ambivalente, conforme Kindermann e Valsiner (1989); Branco e Valsiner (1997); Branco (1998).
- **Orientação cooperativa, competitiva ou individualista**, segundo Branco (1998; 2003); Palmieri e Branco (2004).
- **Processos de regulação, auto-regulação e co-regulação**, conforme Wallon (1986); Fogel (1993a, 1993b, 1993c).
- **Coordenação de papéis e posição social**, segundo Oliveira (1995) Oliveira e Valsiner (1997); Oliveira, Guanaes e Costa (2004); Vigotski (1930/1995).
- **Interação, relacionamento e relação grupal**, segundo Hinde (1976, 1995, 1997).

Dentre os episódios pré-selecionados, mediante sua representatividade nas categorias de análise da investigação, foi realizada uma seleção final, na qual optamos por episódios destacados pela qualidade dos intercâmbios sociais entre os sujeitos focais e seus pares, tomando como base sua relevância temática. Por sua vez, a relevância temática foi avaliada pelos aspectos convergentes com a inclusão escolar do aluno com deficiência. Ou seja, foram considerados relevantes episódios ilustrativos de comportamentos, situações e contextos que poderiam interferir (favorecendo e/ou dificultando) a inclusão escolar do aluno, com base em referências de pesquisa, da literatura sobre cultura de pares, discussões teóricas ou situações empíricas que pudessem contribuir com nossas inferências.

É importante salientar que não definimos previamente a quantidade dos episódios selecionados, nem dos temas pré-definidos considerados relevantes. Deste modo, os temas relevantes foram sendo abstraídos das experiências vivenciadas pelas crianças, registradas em vídeo, na medida em que foram sendo lidas as imagens filmadas, pela dupla de pesquisadores.

#### **(b) Participação dos colegas da classe inclusiva**

Os colegas de turma das crianças com deficiência, ou seja, os alunos das classes inclusivas da escola foram envolvidos no estudo em momentos diferentes, segundo os três níveis de análise (ver Tabela 2). No primeiro nível, foram envolvidos os alunos das seis

classes inclusivas. No segundo nível, apenas os integrantes das três classes inclusivas onde estudavam os sujeitos focais. No terceiro nível, de maneira mais restrita, foram envolvidos somente os protagonistas dos episódios selecionados para análise microgenética. Ou seja, os sujeitos focais e os colegas com quem realizou intercâmbios selecionados para a análise.

### (c) Participação dos professores na investigação

Todas as professoras regentes da escola, bem como as professoras especializadas da sala de apoio, participaram do primeiro nível de análise do estudo, que implica o campo social mais amplo da instituição (ver Tabela 2). As professoras regentes das classes inclusivas dos sujeitos focais e a professora Rosa (docente especializada da sala de apoio) foram envolvidas, também, nos níveis 2 e 3 das análises realizadas. A Tabela 5 contém informações sobre a experiência docente e a função desempenhada na escola pelas professoras envolvidas no estudo, além do seu tempo de atuação na educação infantil e de ingresso na escola.

Tabela 5. Docentes participantes do estudo

<i>Nome</i>	<i>Categoria docente</i>	<i>Tempo de magistério</i>	<i>Permanência na escola</i>	<i>Experiência na educação infantil</i>	<b>Sujeito focal</b>
Margarida	Regente de classe	16 anos	3 anos	4 anos	Manoel
Violeta	Regente de classe	8 anos	2 anos	2 anos	Amélia
Dália	Regente de classe	19 anos	4 anos	8 anos	Nilo
Rosa	Sala de apoio	23 anos	3 anos	7 anos	Manoel Amélia Nilo



#### **(d) Participação dos alunos das classes “não-inclusivas” da escola**

Os demais alunos da escola, integrantes das classes não integradas por alunos com deficiência participaram do estudo apenas no primeiro nível, envolvidos membros da comunidade escolar.

#### **(e) A Síndrome de Down - categoria definidora dos sujeitos focais**

A Síndrome de Down, considerada como critério para a seleção dos sujeitos focais desta investigação representou, portanto, a condição comum entre eles. Como quadro clínico, a Síndrome tem sido caracterizada por um desequilíbrio na constituição cromossômica, onde se verifica a ocorrência da trissomia do 21. Três tipos de comprometimento cromossômico podem ocorrer: trissomia simples, translocação e mosaicismos, que definem características fenotípicas semelhantes, embora os sinais descritivos não sejam exatamente os mesmos para todos os sujeitos. Do mesmo modo, o mesmo ocorre em relação ao comportamento e ao padrão de desenvolvimento, que varia de acordo com a singularidade de cada um (Rondal, 2004; Schwatzman, 2003; Voivodic, 2004).

Concordando com esta afirmativa, Schwatzman (2003) considerou que carece de fundamento a crença na existência de padrões estereotipados e previsíveis de comportamento entre pessoas com Síndrome de Down. Segundo o autor, não se pode atribuir-lhes sentimentos, temperamentos ou reações tipificados. Chama atenção para diferenças que afirmam a diversidade orgânica, comportamental e desenvolvimental das pessoas com a Síndrome, no que se refere ao próprio potencial genético, características raciais, familiares e culturais. Também Rondal (2004) considerou que, tanto em relação ao potencial educativo, como de desenvolvimento e de adaptação social, as pessoas com Síndrome de Down dispõem de recursos diferenciados, devendo ser favorecidos e desenvolvidos plenamente, desde a mais tenra idade.

### **7.3. Instrumentos e procedimentos**

Esta seção focaliza os passos para a realização da pesquisa, os procedimentos adotados e os instrumentos e recursos metodológicos utilizados para a construção das informações que permitiram as análises descritivo-interpretativa e microgenética previstas na investigação.

Obtida a autorização dos órgãos oficiais da SEDF e a anuência da diretora da escola, procedemos à realização do trabalho, dando-lhe início no primeiro semestre do ano letivo de 2003. Os formulários de *Termo de Consentimento Informado* foram enviados pela professora regente aos pais/responsáveis dos alunos das classes inclusivas, sendo-nos devolvidos após o retorno, antes que iniciássemos os procedimentos de investigação.

Foram empregados, na realização do estudo, instrumentos e recursos metodológicos variados, como ilustrado na Tabela 6. A escolha criteriosa dos recursos foi compatível com a natureza e os níveis de análise contemplados na investigação, conforme os contextos e campos sociais focalizados e direcionando-se às questões da pesquisa.

Tabela 6. Recursos metodológicos utilizados, segundo os níveis de análise da investigação.

<b>Nível de análise</b>	<b>Ambiente</b>	<b>Recursos metodológicos</b>
<b>1</b>	Escola	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação</li> <li>• Conversação espontânea com membros da comunidade escolar</li> <li>• Entrevista com professores</li> <li>• Apreciação de documentos</li> <li>• Gravação em vídeo</li> <li>• Utilização do <i>IIDAPE</i> - Dimensões A e B</li> <li>• Notas de campo</li> </ul>
<b>2</b>	Classe inclusiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação</li> <li>• Gravação em vídeo</li> <li>• Utilização do <i>IIDAPE</i> - Dimensão C</li> <li>• Notas de campo</li> </ul>
<b>3</b>	Campo interativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Imagens gravadas em vídeo</li> <li>• Observação</li> <li>• Entrevista com professores</li> <li>• Apreciação de documentos</li> <li>• Notas de campo</li> </ul>

A Tabela 6 oferece uma visão da seqüência dos procedimentos que orientaram a investigação, relacionando os níveis de análise, os campos sociais focalizados e os recursos correspondentes empregados. Para a construção das informações foram utilizados os seguintes equipamentos:

- Filmadora para gravação em VHS
- Fitas VHS
- DVD para regravação das fitas e leitura no computador e DVD
- Gravador digital para a realização das entrevistas
- *Notebook*, para facilitar a exibição das imagens selecionadas nos episódios aos professores dos sujeitos focais.

O detalhamento sobre o uso dos instrumentos utilizados para a construção dos dados, bem como das análises realizadas na investigação consta nos itens a seguir, levando em conta a seqüência dos procedimentos.

### **7.3.1. Primeiro nível de análise: a escola como contexto de exclusão/inclusão**

Os instrumentos metodológicos aplicados neste nível e os procedimentos de análise realizados foram conduzidos como se segue:

#### **(a) Observação**

Empregamos a observação assistemática como recurso para a construção de informações relativas ao ambiente físico e social da escola. Este recurso foi utilizado durante todo o período que compreendeu a realização da pesquisa, desde seu momento inicial, de aproximação ao campo, até ao final do estudo. As observações permearam as várias oportunidades e circunstâncias, tais como datas comemorativas e festivas em que estivemos presentes, os encontros agendados com a professora da sala de apoio e com os gestores da instituição. As observações prosseguiram, ainda, durante os momentos em que apreciamos os documentos dos alunos na secretaria, bem como nos horários de entrada e saída dos alunos da escola, ao início e final do dia letivo. Este recurso, portanto, foi utilizado nos momentos planejados ou eventuais de nossa permanência na escola, sendo as informações consideradas pertinentes anotadas no registro de campo.

Realizamos, também, observações sistemáticas, com base no material das filmagens em vídeo, cuja gravação foi feita nas seis classes inclusivas da escola. As informações relevantes obtidas, foram sendo anotadas na *Ficha de Sumarização dos Dados de Filmagem* (Anexo 6) e o detalhamento dos procedimentos são descritos a seguir.

- **Procedimentos para a realização das filmagens em vídeo**

É necessário destacar a importância do registro em vídeo para o alcance dos objetivos da investigação, uma vez que os registros das imagens contribuíram para construir dados nos três níveis de análise. As sessões de filmagem iniciaram-se em março de 2003, prolongando-se durante todo o ano letivo. Houve período em que foi necessário interromper o procedimento, devido a razões institucionais ou circunstanciais da escola. Ocorreu, ainda, situação de infreqüência dos sujeitos focais, sendo necessário postergar as sessões agendadas.

Organizamos o cronograma e definimos os locais e momentos das filmagens com a participação da professora Rosa, docente especializada que atuava na sala de apoio. O planejamento das sessões baseou-se no plano de rotina das atividades escolares (Tabela 7), segundo um modelo organizado pela equipe dirigente da escola. O modelo era utilizado para orientar o deslocamento das turmas, de modo a otimizar o uso dos espaços existentes para a realização das atividades curriculares. As rotinas eram as mesmas, para as turmas de ambos os turnos. Reproduzimos o exemplar correspondente ao matutino, na Tabela 7, para efeito de ilustração. Neste turno funcionavam duas classes inclusivas regidas, respectivamente, pelas professoras Dália e Violeta. Na Tabela mencionada estão destacadas, na cor cinza, as atividades referentes às duas classes inclusivas contempladas, onde podem ser localizados os nomes das professoras. As outras turmas, cujas professoras estão nomeadas com letras maiúsculas Y e W, referem-se a classes “não-inclusivas” da escola. Por outro lado, as demais quatro classes inclusivas funcionavam no turno vespertino, com seu correspondente cronograma de rotinas.

As sessões de gravação variaram segundo os dias da semana e os períodos de aula. Procuramos contemplar início, meio e final de turno, de modo a registrar experiências curriculares diversificadas. A observância da Tabela 7 permitiu-nos variar atividades e momentos pedagógicos diferentes, conforme o plano de aula das professoras e o currículo escolar. Foi possível, ainda, contemplar a diversidade de locais existentes para a realização das atividades. As sessões realizaram-se, portanto, no espaço da sala de aula, bem como nas áreas externas: pátios, refeitório ao ar livre, piscina, parque de areia, casa de boneca, sala de apoio, dentre outros (ver Anexo 4).

Tabela 7. Rotinas de atividades da escola para o turno matutino

Ano: 2003

<b>Turmas</b>	<b>Parque</b>	<b>Lanche</b>	<b>Casinha de boneca</b>	<b>Piscina</b>	<b>Psico-motricidade</b>	<b>Hora da Alegria</b>
<b>Profª Dália</b> <b>3º A</b>	10:05 às 11:00	9:45	4ª feira	3ª feira	6ª feira	5ª feira 8:30 às 9:20
<b>Profª Y</b> <b>2º B</b>	11:00 às 12:00	10:15	6ª feira	5ª feira	3ª feira	5ª feira 7:30 às 8:20
<b>Profª</b> <b>Violeta</b> <b>2º C</b>	9:00 às 10:00	10:00	5ª feira	4ª feira	3ª feira	5ª feira 10:30 às 11:20
<b>Profª W</b> <b>1º D</b>	8:00 às 9:00	9:30	3ª feira	6ª feira	6ª feira	5ª feira 9:30 às 10:20

As gravações foram efetuadas durante atividades livres e como estruturadas pela professora regente ou de sala de apoio, sem alterar a rotina escolar. Realizaram-se, também, dentro dos limites físicos da escola. Em alguns registros constam momentos em que as turmas estavam reunidas, como por exemplo, em ocasião festiva ou de comemoração prevista no calendário letivo. Com muita frequência, mais de uma turma se encontravam no parque.

As seis classes inclusivas da escola foram filmadas, sendo uma turma de primeiro período, uma de segundo e quatro de terceiro. Previmos e realizamos cinco sessões de gravação para cada criança com deficiência, em cada classe inclusiva da escola, registrando intercâmbios sociais com seus pares. A duração de cada sessão de filmagem teve o tempo previsto de, aproximadamente, 60 (sessenta) minutos. Entretanto, na execução, este tempo variou. Algumas vezes foi abreviado, tendo em vista problemas no equipamento, ou por conveniência da escola ou das pesquisadoras. Outras vezes, o tempo foi ampliado, por oportuno, considerando a relevância das interações em registro.

Ficamos responsáveis, cada uma das pesquisadoras, pela filmagem das cinco sessões previstas em cada classe inclusiva, garantindo que todas as salas de aula fossem

filmadas pela mesma pessoa. Esta providência visou a evitar mais interferência na classe e maior incômodo para professores e alunos. Ainda por esta razão, as gravações foram feitas em dias diferentes, de modo que, no mesmo turno, só estivesse uma pesquisadora na escola, interferindo-se, minimamente, no cotidiano e rotina escolar. Cuidamos para que as mesmas orientações e os mesmos procedimentos de filmagem fossem aplicados em todas as gravações.

A distribuição das sessões foi organizada de modo a realizar uma única filmagem semanal em cada turma, prevendo-se, no planejamento, um total de cinco sessões programadas de maneira contínua, ao longo dos meses letivos consecutivos. As filmagens não ocorreram em feriado, final de semana ou por conveniência local e impedimento institucional. É importante considerar que os procedimentos de filmagem aconteceram de maneira exploratória, não havendo estabelecimento prévio de temas que regulassem os eventos a serem gravados. Para a sua realização, utilizamos uma filmadora operada com fita VHS, acoplando-lhe uma lente que permitia ampliação do campo visual em 180 graus. As fitas VHS foram convertidas, posteriormente, em mídias de DVD, para facilitar os procedimentos de análise, mediante o uso mais equipamentos para leitura, como o computador e o aparelho de DVD, além do aparelho de videocassete acoplado ao televisor.

A Tabela 8 ilustra o tempo de filmagem realizado nas classes inclusivas, correspondendo ao registro referente às dez crianças com deficiência envolvidas neste primeiro nível do estudo.

Considerando o tempo total do registro em vídeo, foram realizadas 49h31'18" (quarenta e nove horas, trinta e um minutos e dezoito segundos) de filmagem, obtidas em cinco seções de gravação realizadas nas seis classes inclusivas, envolvendo as dez crianças com deficiência em suas respectivas turmas. Observe-se que nem sempre foi possível realizar uma hora de registro de filmagem para cada criança com deficiência, de modo a completar as cinco horas previstas. Por outro lado, houve casos em que a gravação ultrapassou as cinco horas.

A Tabela 8 contém, ainda, informações sobre a idade e nível escolar das crianças. A cor cinza, em destaque, indica os dados referentes aos sujeitos focais, que ocupam as três primeiras linhas da tabela. Denominamos com a letra X os alunos não autorizados a participar da investigação, sendo as lacunas em branco indicativas dos dados não preenchidos que lhes corresponderiam.

Tabela 8. Tempo de duração das filmagens dos alunos com deficiência nas classes inclusivas.

Aluno(a)	Idade	Nível escolar	Período de filmagem	Duração da filmagem					Tempo total
				1ª seção	2ª seção	3ª seção	4ª seção	5ª seção	
Amélia	4	1º	Ago/set	57'02"	1h10'04"	1h02'10"	55'10"	1h13'22"	5h17'48"
Nilo	8	3º	Set/out	1h05'12"	1h10'07"	1h03'08"	1h09'03"	38'01"	5h05'31"
Manoel	7	3º	Ago/set	41'10"	1h16'	1h21'35"	32'38"	35'24"	4h26'47"
Bia	9	3º	Mai/jun	30'42"	1h33'26"	36'13'	60'	60'	4h40'21"
Bela	5	2º	Abr/mai	1h16'42"	1h6'12"	46'29"	30'	30'	4h09'23"
Ana	5	2º	Abr/mai	1h16'42"	1h6'12"	46'29"	30'	30'	4h09'23"
X	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Gida	7	3º	Out/nov	35'	1h30'	45'	1h12'	44'	4h46'
Adão	10	3º	Set/out	41'10"	1h16'	1h21'35"	32'38"	1h25'4"	5h16'27"
Elias	7	3º	Mar/abr	1h19'12"	1h26'11"	1h40'8"	1h10'22"	1h31'9"	7h06'56"
Andréa	6	3º	Out/nov	45'18"	1h17'55"	44'30"	1h21'20"	33'32"	4h42'35"
X	-	-	-	-	-	-	-	-	-
X	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>Total</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	49h31'18"

Para facilitar a visualização do leitor em relação aos ambientes de ensino-aprendizagem onde as filmagens aconteceram, o Anexo 4 foi confeccionado, mediante a montagem de figuras sobre a planta baixa da escola (Anexo 3).

### (b) Conversação espontânea

Empregamos o recurso da conversação espontânea com os membros da comunidade escolar, de maneira episódica e não planejada, em momentos eventuais de encontros na escola. As conversas não foram gravadas, de modo que as informações e impressões consideradas pertinentes e relevantes ao estudo, foram registradas em notas de campo, de modo a constituir e integrar o *corpus* de dados construído.

### **(c) Apreciação de documentos**

Dois documentos foram consultados e apreciados, neste nível de análise. Um deles, o registro histórico sobre a criação de escolas, um volume em brochura produzido pela SEDF para divulgação interna, onde constavam as plantas baixas dos prédios escolares, além de dados oficiais sobre a criação das escolas da rede. Utilizamos as informações do texto para visualizar a estrutura arquitetônica da escola e situá-la, historicamente, na sua comunidade de funcionamento.

Outro documento apreciado foi o projeto político-pedagógico da escola referente ao ano de 2003, tendo em vista conter dados alusivos aos objetivos e metas institucionais previstas, bem como à estrutura formal da escola, seus projetos, dificuldades e perspectivas, além de dados favoráveis ao entendimento de sua organização e funcionamento, enquanto escola inclusiva.

### **(d) Utilização do Índice de Inclusão: Desenvolvendo Aprendizagem e Participação nas Escolas - IIDAPE**

O IIDAPE - Dimensões A e B, proposto por Booth e Ainscow (2002a, 2002b), foi utilizado como referência neste primeiro nível de análise, tendo em vista tratar, respectivamente, da avaliação das culturas e políticas da escola inclusiva (ver Anexo 2). Nesta perspectiva, consideramos pertinente utilizar este instrumento como orientação referencial para subsidiar a organização das informações construídas na escola investigada, em relação aos dois aspectos focalizados nas dimensões – cultura e políticas escolares. Os itens que integram as mencionadas dimensões referem-se, dentre outros, a fatores como: cooperação e respeito entre os membros da comunidade escolar; apoio à aprendizagem dos alunos; acolhimento à diversidade e redução de mecanismos de exclusão. Por outro lado, consideram, ainda, aspectos da valorização profissional do professor, bem como acesso à matrícula e permanência do aluno na escola, mediante o uso de sistemas de apoio à aprendizagem e inclusão. Dão ênfase, também, às diferentes formas de acessibilidade no ambiente escolar.

Finalizando os procedimentos referentes ao primeiro nível de análise, as informações construídas neste segmento, como elementos de contexto, revelam o clima e o comprometimento organizacional da escola frente à inclusão escolar, atuando como *frame* institucional. O termo é aqui empregado na concepção de Goffman (conforme citado em Fatigante & cols., 2004). Como tal podemos inferir sua influência como pano de fundo



base compreender e para subsidiar as análises referentes aos dois próximos níveis, a serem contemplados nas seções seguintes.

### **7.3.2. Segundo nível de análise: a classe inclusiva como contexto de exclusão/inclusão**

Os procedimentos de análise aplicados neste segundo nível contemplam o campo social mais restrito das três classes inclusivas onde estudam os sujeitos focais. Os dados foram construídos mediante os instrumentos a seguir, conforme indicado na Tabela 6.

#### **(a) Observação**

A observação do intercâmbio social entre pares envolvendo os sujeitos focais nas classes inclusivas realizou-se, neste nível, com base nas imagens filmadas nas respectivas turmas, dentro e fora da sala de aula. Procedemos à leitura repetida do material gravado em vídeo, que permitiu a apreciação de episódios interativos ocorridos durante atividades curriculares em contextos variados, dos quais participaram as crianças com deficiência intelectual e seus pares, na presença, ou não, da professora regente. Os registros foram sendo anotados na *Ficha de Sumarização dos Dados de Filmagem* (Anexo 6), com vistas à análise descritivo-interpretativa do grupo-classe dos sujeitos focais.

Ainda neste nível, demos continuidade à pré-seleção dos episódios, iniciada no nível anterior, de modo a definir os que seriam submetidos à análise microgenética, a ser realizada no terceiro nível, como veremos adiante. Para incrementar a pré-seleção, realizamos a releitura dos episódios dos sujeitos focais que já haviam sido anotados na *Ficha de Sumarização dos Dados de Filmagem* (Anexo 6).

Nesta retomada, outros episódios foram acrescentados, segundo os mesmos critérios de relevância temática explicitados anteriormente, relacionados às questões de pesquisa e às categorias de análise do estudo. Refinamos, entretanto, a pré-seleção, para encaminhar a seleção final dos episódios, dando ênfase a situações interativas entre pares com significado para o desenvolvimento das crianças envolvidas, seus processos de subjetivação e inclusão escolar. Desse modo, valorizamos situações que revelavam momentos interativos de co-construção de significados, valores, comportamentos e ações, pressupondo mudança e emergência do novo, na concepção de Valsiner (1994). Igualmente, destacamos processos intersubjetivos de metacomunicação que davam início e participavam da manutenção e transição de *frames* interativos na relação criança-criança.

Enfim, situações que implicavam o processo de inclusão escolar envolvendo a criança com deficiência intelectual e seus pares.

### **(b) Utilização do IIDAPE**

Não apenas as filmagens foram adotadas como instrumento neste segundo nível de análise. Mais uma vez, utilizamos o *Índice de Inclusão: Desenvolvendo Aprendizagem e Participação nas Escolas-IIDAPE*, Dimensão C (Anexo 2). O instrumento representou uma fonte de referência significativa, servindo de base para a organização das informações construídas durante a observação das práticas inclusivas, nas turmas dos sujeitos focais. Por meio do IIDAPE, consideramos aspectos relativos ao funcionamento das aulas durante as filmagens. Apreciamos diferentes tipos de acessibilidade para todas as crianças da turma, que lhes possibilitava participar das atividades curriculares. Deste modo, foram construídos os elementos para realizar a análise descritivo-interpretativa do grupo-classe. Levamos em conta, ainda, neste segundo nível, as informações construídas com foco na colaboração entre pares, bem como as referentes aos sistemas de apoio à aprendizagem, utilizados, tanto em sala de aula ou na escola, a exemplo do apoio especializado.

A construção dos dados para a descrição analítica deste nível, portanto, teve como foco: a cultura de pares do grupo-classe; aspectos organizativos do currículo; estrutura formal da turma (local, horário, número de alunos, normas que regem o funcionamento da classe, etc.) e estrutura social do grupo-classe (forma peculiar de funcionamento). Consideramos, ainda, aspectos relacionados à estrutura simbólica (forma como se agregam valores e crenças na cultura da turma); elementos físicos e relacionais do contexto, como o uso de recursos materiais, técnicos e tecnológicos e condições de acessibilidade (educacional, curricular, física, social, comunicativa, etc.). Foram contempladas, também, relações criança-criança e adulto-criança, dentre outros momentos constitutivos do social no aqui-agora das situações observadas. Finalmente, passamos ao terceiro, que contempla um espaço social ainda mais restrito, o campo interativo criança-criança.

#### **7.3.3. Terceiro nível de análise: as experiências entre pares como contexto de exclusão/inclusão**

O terceiro nível de análise focaliza o campo interativo das experiências entre pares, realizando-se mediante os procedimentos que passamos a detalhar (ver Tabela 6).

### (a) Observação

Realizamos a observação sistemática das imagens gravadas em vídeo, de modo a finalizar a seleção dos episódios a serem analisados. Os seguintes passos orientaram a seleção:

- Leitura repetida das imagens pré-selecionadas nos níveis 1 e 2, contendo intercâmbios dos sujeitos focais e seus pares, nas classes inclusiva. Concomitantemente, realizamos a leitura das anotações correspondentes registradas na *Ficha de Sumarização de Filmagem* (Anexo 6).
- Seleção definitiva dos episódios, segundo sua relevância temática.
- Extração de trechos dos episódios selecionados, para realização de análise microgenética.

Após a seleção do material, foram realizados os seguintes procedimentos de construção dos dados, para facilitar a realização de sua análise:

- Regravação das imagens dos episódios selecionados de cada sujeito focal em DVD, de modo a obter uma unidade de disco com as imagens agrupadas de cada sujeito.
- Realização do mesmo procedimento, em relação aos trechos extraídos dos episódios selecionados, com destino à análise microgenética.

Obtido o material, os seguintes procedimentos para a realização das análises foram seqüencialmente realizados, para o tratamento das informações:

- Em entrevista com as professoras regente e especializada (sala de apoio), exibimos as imagens dos episódios selecionados para a sua apreciação, procedendo à gravação concomitante de seus comentários.
- Realizamos a micro-análise desenvolvimental dos episódios apreciados (ver Góes, 2000 para revisão do conceito), levando em conta os comentários das professoras.
- Efetuamos a análise microgenética dos extratos recortados dos episódios selecionados de cada sujeito focal. Estes recortes não foram comentados, pontualmente, pelas professoras. No entanto, a apreciação que fizeram dos episódios de onde estes recortes foram extraídos, terminaram contribuindo para a análise microgenética.

Convém lembrar que a relevância dos episódios selecionados foi avaliada mediante critérios subjetivos. Além da literatura, baseou-se em nossa vivência na área de educação especial e inclusiva. Os temas apreendidos das imagens selecionadas no intercâmbio social criança-criança estão relacionados aos eventos potencialmente significativos para o desenvolvimento do aluno e o seu processo de subjetivação. Relacionam-se à co-construção de significados, valores, comportamentos e ações. Pressupõem mudança e emergência do novo e situações que podem implicar os processos de exclusão/inclusão escolar, como já mencionado.

Com base nestes critérios e observando os procedimentos especificados, optamos por realizar as análises tomando um sujeito focal de cada vez. Analisando seus episódios separadamente, de modo que, do início ao final do procedimento, não nos reportávamos, aos seus demais episódios. Para a análise dos recortes extraídos dos episódios selecionados, incluímos a participação das professoras - regente e especializada - de modo a co-construir informações referentes aos intercâmbios sociais das crianças. Deste modo, as entrevistas foram previstas para anteceder a realização da análise microgenética, prevista para realizar-se no terceiro nível. A forma como conduzimos as entrevistas está especificada a seguir.

### **(b) Entrevista**

As entrevistas com as professoras foram realizadas individualmente. Optamos pela modalidade não-estruturada, de modo a permitir sua expressão, em reação às imagens do intercâmbio de seus alunos nos episódios que protagonizaram. As entrevistas tiveram dupla destinação: co-construir, com as professoras, informações para subsidiar e analisar os episódios e produzir informações sobre sua experiência docente e qualificação para atuar na educação infantil e na classe inclusiva. Antes de apreciar as imagens gravadas em vídeo, as professoras preencheram a *Ficha de Dados do Professor* (Anexo 5).

Objetivamos, nas entrevistas, obter a colaboração das professoras para realizar a análise microgenética, a partir de sua significação da experiência criança-criança. Era também nosso objetivo subsidiar a compreensão dos contextos circunscritos ao aqui-agora das cenas e cenários imbricados nos episódios em análise. Visamos, ainda, a reunir informações esclarecedoras sobre questões pedagógicas, curriculares e atitudinais contempladas ao longo dos três níveis de investigação, como vistas pelas professoras.

Uma questão indutora foi proposta para iniciar a entrevista, consistindo na solicitação para que a professora comentasse os episódios protagonizados pelos alunos (sujeito focal e seus pares). Os episódios foram exibidos e, imediatamente, comentados, um após o outro, sendo gravados em mídia digital, mediante a permissão da entrevistada. Apenas quando concluído o comentário de uma imagem, a outra foi sendo apresentada e, novamente, comentada e gravada. Quando solicitado pela professora, as imagens foram exibidas repetidas vezes.

A duração e o número de entrevistas foram variáveis (ver Tabela 9), a depender da disponibilidade de cada professora e das condições dos episódios analisados - seu número e a duração. Maior tempo foi investido pela professora especializada, tendo em vista que o seu trabalho se estendia à totalidade dos alunos com deficiência matriculados na escola. Foi convidada, portanto, a apreçar e comentar os recortes de episódios protagonizados pelos três sujeitos focais e seus pares. Ao todo, sete entrevistas foram realizadas, em momentos e locais diferentes. Participaram, em separado, as quatro professoras. O tempo de gravação investido nas entrevistas com todas as professoras totalizou 5h57'52" (cinco horas, cinquenta e sete minutos e cinquenta e dois segundos). Os dados estão compilados na Tabela 9.

Tabela 9. Entrevistas com as professoras dos sujeitos focais.

Professora	Nº de entrevistas	Local		Tempo de gravação		
		1ª	2ª	1ª	2ª	Total
Rosa *	02	trabalho	residência	52'	2h26'25"	3h11'25"
Violeta	02	residência	residência	38'12"	40'2"	1h18'14"
Margarida	02	trabalho	trabalho	34'	54'13"	1h28'13'
Dália	01	trabalho	-	42'	-	42'
<b>Total</b>	07	-	-	-	-	5h57'52"

Nota: (\*) Professora especializada da sala de apoio.

Na realização das entrevistas foram observados os seguintes passos sequenciais:

- Preenchimento da *Ficha de Dados do Professor* (Anexo 5).
- Exibição dos recortes, extraídos dos episódios selecionados, às professoras regentes dos protagonistas, procedendo à gravação dos seus comentários.
- Repetição do procedimento para a professora especializada da sala de apoio.
- Degravação seletiva dos comentários das professoras, de modo a considerá-los nas análises dos diferentes níveis da investigação, especialmente, no terceiro nível, referente à micro-análise dos episódios.

Na construção dos dados do terceiro nível utilizamos, ainda, a apreciação de documentos, como especificado na seção seguinte.

#### **(c) Apreciação de documento**

No terceiro nível de análise apreciamos o *Relatório Descritivo e Individual de Acompanhamento Semestral* dos sujeitos focais, possibilitando construir informações sobre o desenvolvimento e o desempenho acadêmico dos alunos. Consiste em um documento elaborado pelos professores regentes de classe sobre cada aluno, com a finalidade principal de compartilhar com a família sua condição escolar. O documento é mantido em arquivo na secretaria, para acompanhamento do desenvolvimento do aluno e de sua escolarização. Esta documentação compõe a pasta individual do corpo discente da escola.

#### **(d) Notas de campo**

As notas de campo foram registradas durante toda a investigação, perpassando os três níveis de análise. Constituíram fontes de informação, associando-se aos demais instrumentos na produção de dados, bem como constituindo importantes elementos de esclarecimento e contextualização. Além disso, contribuíram como memória do trabalho realizado.

### **(e) Micro-análise desenvolvimental**

A *ação mediada*, segundo a concepção de Werstch (1998) constituiu a unidade de análise da investigação, tendo o conceito servido de base teórica para as micro-análises dos segmentos selecionados. A realização das micro-análises obedeceu aos seguintes passos:

- Apreciamos, repetidas vezes, cada episódio em análise, tendo em mente os temas apreendidos do intercâmbio social entre as crianças.
- Nomeamos os episódios selecionados, segundo as características e o conteúdo da experiência vivenciada pelos protagonistas, com foco na atuação da criança com deficiência intelectual.
- Descrevemos o episódio, de maneira resumida.
- Procedemos à micro-análise desenvolvimental dos episódios, levando em conta a apreciação realizada pelas professoras mediante as entrevistas.
- Recortamos segmentos relevantes dos episódios, analisando-os microgeneticamente.

Em seguida, apresentamos os resultados e discussão do estudo, que decidimos reunir em um capítulo único, tendo em vista a natureza dos dados.

## **CAPÍTULO 8 - RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Os resultados e discussões estão organizados segundo os três níveis de abordagem descritos no Capítulo 6. O primeiro nível abrange o âmbito da escola. O segundo contempla as classes inclusivas, onde estudavam os sujeitos focais. O terceiro focaliza a experiência social entre pares, mediante micro-análises de segmentos dos episódios selecionados, cujos protagonistas são os sujeitos focais e seus colegas de turma.

### **8.1. Análise do Campo Social da Escola (Nível 1)**

A análise descritivo-interpretativa efetuada neste primeiro nível, mediante dados construídos, organiza-se em quatro seções, focalizando os aspectos da escola referentes à sua cultura e política institucional, bem como sua estrutura formal, social e simbólica.

#### **(a) Política e cultura escolar: acessibilidade como elemento de inclusão**

Tendo em vista a importância da acessibilidade no processo de inclusão social e sua essencialidade para o ingresso e permanência da criança na escola, enfatizamos esta temática na discussão dos resultados que passamos a considerar. Observamos, na escola investigada, acessibilidade afetiva em relação às crianças com deficiência, por parte dos gestores, professores e funcionários. A escola tinha como prática antecipar o ingresso dos alunos e seus familiares com manifestações de acolhida, mediante cartazes estimuladores de boas-vindas fixados nos murais e vãos de acesso às dependências do prédio. O conteúdo dos cartazes fazia referência à identidade da escola como inclusiva e ao seu compromisso com a inclusão escolar. Este acolhimento estendia-se aos diálogos, gestos e atitudes dos membros da comunidade escolar, no trata com a criança com deficiência.

Quanto à acessibilidade arquitetônica, não observamos adaptações que atendessem efetivamente às crianças com deficiência física da escola. Duas crianças haviam adquirido deficiência física após sua matrícula. Uma, devido a acidente de trânsito. Outra, em decorrência de enfermidade neuromotora degenerativa. A demanda de adaptação espacial constava, inclusive, nas metas do projeto pedagógico referente àquele ano. Outra importante forma de acessibilidade focalizada, diz respeito ao currículo escolar. Esta foi parcialmente verificada na escola, quanto à sua estrutura formal, mediante a redução do



número de alunos nas classes inclusivas, bem como na oferta de atendimento educacional especializado por parte da sala de apoio. O trabalho com os pais consta do projeto pedagógico da escola, indicando a disponibilidade da comunidade escolar para pensar a diversidade e integrar esforços para que a inclusão possa, efetivamente, acontecer. Nesta perspectiva, foi criado o *Grupo de Pais Bacanas*, reunindo mensalmente pais, professores e interessados, sob a coordenação da equipe da sala de apoio. Objetivava congrega a comunidade escolar, de modo a enfrentar questões relacionadas à inclusão, proporcionando momentos de descontração e integração grupal entre os pais. Uma meta do projeto pedagógico para o ano de 2003 previa, como uma das medidas de preparação para a inclusão escolar, a continuidade da *Hora da Alegria*, criada desde 2000. O projeto tinha como objetivo observar e acompanhar, sistematicamente, a inclusão em sala de aula, promovendo atividades com predomínio dos aspectos lúdico, artístico, musical, corporal e de comunicação oral.

Por outro lado, dentre os valores defendidos no projeto pedagógico, constava o respeito à diferença, o incentivo à participação entre os membros da comunidade escolar e a excelência do ensino para todos, expectativa central da escola aberta à inclusão. O mesmo se verificou em relação aos objetivos que assinalavam o compromisso de todos para fortalecer o processo inclusivo.

O desdobramento do projeto pedagógico revela, no entanto, dificuldades variadas na implementação da inclusão escolar, como se verifica na proposição das seguintes estratégias previstas para o ano de 2003: “Aumentar a participação dos pais no *Grupo de Pais Bacanas* ... para, pelo menos, 80% das reuniões mensais”; “Capacitar professores e funcionários através de cursos, encontros periódicos e coordenação pedagógica semanal com a sala de apoio, orientação educacional e coordenador pedagógico, voltados para a modalidade atendida no Jardim (DM)”<sup>3</sup>; “Sensibilizar constantemente todos os segmentos da escola (pais, alunos, professores, servidores, direção)”; “Manter e viabilizar novas adaptações das instalações físicas do Jardim”; “Assegurar e ampliar o atendimento da inclusão”; “Garantir a matrícula de até três alunos portadores de necessidades especiais em cada turma do Jardim”; “Oferecer condições favoráveis à inclusão dos portadores de deficiência, visando assegurar a educação para todos, num ambiente de respeito e valorização do potencial de cada um”.

Os textos demonstravam a consciência da comunidade escolar para os desafios do processo de inclusão local e a importância de buscar solução para as suas dificuldades. Por exemplo, um dos indicadores apontados pela equipe da sala de apoio foi o “Alto índice de

---

<sup>3</sup> Sigla utilizada para referir-se a deficiência mental.

ansiedade e dúvidas dos professores e servidores frente às contingências diárias resultantes da inclusão”. Os itens indicadores dos obstáculos enfrentados pela escola denunciavam a necessidade de apoio externo, particularmente no que diz respeito aos recursos humanos. A sala de apoio, de *per si*, dificilmente supriria a qualificação do pessoal docente e administrativo para o desenvolvimento inclusivo da escola. Por outro lado, os mesmos itens reveladores das dificuldades, demonstravam a concepção eussêmica da comunidade escolar em relação ao aluno com deficiência, representando um elemento favorável ao processo de inclusão.

Apesar da preocupação com a inclusão escolar, como pudemos depreender da leitura do projeto pedagógico e de conversações compartilhadas com membros da comunidade escolar, observamos situações de exceção. Durante o período de construção dos dados, duas crianças, com deficiência mais acentuada, recebiam tratamento menos inclusivo em relação aos demais colegas da escola. Um menino, indicado na categoria de condutas típicas, permanecia na sala de apoio a maior parte do tempo. Aguardava a vinda de uma equipe de avaliação do sistema de ensino, para verificar sua permanência na escola, uma vez que esta era considerada, oficialmente, inclusiva para aluno com deficiência intelectual. O comportamento disruptivo desta criança era justificativa para o seu afastamento da sala de aula, segundo os professores. A transferência veio a ser efetivada para uma escola que atendia à sua especificação diagnóstica. A permanência do critério de definição de escola inclusiva por categoria de deficiência, inicialmente instituído como provisório, tem sido um dos pontos discutíveis acerca da efetividade da inclusão escolar no Distrito Federal.

A segunda situação que consideramos de exceção, refere-se a um aluno de dez anos incompletos, com diagnóstico de múltipla deficiência matriculado na escola. Ingressou no ano 2000, quando estava com sete anos de idade. Sua condição demandava atenção docente contínua e cuidados especiais dos professores, devido às suas necessidades de natureza física, emocional e intelectual. A professora regente, sem colaborador(a) em sala de aula, dizia-se impotente para dar conta de sua educação. A experiência social desta criança era restrita, sendo afastado dos demais colegas, muitas vezes, pela própria professora, porque estabelecia com eles contatos agressivos.

Este fato abre espaço para refletir sobre a viabilidade da inclusão em classe comum, irrestrita e indiscriminada, de todos os alunos com deficiência, sem que tenha havido modificação na estrutura e funcionamento convencional das escolas, inclusive o provimento de apoio material e humano aos professores regentes. Naquele caso, a

comunidade escolar expressava um claro sentimento de impotência frente à inclusão de alunos em condições semelhantes, com os recursos de que dispunha.

Outro aspecto observado que requer consideração à parte, diz respeito à sala de apoio, cuja atribuição era de oferecer atendimento educacional especializado ao aluno com deficiência e apoiar sua inclusão, mediante orientação prestada aos demais integrantes da comunidade escolar. Esta atribuição de papéis, a nosso ver, não responde inteiramente às demandas da educação inclusiva, além de sobrecarregar o professor especializado. O investimento sistêmico para garantir sustentabilidade ao processo de inclusão tem sido incipiente para o desenvolvimento inclusivo da escola. A professora Rosa, há mais tempo na sala de apoio, destacava-se como agente principal das iniciativas neste sentido, à custa de dedicação e persistência pessoais, liderando as conquistas alcançadas. Ao esforço individual, entretanto, precisava associar-se investimento sistêmico.

Um último aspecto que julgamos relevante considerar, diz respeito à prática consolidada na escola em manter algumas crianças com deficiência na educação infantil, após já ultrapassada a faixa etária estabelecida para esta etapa. Com base na conversação com docentes, verificamos que este procedimento encontrava justificativa na presunção de que o aluno iria enfrentar, no ensino fundamental, dificuldades acadêmicas insuperáveis, frente às suas condições presentes. Tinha-se em vista postergar o enfrentamento do excessivo conteudismo que viria à frente.

Como a criança com deficiência muitas vezes demonstra atraso no desenvolvimento cognitivo e sócio-afetivo, sua retenção nesta etapa representaria uma medida contra a possível repetência futura. Por outro lado, a medida poderia minimizar ou evitar o aprofundamento da *diferença* entre as crianças, em decorrência da não-equivalência de competência acadêmica entre elas. Tornava-se, portanto, uma prática preventiva, de boa aceitação na comunidade escolar.

Esta realidade contribui para a percepção da escola inclusiva como um espaço apenas parcialmente acessível, para o aluno com deficiência. Em se tratando da deficiência intelectual, a visão de obstáculo vai se intensificando na medida em que avança a progressão acadêmica no ensino fundamental. Ou seja, prioriza-se a *performance*, sem a devida perspectiva da “flexibilidade nos itinerários formativos, como resposta à pluralidade”, como preconizou Carneiro (2005).

Entendemos que as questões consideradas, até aqui, têm ressonância no estabelecimento da identidade da escola investigada como *plenamente* inclusiva. Ou seja, dinamicamente transformada, politicamente apoiada, democraticamente engajada e,

processualmente, orientada para a (re)construção de culturas, políticas e práticas pedagógicas mais inclusivas. Esta afirmação não exclui o reconhecimento de que esteja comprometida com uma expectativa pedagógica exitosa, para alunos e educadores. No entanto, considera-se necessária autonomia pedagógica e financeira, para criar condições de auto-gestão para alcançar o *status* pretendido.

Os aspectos abordados nesta seção levam a crer que a escola inclusiva investigada, reconhecidamente de excelência, *recebe e acolhe* o aluno com deficiência. O mesmo acontece em relação ao próprio professor especializado. No entanto, os dados permitem pressupor que o seu desenvolvimento inclusivo tem sido influenciado pelas dimensões simbólicas que pautam as relações de alteridade, como vimos nos argumentos de Jodelet (2001). Segundo a autora, neste tipo de relação, o *outro* é identificado, não como *próximo/semelhante*, mas colocado em uma posição de distanciamento social, enquanto *alter*. Com base neste conceito, o aluno é visto na escola como o *outro*. *Aquele* com deficiência. O aluno que confere legitimidade à existência da própria escola inclusiva ou da classe inclusiva.

Para tornar-se efetivamente inclusiva há necessidades na escola que põem em xeque definições rígidas e inflexíveis do discurso macrossistêmico atual do MEC/SEESP e de alguns acadêmicos, como se verifica nos posicionamentos de Mantoan (2003). Os discursos apresentam-se, muitas vezes, plenos de regras e limites, quanto à implementação da educação inclusiva. Revelam-se contaminados de autoritarismo e obstáculo à criatividade da comunidade escolar, interpondo barreiras ao vigor e ao crescimento institucional. São visões de inclusão que podemos considerar restritivas, porque impostas de fora para dentro e de cima para baixo. Negam espaço para a auto-definição da escola, no itinerário de construção de sua identidade.

Apesar de afetivamente apoiado em uma escola, o aluno ainda ocupa a posição de membro da categoria socialmente instituída de *deficiente*. É sua legítima condição para ingressar na escola inclusiva, enquanto aluno com necessidades especiais. Deste modo, o *diferente* ainda está caminhando para tornar-se o *semelhante*. Falta-lhe situar-se socialmente no mesmo espaço identitário dos demais colegas. Ou seja, deslocar-se da posição de *aluno com deficiência*, para a posição de aluno.

## **8.2. Análise do Campo Social da Classe Inclusiva e das Experiências Sociais entre pares (Níveis 2 e 3)**

Agrupamos nesta seção dois níveis de análise do campo social. Em primeiro lugar, o que corresponde aos grupos das classes inclusivas. Segundo, o que focaliza o intercâmbio criança-criança. Assim procedemos, por entender que são níveis indissociavelmente imbricados. A seção contempla, portanto, a análise descritiva das três classes inclusivas onde estudavam, respectivamente, os sujeitos focais da investigação: Amélia, Nilo e Manoel. E, ainda, as micro-análises das experiências sociais entre pares, efetivada mediante os episódios e seus recortes selecionados.

No que se refere à análise referente às classes inclusivas, são priorizados os aspectos relacionais e sociais dos intercâmbios entre pares. As análises são realizadas contemplando as classes inclusivas separadamente, estando inseridos os dados referentes à professora regente de cada uma.

Para facilitar a compreensão do relato, separamos as seções pelo nome dos sujeitos focais. Deste modo, ele identifica a sua classe inclusiva. E em cada classe procedemos às análises referentes aos níveis 2 e 3, concomitantemente. A seqüência da organização segue a ordem de apresentação e de discussão dos resultados, sendo observados os seguintes passos:

(a) Quanto ao nível 2:

- Sujeito focal
- Classe inclusiva do sujeito focal.
- Professora regente do sujeito focal

(b) Quanto ao nível 3:

- Experiências sociais do sujeito focal com seus pares, realizando-se as micro-análises dos episódios e recortes de episódios selecionados.

Seguindo os passos desta organização, as seções seguintes contemplam os sujeitos focais na seguinte ordem: Amélia, Nilo e Manoel.

### **8.2.1. Sujeito focal: Amélia**

#### **(a) Dados pessoais**

Amélia estava com quatro anos de idade no momento da filmagem. As informações sobre a criança foram obtidas nos registros contidos na pasta do aluno e nas entrevistas

com a professora regente e de sala de apoio. Ao ingressar na educação infantil, freqüentava duas escolas, uma pública e outra particular, uma no turno matutino e a outra no turno vespertino. Trata-se de uma criança que gostava de dançar e cantar. Sua linguagem oral, incipiente, dificultava a compreensão da fala, ininteligível. Segundo depoimento da professora regente, a emissão passou a ser entendida, parcialmente, tornando-se mais clara para ela e os colegas da sala, após certo tempo de convívio. Amélia apresentava boa saúde. Recebeu diagnóstico de Síndrome de Down, apresentando traços fenotípicos discretos.

A família não aceitava sua condição, conforme depoimento da professora Rosa, da sala de apoio. Sua deficiência era assunto proibido em sua casa. O irmão mais velho, também criança, só obteve informação sobre o assunto após três anos do nascimento de Amélia. A babá que cuidava da criança no momento da investigação, declarou para a professora Rosa não ter sido informada da situação da criança pela família. Tomou conhecimento do fato, no parque de diversão da quadra, pelas outras colegas. Segundo as professoras Rosa e Violeta, a criança não recebia da família os cuidados necessários, inclusive em relação à higiene pessoal e à alimentação.

Amélia submeteu-se à estimulação precoce na rede pública de ensino do Distrito Federal, a partir dos dois meses de idade. Entrou para as duas escolas de educação infantil no ano de 2003, aos quatro anos de idade. O *Relatório Descritivo e individual de Acompanhamento Semestral*, de ambos os semestres, informavam o interesse da criança pela escola, pelas atividades propostas em aula, particularmente nos componentes curriculares de artes plásticas, música e grafismo. Tinha alta freqüência às aulas. Imitava os colegas e sabia o nome de todos. A professora relatou melhoria no desenvolvimento da comunicação oral, bem como na autonomia dentro da escola, principalmente em relação ao deslocamento nas dependências e espaços físicos.

Os dados sobre o desenvolvimento de Amélia contidos no Relatório, informavam sua dificuldade de coordenação geral e equilíbrio em ações como correr, saltar, pular e andar sobre linha. Sua coordenação fina permitia-lhe a realização das atividades propostas para o nível escolar. Relatavam que a criança manifestava afetividade aos colegas e aos professores, tendo melhorado a interação com pares. Ainda não apresentava autonomia nos cuidados pessoais. Reconhecia cor, forma e tamanho. Tinha dificuldade para articular palavras e comunicar-se verbalmente. Ultimamente, segundo os dados contidos no Relatório, chamava os colegas pelo nome de maneira inteligível, cantava na rodinha e fazia-se entender ao pedir o que necessitava. Gostava de imitar e dramatizar situações já vividas e que lhe interessavam. Amélia era a única criança com deficiência em sua turma.

### (b) Classe inclusiva de Amélia

Observamos que os colegas de turma comportavam-se de maneira receptiva e acolhedora em relação à Amélia, não se verificando qualquer atitude considerada preconceituosa ou negativamente discriminatória no seu convívio. Entretanto, a criança nem sempre demonstrava retribuir à disponibilidade e ao acolhimento dos pares. Por um lado, preferia brincar sozinha, durante longos períodos de tempo, o que ocorria predominantemente. Outras vezes envolvia-se em brincadeira coletiva animadamente, em especial durante atividades livres ou em ambiente aberto. Em alguns registros de filmagem onde ela brincava de correr em grupo, aceitava andar de mãos dadas com colegas, divertindo-se nos brinquedos do parque, embora não realizando interlocução verbal.

No relato da professora Violeta (regente da classe) ela mencionou duas crianças, em sua opinião, preconceituosas, com Amélia e os colegas negros da sala. Relacionou esta atitude à influência que percebia no comportamento dos pais, quando na escola. Dois meninos “implicavam” com Amélia, segundo a professora, supostamente por sentir ciúmes dela ou para obter (e conseguiam) atenção docente.

A relação de Amélia com objetos era de excessivo apego e posse, revelando um vínculo de natureza peculiar, atrativo e envolvente, diferentemente do modo pouco motivacional que caracterizava a maior parte do seu intercâmbio com pares. Muitas vezes, a criança dirigia-se a um(a) colega apenas para tomar-lhe um brinquedo, demonstrando evidente interesse pelo objeto e poucas vezes, ou nenhuma, pela interação com o outro. Em algumas cenas, onde este evento se repetiu, parece que o objeto constituía a figura e o colega, o fundo. O *outro* parecia desempenhar mero papel de via de acesso ao objeto.

Por outro lado, verificava-se, ainda, situações nas quais Amélia ignorava o(a) colega, tão logo este(a) se negava a ceder-lhe o objeto desejado, ou quando resistia à sua investida para tomá-lo. Nesses casos, o outro parecia ter perdido sua função de canal para o objeto, transformando-se em um *obstáculo* que não podia ser removido no momento. O mesmo ocorria quando alguém lhe tomava um brinquedo. Muitas vezes, ela nem reagia, como se estivesse *dispensando* o brinquedo e ignorando o(a) colega. Entretanto, voltava depois para resgatar o objeto, às vezes abandonado no local. Em outras ocasiões, trocava o objeto com um colega, sem estabelecer contato com ele.

Essas experiências podem ser colocadas na categoria de *pré-frame*, segundo a classificação de Branco e cols. (2004). Na maior parte do tempo, a obtenção de um brinquedo não se voltava para a co-construção de orientações convergentes com os

colegas, porque Amélia demonstrava preferir brincar paralelamente, com o objeto. Em suma, pudemos pressupor que a qualidade e o valor atribuídos ao objeto independiam de sua disposição para interagir (ou não-interagir) com os pares por meio do brinquedo. Tomamos como exemplo ilustrativo os jogos de empilhar, uma atividade que Amélia realizava, segundo as professoras, de modo repetitivo e ritualístico, interpondo-se em sua interação com os demais, mesmo quando estava se relacionando positivamente com eles.

Em outros momentos, a interação de Amélia estabelecia-se devido ao atendimento de suas necessidades. Por exemplo, quando precisava calçar os sapatos. Pedia ao colega para ajudá-la, por meio de gestos. Aceitava o apoio e, muitas vezes, distraía-se olhando para os lados, interessada nos acontecimentos ao redor. Assumia uma postura *utilitarista*, ignorando o colega que lhe ajudava. Em grande parte das vezes, Amélia disputava brinquedo e, para conseguir-lo, batia no(a) colega vigorosamente, fazendo com que lhe cedesse o objeto. De modo geral, tratava-se de brinquedo interessante para ela, não pretendendo abrir mão ou compartilhá-lo. Com frequência, batia no(a) colega em situações onde sentia-se ameaçada de não utilizar o brinquedo desejado. Neste caso, agia no sentido de proteger-se da ameaça.

Uma vez, durante as filmagens, Amélia tentou chamar a atenção de um menino para brincar. Aproximando-se, olhou para ele(a) e para o brinquedo, alternadamente. Inseriu-se na brincadeira, mas terminou sendo ignorada. Violeta relatou que Amélia relacionava-se positivamente com duas colegas: Cândida e Kátia. Ambas eram dóceis e solícitas com os demais colegas e, particularmente, com ela. Cândida tinha características pessoais de docilidade, solicitude e empatia com todos, indiscriminadamente. Kátia era “calminha” e, segundo a professora, parecia ter deficiência intelectual, mas não diagnosticada.

A análise descritiva dos intercâmbios de Amélia no grupo-classe, considerando as categorias propostas por Branco e cols. (2004) revelou, em geral, o predomínio de *pré-frame* ou *frame* pré-interativo. Principalmente em situação estruturada que abria espaço para atividade paralela, mesmo quando o objetivo docente era propor brincadeiras e atividades que davam oportunidade à aproximação, troca e cooperação entre pares. Nestas ocasiões pôde-se observar uma orientação individualista de Amélia, com pouca transição para manifestação interativa.

Na ocorrência de *frame* interativo, observamos na criança maior orientação ambivalente para objetivos, com leve predominância de divergência e individualismo, a não ser quando o(a) interagente era um(a) colega com quem se dispunha a participar. Neste



caso, Amélia aceitava compartilhar brinquedo e brincadeira, demonstrando satisfação e (pouco observado) mantendo a interação. Esta situação foi registrada em relação aos pares do sexo feminino, verificando-se, às vezes, recusa em permitir a participação de meninos, não apenas por ela, mas pela díade interagente.

A orientação de Amélia, na maior parte das vezes, era individualista ou divergente. Quando a qualidade do contexto interativo era divergente, muitas vezes, seu comportamento caracterizava-se pela coação aos pares, batendo neles, ignorando seus gestos ou recusando seus brinquedos, que atirava para longe de si. Esta situação foi observada tanto em sala de aula, como fora, mas ocorria, com maior frequência, em situações nas quais ela demonstrava o desejo de ficar sozinha.

Presumimos que o comportamento predominantemente individualista de Amélia no grupo-classe seja a razão que justifique o afastamento dos colegas em relação a ela. São raras as situações onde observamos interação grupal nos registros realizados. Quando havia interação, prevaleciam a diádica. Para Amélia, empilhar objeto era um ato rotineiro e repetitivo. Na entrevista, Rosa relatou que ela empilhava no final de semana, com consentimento da família, os sapatos de todos da casa, formando com eles uma longa fila. Deste modo, mantinha-se distraída, até o retorno da babá, no início da semana. Eram oportunidades em que Amélia tinha espaço para consolidar seu comportamento fossilizado.

Em suma, o movimento dos pares em relação à Amélia tendia a ser mais pró-ativo e afiliativo do que de rejeição ou afastamento. A professora Violeta contribuía para isso, quando apelava para o argumento do seu tamanho e imaturidade, dizendo: - *Amélia é pequenininha e vocês precisam cuidar dela*, uma posição protecionista que não favorecia experiências de aprendizagem social edificantes para o seu desenvolvimento.

Em relação aos aspectos curriculares, observava-se que a professora desenvolvia o currículo para todos os alunos, devendo Amélia corresponder às demandas do processo de ensino-aprendizagem. A professora, algumas vezes, orientava seu trabalho individualmente. No entanto, não foi observado, nos momentos e nos registros de filmagem, o uso de recurso adaptado ou voltado para o atendimento às necessidades educacionais especiais da criança.

### **(c) Professora de sala de apoio: Rosa**

Como a professora Rosa não atuava como regente, sendo seu espaço institucional a sala de apoio, seus dados informativos estão sendo apresentados antes das demais colegas, já que atende às três crianças. Rosa tem vasta experiência em educação especial, tanto em

instituição especializada, como em classe especial e, mais recentemente, na educação inclusiva. É pioneira no projeto piloto de inclusão escolar realizado pela SEDF. Atua na sala de apoio pelo quarto ano, na escola onde realizamos a investigação. Fez formação universitária em Direito, Artes Plásticas, Economia Doméstica e Letras. Especializou-se em Educação Especial e Literatura, tendo realizado qualificação para atuar em educação inclusiva.

Sua experiência no ensino fundamental era de 23 (vinte e três) anos, fora o período em que atuou em educação infantil. Segundo os dados construídos na entrevista, a professora considerava a inclusão escolar um processo natural, já que “a matéria-prima” do professor é a diversidade. No seu entendimento, o diagnóstico e a síndrome dos alunos complicavam o processo de inclusão na escola comum, porque destacavam a característica *especial* do aluno no contexto escolar. Enfatizavam o aspecto não-familiar, que o processo de diagnóstico e as marcas da deficiência traziam para a escola, potencializando seu impacto nas relações sociais.

Rosa realizava na escola uma atividade variada. Atendia ao aluno com deficiência no turno contrário às suas aulas regulares. O atendimento prestado incluía reforço pedagógico e atividades voltadas para o desenvolvimento cognitivo, psicomotor e sócio-afetivo. Apoiava pais e professores em suas demandas quanto à aprendizagem, desenvolvimento e inclusão escolar do aluno. Sua intervenção incluía, ainda, compartilhar com a equipe dirigente as ações de promoção do desenvolvimento inclusivo da escola. Uma vez por semana, realizava a *Hora da Alegria* (ver Tabela 7) nas classes inclusivas, um projeto voltado para apoiar a inclusão na sala de aula. Nem todas as crianças com deficiência freqüentavam a sala de apoio, devido à indisponibilidade da família para retornar à escola mais uma vez, no turno contrário, o que dificultava seu trabalho.

#### **(d) Professora regente: Violeta**

Por meio dos dados fornecidos na *Ficha de dados do Professor*, verificamos que Violeta dedicava-se em tempo integral ao magistério, na mesma escola. Sua formação docente incluía o curso de Magistério, em nível médio e de Pedagogia. Não tinha formação específica em educação especial nem na educação infantil. No entanto, atuava, havia dois anos, nesta etapa de ensino. Era sua segunda experiência em classe de inclusão, sendo a primeira por ocasião de seu ingresso na própria escola, quando recebeu dois alunos com deficiência intelectual na sala. Sua opinião sobre educação inclusiva mostrou-se favorável,

desde que condicionada à capacitação do professor. Neste sentido, não se considerava preparada para o trabalho.

### (e) Experiências sociais com pares

#### • Episódios protagonizados por Amélia

Os três episódios selecionados para análise de experiências sociais entre Amélia e pares estão discriminados na Tabela 10. Dentre eles, dois segmentos do primeiro episódio, um do segundo e um do terceiro são recortados para análise microgenética.

Tabela 10. Intercâmbios sociais selecionados de Amélia

<b>Episódio</b>	<b>Tema(s) relacionado(s) ao episódio</b>	<b>Título do episódio</b>
1	Fossilização	<i>Garantindo monopólio de espaço</i>
2	Poder-sujeição	<i>Vocês podem! Você, não!</i>
3	Negociação	<i>Batendo e afagando</i>

#### – Primeiro episódio: garantindo monopólio de espaço

Contexto: pátio pavimentado (Anexo 3)

Duração: 4'36" (quatro minutos e trinta e seis segundos).

A turma de Amélia, composta naquele dia por 20 (vinte) crianças, foi levada pela professora Violeta ao pátio. Lá, à disposição de todos, estavam colocados vários brinquedos pela professora, sendo permitido livre acesso. O espaço circunscrito para brincar compreendia desde o pátio pavimentado, até à casinha de boneca (Anexo 4). Um lugar amplo, mas ocupado parcialmente, porque as crianças preferiam brincar à sombra. Por comodidade, ocupavam uma pequena área do pátio, amontoadas, com pouco espaço para a livre movimentação. Violeta observava, à distância, as brincadeiras das crianças.

#### **Síntese do episódio:**

Amélia delimitou um espaço para brincar com suas peças de lego. Sozinha, em meio a vários colegas. Começou a enfileirar as peças com muita concentração e interesse. Permaneceu nesta atividade, sem interrupção, durante aproximadamente

dois minutos. As crianças, em pequenos grupos, brincavam com peças de lego ou outros brinquedos colocados à sua disposição no chão, de modo acessível a todos. A partir deste momento, houve uma mudança. Durante uma seqüência aproximada de 40” (quarenta segundos), Amélia machucou três colegas que dela se aproximaram, aparentemente porque ameaçavam o andamento do seu jogo solitário. Na primeira vez, afastou com o braço Maria das Dores, que se encontrava próximo a ela, brincando com Cândida. Amélia esbarrou em Maria das Dores casualmente, quando ia buscar uma peça de Lego ao lado. Retornando para buscar outra peça no mesmo local, Amélia novamente esbarrou em Maria das Dores. Desta vez, puxou-lhe os cabelos, vigorosamente. A colega tocou o local dos cabelos, demonstrando sentir dor, mas não reagiu. Amélia retomou o empilhamento das peças de lego. Maria das Dores voltou a aproximar-se dela, agora voluntariamente, para pegar uma peça do seu jogo. Desta vez, recebeu um tapa na cabeça. Afastou-se, alisando o local atingido. Em seguida, aproximou-se Chagas e tocou as peças de lego de Amélia. Como resposta, ela puxou-lhe pela blusa, dando-lhe dois tapas, fortes, na cabeça. Ele se afastou, demonstrando um ar indignado. Em seguida, aproximou-se Desdito, empurrando um carrinho. Ao chegar perto de Amélia esta bateu-lhe nas costas. Cândida, que observava à distância, aproximou-se com um ursinho, oferecendo-o a Amélia, aparentemente para apaziguá-la. Amélia atirou o urso longe. Retornou ao seu jogo com lego, com muita concentração e interesse. Após um minuto, os colegas foram se afastando do local. Amélia ficou sozinha. Todos se afastaram. Apareceu, então, Cândida e lhe deu uma boneca, tentando manter uma parceria para brincar. Amélia afastou a boneca, sem olhar para Cândida e retomou seu jogo de lego. Cândida desistiu e afastou. Em seguida, Castor aproximou-se. Olhou para Amélia. Após um minuto, pegou uma banheira de boneca e começou, em movimentos circulares e aproximativos, chegar-se à formação de lego feita por Amélia no chão, ameaçando desmanchá-la. Amélia tentou evitar, gesticulando, proteger o brinquedo com as mãos, mas Castor conseguiu seu intento. Com a banheira, espalhou as peças de lego e, depois, afastou-se do local. Amélia colocou a língua para fora. Olhou para ele, como irritada e retornou ao jogo, montando tudo novamente.

- **Comentários da professora Violeta sobre o episódio**

O vídeo do episódio foi exibido para Violeta, sendo-lhe solicitado que o comentasse livremente, a seu critério. Ela assistiu uma vez e pediu para rever, preferindo comenta-lo durante a exibição. Descreveu Cândida como uma criança meiga, de voz doce e gesto delicado, solidária e acolhedora com todos os colegas. Considerou que estas características justificavam sua aceitação por parte de Amélia.

A professora descreveu Amélia como sensível e carinhosa. Responsiva ao carinho e à cordialidade, apesar de ter manifestado aqueles comportamentos em reação à proximidade dos colegas. Ponderou que algumas crianças cuidavam de Amélia. Outras, a discriminavam, percebendo-a como *diferente*. Ilustrou esta afirmação, mostrando algumas cenas no vídeo:

- A Fulana está falando para não mexer com ela, olha lá!
- Tinha criança que via a Amélia de um jeito diferente. O Fulano tinha um jeito de falar, que era assim: “*É doida, sabe?*” (...) Isso vem dos pais, do jeito como os pais tratam.
- Eu nunca disse: - *A Amélia é especial, ela é diferente (...). Ela é Síndrome de Down, ela é doente.* Eu dizia: - *gente, a Amélia é pequenininha!* Porque ela era a menor da turma ( ...) - *A gente tem que cuidar para ela não se machucar.*
- (...) As crianças tinham uma certa reserva (...) Tem criança que vem com preconceito de casa.

Os eventos onde Amélia bateu nos colegas foram vistos pela professora como defesa de espaço:

- Ela não sabia dividir o espaço (...) Aquele espaço ali é dela, ninguém pode passar. Se você reparar, todo mundo que passar, ela vai bater.

Violeta considerou que o brinquedo solitário nos jogos de exploração e construção, a que Amélia se dedicava com tanto empenho, devia-se a experiências vividas na escola particular onde estudava no outro turno. Estava sendo transferido para o aqui-agora do contexto da escola pública:

- Aí eu não sei se isso é dela ou se isso vem lá da Escola M., porque lá eles têm um tapetinho de brincar em cima (...) Não sei se ela memorizou aquele negócio daquele tapetinho de ficar num quadrado só (...) Ela faz um espaço, um metro quadrado só para ela e ninguém passa por ele.

Machucar os colegas é um comportamento visto como reativo:

- Bater no Fulano e no Fulano é porque são meninos muito levadinhos (...) O foco de ciúme deles é a Amélia (...) porque, queira ou não queira, a gente protege mais a criança, porque acha que ela não dá conta de certas coisas (...) Acho que todo professor faz isso, né? (...) Eu fazia isso, de proteger, porque não tenho embasamento teórico nem muita experiência. Eu puxo assim pro: tadinha!

A professora manifestou sua crença de que a criança com Síndrome de Down é organizada e ritualística. Disse que observou este mesmo comportamento de Amélia e em outro aluno com o qual trabalhou:

- Acho que eles (crianças com Síndrome de Down) são muito organizados. Tinha um que tirava o tênis e colocava do ladinho um do outro e a meia uma dobradinha dentro da outra. Uma organização que os outros não têm. Tudo assim, muito organizado.

Violeta também associou os eventos nos quais Amélia bateu nos colegas à sua dificuldade de fala:

- Ela não sabia dizer: - *Hei, não mexe nas minhas coisas!* Ela batia mesmo, porque era o jeito dela se expressar (...) mas, as crianças nessa idade batem, mesmo, eles mordem, estão ainda aprendendo a se comunicar mais, sem bater.

Quanto à sua reação como professora frente a estes eventos, Amélia batendo nos colegas, Violeta considerou:

(...) As crianças às vezes ( ...) um bate, outro bate, outro bate...(...) Eles tinham que conseguir dividir seu espaço no mundo. (...) Acho que deve deixar eles se resolverem. (...) Às vezes, eu deixava eles se resolverem lá, como eles iam dividir os brinquedos, como é que eles iam brincar. (...) Às vezes eu tinha de deixar um pouco senão eles não iam crescer, não iam desenvolver, sempre tendo um adulto para ficar falando e resolvendo as coisas por eles.

A orientação que Violeta dá quando uma criança apanha de Amélia, é para não revidar. É para reclamar, que ela orienta. A esta razão atribuiu a falta de reação direta das crianças com Amélia quando esta lhes machucava.

Em relação ao episódio de Amélia com Cândida, quando esta lhe ofereceu a boneca, procurando brincar, a professora atribuiu à sua docilidade e solicitude o fato de não ter apanhado quando se aproximou de Amélia, interrompendo seu brinquedo.

- Cândida é uma menina muito doce. A formação do pai e da mãe (...) Eles não educaram para ver a Amélia diferente.

Para Violeta, Amélia ter afastado a boneca e recusado a companhia de Cândida, não foi considerado um gesto de rejeição ou recusa, mas de reafirmação de sua privacidade:

- A Cândida está dando a boneca a Amélia, mas ela não quer brincar com ela.

- **Comentários da professora Rosa sobre o episódio**

Rosa destacou o comportamento ritualístico de Amélia:

- Ela tem tendência ao enfileiramento de tudo o que ela pega.

Considerou, a exemplo de Violeta, os eventos onde Amélia bateu nos colegas, como tratando-se de uma manifestação de autonomia e defesa:

- Agora, na situação, ela está defendendo o que ela gosta de fazer, o que ela quer fazer. Então, todas as interferências, ela afasta. (...) Ela não é agressiva, em nenhum dos casos (...) É só meio que uma indelicadeza de dizer: - *Não, eu não quero isso, eu quero é isso*. Ela está o tempo todo se defendendo para ficar com o que ela quer, com o que ela gosta (...) Se deixar, inclusive, ela só queria fazer aquilo (...) só aquele negócio de ficar juntando as peças e enfileirando (...).

Rosa voltou ao tema de bater nos colegas, agora considerando o convívio entre eles e a reação de afastamento dos colegas, desgostosos com o comportamento da colega :

- Agora, aquela agressão dela, assim, gratuitamente (...) eu vejo também para ela conseguir aquele espaço(...) que no final ela ficou, porque as crianças foram todas se afastando, não é? E ela realmente conseguiu ficar com aquilo que é o que ela gosta de fazer ( ...)

Rosa também considerou que a preferência pelo enfileiramento se devia à influência da outra escola. Do mesmo modo, ponderou que a dificuldade de fala podia estar justificando este comportamento. Entendeu que a mediação da professora poderia promover a transformação da postura de Amélia, tornando mais adaptativa sua experiência com os pares. Relacionou o significado do alheamento ao prazer associado à atividade e, não, à recusa pelo contato, lembrando que Amélia brinca com os colegas, em muitas oportunidades.

Em relação ao episódio com Cândida, ela considerou que a boneca não foi atraente para Amélia, razão pela qual preferiu a atividade de enfileirar. As observações de Rosa,

como professora especializada, revelam uma posição mais avaliativa, no sentido de compreender as dificuldades e potencialidades da criança com necessidades especiais.

#### - **Micro-análise do episódio**

Neste episódio as crianças brincam livremente, fazendo opção por parceiros e brinquedos disponíveis. Minutos após, já se observa divergência em alguns grupos, mas interessa aqui analisar as seqüências que envolvem Amélia. A tensão começa entre ela e alguns colegas, quando estes se aproximam do seu brinquedo, “ameaçando” quebrar a rotina da brincadeira preferida: enfileirar objetos, solitariamente. Observa-se que Amélia circunscreve um espaço imaginário, dentro do qual a aproximação dos colegas é interdita.

Os gestos de Amélia, seus movimentos corporais, sua concentração ao jogo e o alheamento ao entorno funcionam como estratégia metacomunicativa, uma dimensão na qual a multiplicidade de signos, ricos em sentidos, afirmam seu engajamento na atividade solitária e funcionam como elemento regulador do comportamento dos pares. Anunciam a disposição de Amélia para manter sua orientação para metas. As estratégias metacomunicativas substituem sua verbalização, pouco funcional e incipiente. Por outro lado, revela um pensamento estruturado, manifestado mediante outras formas de comunicação.

Amélia machuca os colegas que infringem sua deliberação. Por outro lado, o comportamento deles é regulado por ela, numa relação de dominação-sujeição frente ao espaço ocupado e à posse do brinquedo. Não se observa, inicialmente, co-regulação entre Amélia e os parceiros ou auto-regulação por parte dela.

A reação dos colegas que foram machucados por ela é silenciosa. É possível inferir significados co-construídos nos eventos de *bater* (por parte de Amélia) e *apanhar* (por parte dos colegas). Uma interpretação possível pode ser: *batendo a gente consegue o que quer* (Amélia). Ou: *essa menina só consegue o que quer batendo na gente* (os colegas). Para os que apanham e cedem, a *omissão* pode significar uma resposta natural, frente ao papel esperado para Amélia, percebida pelo outro, e assumida por si própria, como a criança *diferente*. Este argumento pode explicar a posição social que é socialmente presumida para a criança com deficiência. E Amélia se comporta de modo condizente, afirmando a posição.

A mediação docente pode explicar a pouca (ou inexistente) reação dos colegas, tantos os atingidos pelos golpes, como os expectadores, tocados pelo comportamento anti-



social de Amélia. A professora Violeta vinha orientando que as crianças não revidassem, entre si, comportamentos anti-sociais. Deveriam procurá-la para denunciar. No entanto, afirmou, na entrevista, que os alunos precisam “se resolver”. Na verdade, ninguém levou suas queixas à professora, naquele episódio. Talvez porque a sua orientação fosse voltada aos cuidados que a turma deveria ter com Amélia, por ser pequenininha. No caso, a orientação da professora tem a força de mediação. Interdita reações e, possivelmente, fortalece a discriminação positiva da qual Amélia é alvo.

Durante o episódio, Amélia manifesta pouca abertura para negociação, submetendo os colegas à sua interdição. Regulando-lhes o comportamento e afastando-os de si. Quando ocorre interação, o *frame* divergente é claramente hostil e não contribui para a sua afiliação com os colegas. É plausível a hipótese das professoras, de que a limitação imposta pela fala incipiente predisponha Amélia a esta forma alternativa (e inadequada) de comunicação com os pares. Manifesta-se repleta de significados não-lingüísticos relacionados ao poder, à privacidade e ao privilégio. É sentida como agressiva, pelos que sofrem as pancadas. O modo não-verbal de externar sentimentos (descontentamento, por exemplo), faz valer sua vontade. Pode-se pressupor que tais indicadores expressem os efeitos da mediação docente.

Por sua vez, Amélia não demonstra receptividade ou sensibilidade frente às estratégias metacomunicativas dos colegas ofendidos pelo seu comportamento. Não se consegue observar qualquer forma de canalização cultural que possa ser identificada no episódio, de modo a contribuir para orientar seu comportamento numa direção social positiva. Ou para modificar o *frame* interativo em uma direção convergente.

Em suma, os comentários de Violeta sobre o episódio destacam o tema do preconceito; a visão paternalista que a professora tem da criança com necessidades especiais e a tipificação comportamental que faz da criança com Síndrome de Down. Seus argumentos revelam tolerância frente à conduta anti-social e ritualística de Amélia e sua atitude promove um tipo de mediação que tende à proteção e à aceitação de comportamentos desadaptativos, por parte da criança.

Por outro lado, a professora deixa de intervir no sentido de promover sugestões sociais canalizadoras que permitem a co-construção de habilidades e posturas sociais positivas, por parte de Amélia, ampliando-lhe a expectativa de compartilhamento com seus pares. Não se pode atribuir esta posição da professora a seu modo de ser, pensar e fazer pedagógico, por convicção profissional. Pode-se inferir a influência sobre ela de crenças, culturalmente compartilhadas, de que a criança com deficiência intelectual deve ser alvo de proteção e cuidado, intensivamente. De que seu modo natural de comportar-se é típico e

inadequado, por força de sua condição. É incapaz de pensar e agir de modo cooperativo e adaptativo. Por esta razão, deve ser desculpada de seus desacertos sociais.

Em reação às crenças infundadas, ações de qualificação profissional abrem espaço para reflexões que minimizam mitos e crenças errôneas acerca da deficiência intelectual e contribuem para uma ação docente positiva e favorável ao desenvolvimento infantil.

Para finalizar esta análise, reportamo-nos à professora Rosa. Observamos sua preocupação em conciliar a devida compreensão do comportamento de Amélia, sem ignorar os efeitos que ele traz ao seu desenvolvimento e aceitação grupal. Seu ponto de vista assemelha-se ao de Violeta quanto à comunicação de Amélia, substituindo a fala por gestos e ações. Observa, entretanto, que o modo como o faz a distancia dos colegas. Rosa reconhece a mediação da escola particular na delimitação do espaço privado que Amélia defende, com vigor e veemência, a título de privacidade. No entanto, enfatiza o comportamento ritualístico que o acompanha.

Em continuidade às micro-análises, recortamos, neste episódio, dois segmentos para efetuar a análise microgenética, recurso utilizado para a análise dos eventos em profundidade. O primeiro selecionado contempla a interação entre Amélia e Cândida. O segundo, entre Amélia e Castor. A seleção destes recortes levou em conta o papel central desempenhado pelas duas crianças e sua contribuição para o processo de desenvolvimento de Amélia.

#### - **Análise microgenética da interação entre Amélia e Cândida**

O trecho que se segue (Tabela 11) focalizou uma seqüência de interação entre Cândida, uma colega preferida, e Amélia, uma díade que mantinha relacionamento na escola.

#### **Descrição da cena**

Contexto: pátio pavimentado

Duração da seqüência: 23” (vinte e três segundos)

Tabela 11. Segmento de interação entre Amélia e Cândida.

<b>Tempo</b>	<b>Amélia</b>	<b>Cândida</b>
3’19”	<i>Amélia empilha peças de lego. Naquele momento, está sozinha</i>	<i>Cândida vem em direção a Amélia trazendo uma boneca, que oferece a</i>

	<i>e não tem colega nas proximidades.</i>	<i>ela.</i>
3'20"	<i>Amélia faz um gesto de afastar a boneca.</i>	<i>Cândida aproxima-se com a boneca e senta-se, levando-a para perto de Amélia.</i>
3'21"	<i>Prestando atenção ao jogo, Amélia ignora a oferta.</i>	<i>- Cândida diz: - Toma a bonequinha, Amelinha!</i>
3'22"	<i>Amélia olha, toca a boneca, afastando-a.</i>	<i>Cândida novamente aproxima a boneca de Amélia.</i>
3'25"	<i>Amélia empurra novamente a boneca.</i>	<i>Cândida demonstra perceber a recusa de Amélia.</i>
3'26"	<i>Amélia desvia o olhar em direção ao seu jogo, continuando a enfileirar as peças. Ignora Cândida.</i>	<i>- Cândida diz: - Eu vou deixar aqui, tá? Desiste, colocando a boneca no chão, próximo às peças de lego.</i>
3'27"	<i>Amélia continua a realizar sua atividade.</i>	<i>Cândida levanta-se e afasta-se, tomando a direção por onde veio.</i>
3'28"	<i>Amélia afasta mais a boneca. Faz o mesmo com outras peças de lego, selecionando as que estão de acordo com certo padrão.</i>	
3'38"	<i>Amélia bate palmas, demonstrando satisfação pelo resultado.</i>	
3'42"	<i>Amélia olha em volta e pega novas peças de lego, retornando à sua construção.</i>	

Cândida tentava atrair a atenção de Amélia trazendo-lhe a boneca. Esta foi uma ação recorrente. Na primeira tentativa, deu um urso à Amélia, no momento em que ela batia em Desdito. Este comportamento era indicativo de um gesto metacomunicativo pacificador. Na segunda, a entrega da boneca pareceu ter um novo significado. Funcionou

como estratégia metacomunicativa objetivando negociar a transição de *frame*, ou seja, buscando reorientar a divergência, no sentido de alcançar convergência na interação com Amélia. Para isto, Cândida valeu-se da delicadeza da voz, da oferta do brinquedo, do sorriso, enfim, da sedução.

Embora existisse relacionamento afetivo entre ambas, Amélia não retribuiu a atenção de Cândida. Além disso, recusou o brinquedo, afastando-o para longe de si. Reiterou o que já havia feito, anteriormente, em relação a um ursinho que Cândida lhe ofereceu, no início do episódio relatado na análise anterior. Só que o urso foi atirado longe. Naquele momento, Amélia estava irritada. Além disso, machucava um menino por quem não aparentava sentir afeto. Agora, mostrava-se indisponível. E se tratava de Cândida, uma colega que Violeta considerava parceira preferencial de Amélia. Este fato revela a influência mediadora da emoção no comportamento da criança. Amélia não bateu em Cândida, como vinha fazendo com os demais que interrompiam seu jogo. O seu desejo de ficar só, sem interrupção, e a perspectiva de uma possível manifestação de hostilidade (eclodida frente aos demais colegas “inoportunos”, anteriormente) foi auto-regulada pela influência da afetividade positiva recíproca. Cândida, como antes, cedeu, em favor do relacionamento. Este micro-evento revela como a afetividade é um elemento importante como mediador na educação emocional da criança.

Ainda neste evento, os gestos de Amélia e sua recusa de atenção funcionaram como indicadores metacomunicativos, apreendidos por Cândida como elementos de negociação. Ela deixou suavemente a boneca no chão. Verbalizou este ato e afastou-se. Compreensiva e com aceitação. Pressupomos que Cândida, compreendesse a *deficiência* de Amélia como razão para explicar e justificar seu comportamento de afastamento social. Uma forma de manter o relacionamento com ela, era aceitando a orientação individualista da colega naquele momento. Neste caso, poder-se-ia considerar que a incompatibilidade das metas não chegou a caracterizar uma divergência de orientação. Ao invés disso, podia contribuir para a manutenção de perspectivas futuras de cooperação e amizade. No entanto, este padrão relacional deixou de abrir espaço para o desenvolvimento de Amélia, pois deixou de incrementar novos padrões de interação. Ao contrário, contribuiu para manter comportamentos e sentimentos costumeiros e pouco indutores de interação.

Este episódio abre espaço, também, para refletir sobre a eficiência da metacomunicação. Demonstra a eficiência das funções comunicativa, planejadora e reguladora da linguagem, atuando como recursos mediadores na co-construção de significado, mediante a intersubjetividade. O sucesso da negociação não dependeu da

emissão verbal dos pares, sendo possível a interação por meio da relação dialógica mediada pela linguagem alternativa empregada pela díade. A disponibilidade de Cândida frente ao desejo de Amélia, demonstrou que a dimensão pessoal – neste caso, a afetividade e a obsequiosidade de Cândida - corroborou na co-construção de experiências sociais favoráveis entre pares, como revelaram os estudos de Hinde (1995). Por outro lado, contribuiu para manter a conduta indisponível de Amélia.

O padrão persistente de recusa à interação, mesmo na presença da familiaridade e a afetividade na relação, mostra a força do ritual de Amélia. O padrão de comportamento da criança revelou-se persistente, configurado e reafirmado na mesmice da relação com o objeto/instrumento, conquanto as condições do contexto criassem espaço para a cooperação entre pares. A lacuna de mediação favorável, pressupomos, explicaria parte de seu comportamento, pensamento e sentimento cristalizados nos contextos vividos na escola. A reação social à sua deficiência, supomos, ocuparia outra parte dessa explicação, entre outras, no aguardo de possibilidades inovadoras de resgate.

Outro segmento foi extraído do episódio selecionado de Amélia, para que pudéssemos apreender perspectivas exequíveis do seu desenvolvimento mediante a interação social com seus pares. Sua análise ocupa o item seguinte.

#### - **Análise microgenética da interação entre Amélia e Castor**

O segmento detalhado na Tabela 12 focaliza uma seqüência na qual Amélia tem seu jogo de lego desfeito por Castor, um colega com quem tem um relacionamento conflitante, segundo Violeta.

#### **Descrição da cena**

Contexto: pátio pavimentado

Duração da seqüência: 56” (cinquenta e seis segundos).

Tabela 12. Segmento de interação entre Amélia e Castor.

<b>Tempo</b>	<b>Amélia</b>	<b>Castor</b>
3'46”	<i>Amélia está sozinha, brincando com peças de lego. Afasta algumas peças, ficando com outras, as quais selecionou. Olha o trabalho e bate</i>	<i>Castor brinca com duas banheiras de boneca, girando-as com as duas mãos, de modo a entrecruzá-las diante do corpo. Observa o jogo de Amélia.</i>

	<i>palmas, demonstrando satisfação com o resultado.</i>	
3'49''	<i>Apreciando o resultado de seu trabalho, <b>Amélia</b> olha em volta e desloca-se para o lado, de modo a apanhar novas peças de lego próximas. Volta e retoma sua construção.</i>	(Castor não foi captado nesta tomada da filmagem)
4'03''	<i><b>Amélia</b> espanta-se com a aproximação de Castor, que vem arrastando uma banheira de boneca em sua direção. Levanta o rosto, observa o movimento do colega, demonstrando apreensão.</i>	<i><b>Castor</b> vem se aproximando de Amélia, com uma das banheiras na mão, arrastando-a no chão com movimentos circulares. Avança em direção ao jogo construído por Amélia. Não se percebe se pretende desmanchá-lo ou se está, apenas, provocando.</i>
4'05''	<i><b>Amélia</b> coloca uma mão em direção ao colega, tentando evitar que ele desmanche sua formação de lego. Fia atenta a ele, apreensiva.</i>	<i><b>Castor</b> pára no mesmo lugar e continua a movimentar, de forma pendular, a banheira, formando um ângulo de 180°. Encara Amélia, com ar desafiador.</i>
4'18''	<i><b>Amélia</b> mantém atenção ao colega que se aproxima, movimentando a banheira. Leva a mão à boca, enquanto olha para o menino.</i>	<i><b>Castor</b> faz dois movimentos giratórios com a banheira, aproximando-a, até atingir as peças do jogo e dispersá-las, desconfigurando a construção de Amélia.</i>
4'20''	<i><b>Amélia</b> vocaliza descontente. Assustada, mantém o olhar no colega.</i>	<i><b>Castor</b> pára e olha para Amélia, não mais movimentando a banheira.</i>
4'28''	<i><b>Amélia</b> muda de posição e pega uma peça de lego. Põe a língua para fora, insultando-o e fica com as pernas</i>	<i><b>Castor</b> afasta-se, sentado, arrastando-se no chão, empurrando a banheira. Parece com receio de represália.</i>

	<i>cruzadas, fitando o menino.</i>	
4'30"	<b>Amélia</b> observa Castor, na mesma posição, sem nenhum gesto.	<b>Castor</b> começa a empilhar as banheiras uma dentro da outra, ignorando Amélia.
4'34"	<b>Amélia</b> continua observando.	<b>Castor</b> recolhe as banheiras e afasta-se.
4'42"	<b>Amélia</b> olha em volta e pega novas peças de lego. Retorna a construção.	

Este segmento expressa uma situação de conflito entre Amélia e Castor. Um intercâmbio desafiador para a menina. Confrontou seu comportamento fossilizado, promovendo a emergência de novidade e novas significações no contexto de sua interação com pares. No mesmo contexto no qual experimentou momentos de isolamento e orientações divergentes, Amélia estava sozinha, absorvida em construir formações no chão com peças de lego. Quando considerou seu trabalho concluído, satisfeita, bateu palmas. Surgiu, Castor ameaçando - e executando - sua intenção de desmanchar o produto da atividade prazerosamente contemplada. Amélia tentou, mas não conseguiu evitar que o colega desfizesse sua produção. Não o enfrentou o colega. Como estratégia metacomunicativa, apenas mostrou-lhe a língua, como forma de externar seu descontentamento e, supomos, impotência para impedir a invasão. Entre ambos, criou-se e manteve-se um *frame* divergente e uma interação competitiva hostil.

Na interação, ficou clara a oposição e o jogo de poder. Agora simétrico, equilibrado em força, até que resultasse na solução a favor de Castor. O menino usa uma banheira como instrumento para desmontar o jogo, mantendo uma distância segura. Interpondo o objeto como escudo, até assenhorar-se da situação. Manejou mecanismos de mútua e auto-regulação. Fez uso de estratégias metacomunicativas como o olhar, o movimento corporal e o rítmico gradual da aproximação, para expressar a intenção e a consumação do fato, agora seguro, frente à impossibilidade de Amélia para evitar seu desfecho.

O diálogo de Amélia com Castor não teve palavras e realizou-se mediante recursos comunicativos não-verbais e metacomunicativos. O antes “opressor” (Amélia), que a todos enfrentou, foi se tornando “oprimido”. O gesto significativo de “dar a língua” foi expressivo da reação contida. Castor assumiu a posição de espelho, para Amélia, refletindo seu papel de quem regulava e determinava. A co-regulação foi se tornando evidente e o

desfecho revelou a desvantagem material de Amélia, que teve seu brinquedo desfeito. No entanto, a interação foi amplamente simbólica e construtiva para ambos. Castor deu à Amélia a condição de sujeito e assim a posicionou, confrontando seu *status* de pequeninha e intocável. Os significados co-construídos pelas crianças abriram espaço para a possibilidade de um salto qualitativo no seu desenvolvimento, mediante a situação de conflito vivenciada na intersubjetividade.

Neste segmento, o jogo metacomunicativo foi expressivo, mesmo na ausência de fala de Amélia e na presença do silêncio responsivo de Castor. Se por um lado, a função comunicativa da linguagem não estava plenamente realizada na menina, outras funções operaram na sua interação com Castor. Revelou-se no jogo de intencionalidade recíproca dos oponentes. O silêncio não obscureceu o curso do pensamento, mas foi a estratégia metacomunicativa que melhor pôde expressá-lo, da parte de ambos. Neste sentido, episódio revelou a importância do uso de estratégias metacomunicativas quando a própria fala, ou do parceiro, é disfuncional, limitando a função comunicativa da linguagem, prejudicada. A oportunidade de compartilhamento mediado pela linguagem na relação entre Amélia e Castor foi eficiente, portanto, apesar de limitadas pela fala incipiente da menina.

– **Segundo episódio: *vocês podem! você, não!***

Contexto: parque de areia (Anexo 3)

Duração da seqüência: 4'16" (quatro minutos e dezesseis segundos).

O episódio teve lugar no parque de areia, onde as crianças foram levadas pela professora Violeta. Apenas a turma de Amélia encontrava-se ali naquele momento. As crianças brincavam livremente, enquanto Violeta as observava à distância. Não interferia nas suas escolhas de brinquedo ou brincadeira. O episódio foi protagonizado no escorregador do parque (Fig. 1).

**Síntese do episódio:**

Amélia estava no escorregador com três colegas: Pedro, Kátia e Bela. Kátia inclinava-se sobre a rampa de descida do brinquedo, interagindo com Bela, que escorregava em sua direção.



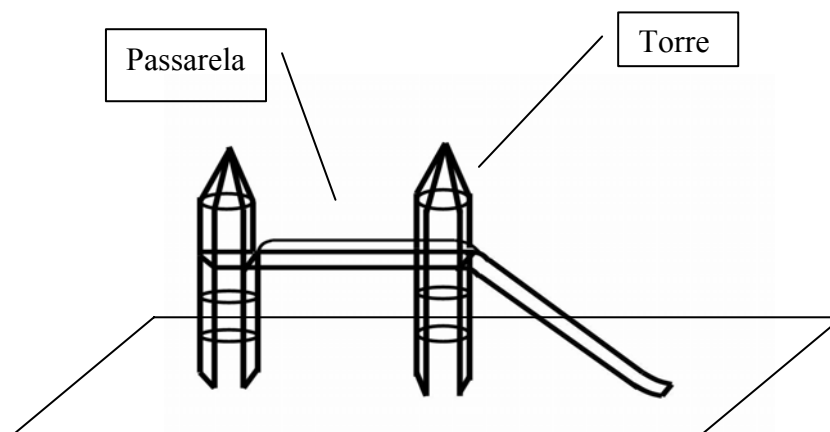


Figura 1. Escorregador do pátio de areia.

Ao mesmo tempo, Pedro brincava com um carrinho. Reproduzia o barulho característico do motor em funcionamento, na medida em que se deslocava para usar o escorregador. No percurso, empurrava o brinquedo por onde passava. Enquanto isto, Amélia estava na “torre”, ao alto do escorregador, pendurando-se nas barras do brinquedo. Nesta posição, podia impedir ou permitir a passagem de quem viesse escorregar, uma vez que a torre alinhava-se com o acesso à rampa de descida (Fig.1). Quando os colegas vinham se aproximando da rampa para escorregar, Amélia fazia um túnel com as pernas, afastando-as, de modo a permitir a passagem. Esta articulação caracterizava a interação de Amélia com seus pares, naquele momento. No mais, continuava brincando paralelamente, escalando as barras da torre. Na maior parte das vezes, nem olhava para o(a) colega enquanto lhe dava acesso à rampa para escorregar. Mesmo assim, Amélia estava atenta e receptiva para a coordenação de ações desencadeada no intercâmbio. Sua atenção, entretanto, privilegiava o brinquedo solitário, que apreciava de maneira evidente e realizava com extrema destreza, sem medo da elevada altura (aproximadamente 2m). Sua movimentação consistia em escalar as barras da torre, nelas soltando e prendendo pés e pernas. Ora segurando as barras com as mãos e soltando as pernas, que balançavam. Subia e descia com segurança e agilidade. No início do episódio, Pedro usou o escorregador duas vezes, “com a permissão” de Amélia. Bela, que estava no local, escorregou uma vez, sem dificuldade de acesso. No entanto, logo após escorregar, dirigiu-se às barras, tentando escalar e subir à torre onde estava Amélia, sem utilizar as escadas. Possivelmente para experimentar novo meio de

acesso ao brinquedo, sem ter que usar a escada. Amélia não permitiu, empurrando-lhe a cabeça duas vezes, até que ela desistisse. Foi o que aconteceu. Bela voltou a brincar com Kátia na areia, ao lado do escorregador. Enquanto isso, Pedro conseguiu escorregar, passando por Amélia, sem dificuldade, sob os olhares de Bela e Kátia. Neste momento, chegou Davi. O menino aproximou-se da rampa para escorregar, mas não conseguiu passar, impedido por Amélia, que colocava seu corpo como obstáculo à sua passagem. Davi repetiu a tentativa três vezes, todas mal sucedidas, durante um período de 2'02" (dois minutos e dois segundos). Neste espaço de tempo, protestou com um grito forte e ameaçador dirigido a Amélia. Não obtendo o que desejava, jogou-lhe areia, ameaçando-a com um gesto de mão, como se fosse alvejá-la. Em vão. Amélia continuava usando o corpo para impedir sua passagem. Davi, então, chutou areia da passarela em sua direção (a passarela tinha areia deixada pelas crianças que brincaram anteriormente). Após alguns momentos, conseguiu que Amélia lhe deixasse escorregar.

- **Comentários da professora Violeta sobre o episódio**

Violeta pediu para rever a imagem várias vezes, antes de começar a comentar o episódio. Identificou duas crianças com quem Amélia tinha afinidade: Pedro e Kátia. E duas com quem se desentendia em sala de aula e a quem tratava com hostilidade: Davi e Bela. A professora atribuía este desentendimento ao preconceito que as crianças experimentavam em relação à Amélia. Segundo a professora, devido à influência familiar:

- Essa menina ali, que ela implicou (Bela) (...) É porque, eu acho que aquela menina ali (...) os pais são um pouco preconceituosos. Tem muito disso, ali (...)
- Acho que isso ajuda um pouco. Os meninos não notam que a colega tem Síndrome de Down.. Os pais é que começam a notar e comentam perto deles.
- - O Davi é todo cuidado pelo pai e pela mãe. Você sente que a família (...) Sabe, tinha muito interesse pela Síndrome de Down nas reuniões. Não era interesse na inclusão (...) Perguntava se atrapalhava a aula, essas coisas(...)Tinha pai que olhava assim, meio que ... (gesto comunicativo de restrição).
- Aquele menino ali, que ela não deixou passar (Davi), ele tinha um negócio assim, de ficar com nojo (referindo-se ao nariz de Amélia que ficava, freqüentemente, escorrendo).

Violeta também considerou a reação de Amélia, ao impedir a passagem do colega para o escorregador, como uma resposta à provocação de Davi:

- Davi parece que falou alguma coisa que ela não gostou (...) Mas, também, o menino levantou a mão para bater nela!... Ele deve ter brigado com ela. Não ficou amigo dela, então (...) Ó, tá agredindo ela (...) Tá que joga areia nela, ali, ó (...) O tempo em que ele está ali parado, ele só agride ela, o tempo todo! (...) Ela vai implicar com ele, até! (...).

Considerou, ainda, que Amélia estava brincando, quando impedia a passagem de Davi para a rampa do escorregador:

- Acho assim, que, quando eles não ligavam muito, iam lá, passavam e entravam na brincadeira dela. Porque aquilo ali, é uma brincadeira. Ela quer abrir as perninhas e passar os pés nos outros.

Violeta admitiu, também, a influência favorável que poderia ter a negociação e o manejo na forma de realizar o contato social:

- Se ele pedisse a ela... Em nenhum momento, ele tentou pedir (...) Se ele falasse: - Tatá, deixa eu passar! (...) A Kátia foi lá, defendeu ela e ela deixou ela passar!

Em relação ao contato amistoso de Amélia com Pedro e Kátia e a facilidade para eles usarem o escorregador, Violeta atribuiu à boa índole dos colegas:

- O Pedro não tinha essa coisa de preconceito, não. Estava sempre brincando. É da boa. É o jeito que ele falava com ela (...)  
- A Kátia é filha de uma mulher que trabalha como porteira de um prédio (...) Ela era muito simples. Eu acho que isso contribui muito (...) para evitar preconceito.

Do mesmo modo, explicou a afinidade entre os colegas, pela identidade entre as crianças. Ou seja, sendo Kátia uma criança com possível deficiência, “daria certo” com Amélia:

- Também pega aqui. Ó, a Kátia parece que tinha algum probleminha. Ela era muito retraída, não gostava de conversar com ninguém. Só se relacionava mais com a Amélia, mesmo. Parece que a Kátia entendia ela perfeitamente.

O jogo de dominação de Amélia na interação com os colegas estava evidente para Violeta:

- Olha, eles querem passar por ali. O negócio dela é não deixar passar por ali ou passar por baixo, ó (...) - Olha, o que ela faz. Primeiro ela abre as pernas e

depois fecha para implicar com o outro. A Amélia tinha um negócio de implicar mais com os meninos.

O tema do preconceito foi recorrente nas observações de Violeta. Segundo ela, um fator contribuinte para as reações opositoras de Amélia.

#### - **Comentários da professora Rosa sobre o episódio**

A professora Rosa destaca o distanciamento social de Amélia em relação aos colegas:

- Ela afasta os meninos dela, não é?

Observou, também, o comportamento regulador de Amélia sobre os colegas. Ou seja, a posição de domínio-submissão, operando no contexto, é marcante na apreciação da professora:

- Ali ela tem o domínio, não é? (...) Como ela tem muita agilidade, ela tem o domínio (...) Ela está tão na dela!...
- A torre é dela. Ali, é a passagem (...) Passa quem eu quero, quando eu quero! (...) Ele, ela permitiu, não é? Ela define as regras.

A professora Rosa fez uma observação sobre o desfecho do episódio, alusivo ao momento em que Amélia decidiu permitir a passagem de Davi. Após uma interação negociada, com marcante jogo de poder:

- Ao final, ela deixou. Ou ele venceu? (...) O negócio é pessoal, é com ele mesmo! Ele ainda olha para trás (...) será que é verdade?!
- Ela está meio exibindo o poder, porque são poucos os meninos que têm essa habilidade. Ela não tem medo.
- Então, isso aí é um poder que ela está mostrando. Acho que ela está usando o poder que ela tem.
- Ele também desafiou e insistiu. Foi uma relação de força, mesmo. Ela venceu, por essa habilidade de dominar o lugar.

Rosa destacou o movimento de negociação, reafirmando a hipótese de Violeta de que a implicância entre as crianças jogava um papel importante na interdição do brinquedo por Amélia, privando Davi de desfrutá-lo:

- Eu vejo como uma forma de poder: - *eu tenho meu ponto!* (o brinquedo). É um pedágio (risos): - *passa, se pagar* (...) Pagar de outra forma, não é? Algum afeto (...) não encher o saco na sala de aula (...) não perturbar (...)

### – Micro-análise do episódio

Amélia sentia-se bem no escorregador, um brinquedo que usava com habilidade. Segundo as professoras, este era um ambiente onde a criança realmente se sentia à vontade. Experimentava competência. Era uma oportunidade de expressar satisfação pela sua capacidade, muitas vezes negada em sala de aula, quando não conseguia realizar as tarefas curriculares. Observamos seus movimentos e gestos na torre do escorregador, movendo-se entre as barras com extrema agilidade. Era algo que os demais colegas não fizeram ou, como afirmam as professoras, não conseguiriam realizar, apesar de terem a mesma idade. Além de revelar habilidade, permitiam a Amélia exibir aos outros sua capacidade.

Esta atividade no escorregador demonstrava, portanto, o exercício de poder de Amélia sobre os colegas. Ela estabelecia, sem palavras, regras não-explicitas para o acesso à rampa do escorregador. Primeiramente, a escada foi a única forma que ela permitiu a Bela, para acesso à rampa. Segundo, a passagem dependia de sua liberação. A regra era aceita pelo grupo, possivelmente para manter o *frame* atual de intercâmbio com ela e/ou reafirmar o consenso, mediado pela professora, de que Amélia deveria ser poupada pelos pares por ser pequenininha, como já mencionado, na análise do episódio anterior. Por outro lado, as crianças poderiam estar querendo evitar serem machucadas por Amélia, já que ela não se expressa verbalmente e com clareza suas regras e disposições. Neste sentido, valia os gestos e posturas. Falar parecia ser necessário.

Compartilhamos o ponto de vista da professora Rosa, quando inferiu que Amélia poderia estar utilizando sua exibição como estratégia metacomunicativa para afirmar sua posse do brinquedo e reafirmar, reiteradamente, sua posição de poder entre os colegas.

Por outro lado, Amélia brincava solitariamente, enquanto observava os colegas, mantendo uma orientação pré-interativa. Coordenava ações para permitir a passagem de Pedro e Kátia. Cuidava, mesmo, para não machucá-los, enquanto passavam por ela. Dar acesso, coordenar ação, são indícios de *frames* compartilhados e metacomunicativos, comunicando o desejo de manter a orientação com os parceiros.

Durante o episódio observou-se, mais uma vez, a resposta anti-social de Amélia como reação à regra violada: bater no colega. Foi o que aconteceu com Bela, quando tentou subir à torre escalando-a e, não, utilizando a escada. É possível inferir que Amélia tivesse uma visão rígida do percurso: chegar à rampa mediante o acesso pela escada. Deste modo, não permitindo o acesso por outro caminho (escalando as barras laterais do brinquedo). Bela é empurrada na cabeça, duas vezes, sendo dissuadida a recuar e descer.

Acatou, com gestos de esquiva, a reação de Amélia, olhando repetidas vezes para ela, enquanto se afastava, aproximando-se de Kátia na areia.

Mais uma vez, a reação do colega é ignorada por Amélia. A interação entre ela e Bela traz a esta análise uma suposição de Violeta, quando atribuiu ao preconceito de Bela a indisposição de Amélia naquele momento. A professora argumentou que o preconceito afastava Bela das crianças negras da sala de aula. O mesmo ocorria em relação a Amélia. Esta é uma suposição a ser considerada. O discurso dos pais, como constitutivo das vozes da criança (Bakhtin, 1929/1981) pode ecoar nas relações e na qualidade da interação entre pares.

O comportamento de Amélia em relação aos três colegas no escorregador foi diferente ao que teve com Davi, recém-chegado, desejando escorregar. Não estava pleiteando, pois considerava natural sua intenção de compartilhar o brinquedo, como se fazia no parque como regra geral intuída por todos. A interdição estabeleceu entre ele e Amélia *frame* divergente, mantido por ambos, até ao final do episódio, cujo segmento interativo é alvo da análise microgenética a seguir.

A professora Violeta reiterou sua postura protetora em relação à Amélia. Atribuiu a “culpa” aos colegas, cujo preconceito influenciava a reação indisponível da criança. Davi foi impedido de escorregar, porque estaria agredindo Amélia ou porque não sabia pedir, negociar com ela. A negociação seria bem recebida por ela. Por fim, Amélia só estaria brincando com os colegas. Era necessário que compartilhassem.

Rosa, por sua vez, aposta no sentimento de realização de Amélia. O poder funcionando como exercício de autonomia e afirmação. De impor-se pela capacidade. É uma concepção viável e eussêmica, que favorece a imagem da criança com deficiência. A hipótese de Rosa sobre a negociação metacomunicativa também é plausível, uma vez que Amélia poderia estabelecer, naquele espaço, uma interação a ser estendida em outros ambientes. Rosa, mais uma vez, mostrou uma postura analítica em relação aos comportamentos e sentimentos de Amélia, procurando ver além das evidências. Demonstrou ter um conhecimento aprofundado da criança e de seu relacionamento e disponibilidade social.

- **Análise microgenética da interação entre: Amélia, Davi, Pedro, Bela e Kátia**

O segmento de episódio selecionado para análise microgenética (Tabela 13) trata da interação entre o grupo que compartilhava o escorregador no parque – Amélia, Davi, Pedro, Bela e Kátia. Principalmente Amélia e Davi, foram protagonizaram a interação que constituiu o alvo desta análise microgenética.

**Descrição da cena**

Contexto: parque de areia (Anexo 3)

Duração da seqüência: 2'35''(dois minutos e trinta e cinco segundos).

Tabela 13. Segmento de interação entre Amélia, Davi, Pedro, Bela e Kátia.

<b>Tempo</b>	<b>Amélia</b>	<b>Davi</b>
5'35''	<i>Amélia está pendurada nas barras da torre do escorregador. Sustenta-se pelas mãos e balança as pernas, ao mesmo tempo em que as dobra, para evitar bater com os pés em <b>Pedro</b>. Ele está agachado, próximo a Amélia, na rampa de descida do brinquedo.</i>	<i>Davi aproxima-se do escorregador. Começa a subir a escada em direção à passarela que dá acesso à torre sobre a rampa de descida do brinquedo.</i>
5'35''	<i>Simultaneamente, <b>Pedro</b> está sentado no alto da rampa, quase embaixo de Amélia. Brinca com um carinho. Demora-se a escorregar, colocando o carinho em posição, de modo a descer com ele, no escorregador. Começa a conversar com Bela, que se aproxima do escorregador.</i>	
5'52''	<i>Amélia observa <b>Pedro</b> e <b>Bela</b> enquanto estão conversando, sem interferir.</i>	<i>Segurando as barras laterais do escorregador (Ver Fig. 3), Davi aproxima-se da torre onde está Amélia. Vem andando, cabisbaixo, demonstrando a intenção de escorregar.</i>
5'56''	<i>Amélia percebe a aproximação de Davi e volta-se para ele. Firmando-se nas</i>	<i>Davi vai se firmando nas barras da torre, agachando-se para passar,</i>

	<i>barras superiores da torre com ambas as mãos, separa as pernas, apoiando-as nas barras laterais, de modo a formar um túnel (como vinha fazendo com os colegas que estavam escorregando, antes da chegada de Davi). Enquanto forma o túnel com as pernas, Amélia olha para Davi. Tudo indica que está preparando a passagem do colega.</i>	<i>enquanto Amélia faz o túnel com as pernas para dar-lhe acesso à rampa de descida.</i>
6'00"	<i>Amélia mantém a posição de túnel, imóvel, virada para Davi.</i>	<i>Davi agacha-se, olhando para o túnel formado pelas pernas da colega. Parece receoso. Recua e não passa.</i>
6'02"	<i>Amélia olha para o lado, sem ocupar-se de Davi. Sua postura no brinquedo permanece a mesmo. Parece disposta a deixá-lo passar.</i>	<i>Davi fica de pé dentro do espaço da torre, muito próximo a Amélia. Olha para ela, dizendo algo (inaudível). Recua novamente.</i>
6'07"	<i>Amélia pendura-se, firmando-se com as mãos nas barras laterais do brinquedo. Junta as pernas, de modo a impedir a passagem, momentaneamente. Volta a formar o túnel com as pernas. Olha para Davi. Parece desafiá-lo.</i>	<i>Davi de pé, permanece parado na passarela, próximo à torre. Tem as duas mãos nas barras laterais. Olha para Amélia, falando com ela (inaudível).</i>
6'08"	<i><b>Bela</b> vem se aproximando, pelas costas de Davi. Anda pela passarela, em direção à torre, disposta a escorregar.</i>	
6'09"	<i>Amélia continua com as pernas posicionadas lateralmente nas barras, formando um túnel.</i>	<i>Davi resolve agachar-se e passar, antes de <b>Bela</b>.</i>
6'12"	<i>Amélia suspende as pernas, soltando-as sobre Davi.</i>	<i>Davi, ainda agachado, vai recuando e saindo da torre, enquanto olha para Amélia.</i>
6'14"	<i>Amélia balança as pernas, segurando-se nas barras, e volta a apoiar os pés nas</i>	<i>Davi e <b>Bela</b> olham para Amélia, enquanto ele diz algo (inaudível).</i>



	<i>laterais, olhando para Davi e <b>Bela</b>. Ambos estão parados na passarela, diante dela.</i>	
6'22"	<i>Amélia retoma a posição de formação de túnel, utilizando as pernas, como antes.</i>	<i>Davi afasta-se, dando lugar a <b>Bela</b> para passar.</i>
6'23"	<i><b>Bela</b> agacha-se e passa, com o apoio de Amélia, que mantém o túnel para dar-lhe acesso à rampa, sem interpor-lhe obstáculo.</i>	
6'25"	<i>Amélia acompanha, observando, a passagem de Bela para a rampa de descida, facilitando-lhe o acesso.</i>	<i>Davi fica parado no meio da passarela, olhando o acontecido e segurando as barras laterais. Espera.</i>
6'34"	<i>Amélia fica de pé, com as mãos para cima, segurando as barras, agora bloqueando a passagem, aparentando intencionalidade.</i>	<i>Davi olha para Amélia, segurando as barras laterais da passarela, próximo à torre. Diz-lhe algo, novamente (inaudível).</i>
6'42"	<i>Amélia retoma a posição de túnel, olhando para Davi.</i>	<i>Davi está na mesma posição, olhando para Amélia. Observa-se um diálogo sem palavras.</i>
6'42"	Neste intervalo, apenas Kátia ainda está no local, brincando embaixo do escorregador, na areia. Os demais colegas já se afastaram.	
6'49"	<i>Amélia movimenta-se na torre, soltando as pernas e voltando a firmá-las nas laterais, fazendo e refazendo o túnel.</i>	<i>Davi acompanha todos os movimentos de Amélia, movendo-se com impaciência no mesmo local. No entanto, sem adiantar-se, olha para o chão.</i>
6'54"	<i>Amélia diverte-se na torre, movimentando-se sem parar. Agora parece ignorar Davi.</i>	<i>Davi dá um grito, ao mesmo tempo em que encena um chute com a perna esquerda em direção a Amélia, firmando-se nas barras laterais.</i>
6'55"	<i>Amélia, de pé nas barras, fica rígida, sem aparentar disposição para dar acesso à passagem de Davi.</i>	<i>Davi inclina-se, fazendo uma tentativa de entrar na torre.</i>

6'58"	<i>Amélia atira o pé em direção à cabeça de Davi, mas não consegue atingi-lo.</i>	<i>Davi desvia a cabeça, livrando-se do chute e levanta a mão, esboçando um gesto de golpear Amélia.</i>
6'59"	<i>Amélia pendura-se na barra, mantendo as pernas soltas por uns instantes.</i>	<i>Davi levanta a mão e a mantém parada para trás, como se fosse golpear Amélia, ameaçando-a, à distância.</i>
7'	<i>Neste momento, <b>Bela</b> aproxima-se, sobe a escada e dirige-se lentamente em direção à torre para escorregar novamente, alheia ao conflito entre os colegas.</i>	
7'04"	<i>Amélia continua balançando na barra, procurando firmar as pernas nas laterais.</i>	<i>Davi aproxima a mão para a frente, transformando o gesto de bater no gesto de "parar". Talvez pedindo trégua. Repousa as duas mãos nas barras da torre, próximas a Amélia.</i>
7'06"	<i>Aproxima-se <b>Bela</b>, por trás de Davi, na passarela.</i>	
7'08"	<i>Amélia, percebendo a aproximação de <b>Bela</b>, posiciona-se para deixá-la passar, colocando as pernas em túnel.</i>	<i>Davi volta em direção à escada, recuando, como se fosse desistir.</i>
7'10"	<i><b>Bela</b> passa sob as pernas de Amélia, em túnel, sem dificuldade e senta-se sob suas pernas.</i>	
7'11"	<i>Após a passagem de <b>Bela</b>, Amélia volta a soltar as pernas, balançando-as, desfazendo o túnel. Movimenta-se, brincando nas barras, desviando suas pernas de Bela, para não machucá-la.</i>	<i>Davi retorna, aproximando-se novamente de Amélia. Chega próximo, observando o movimento de suas pernas, balançando próximas a Bela. Não toma a iniciativa de passar. Fica parado, olhando para Amélia.</i>
7'13' até 7'30"	<i><b>Bela</b> mantém-se sentada, sem escorregar, sob as pernas de Amélia, que as desvia da colega, para não machucá-la.</i>	
7'31"	<i>Amélia coloca as pernas em túnel, como</i>	<i>Davi agacha-se, pega um punhado</i>

	<i>que estimulasse Bela a escorregar logo. Bela entende e escorrega. Desloca-se para outro brinquedo.</i>	<i>de areia na passarela e joga em Amélia.</i>
7'37"	<i>Amélia lança as duas pernas em direção a Davi, firmando-as na barra à frente dele.</i>	<i>Davi olha para Amélia, parado, segurando as barras laterais da passarela.</i>
7'50"	<i>Amélia volta a movimentar vigorosamente as pernas em direção a Davi, de modo provocativo, firmando-as na frente dele, repetidamente.</i>	<i>Davi imita seu movimento de túnel. Abrindo lateralmente ambas as pernas, firmando-as nas barras laterais da passarela. Conversa com Amélia (inaudível).</i>
7'58"	<i>Amélia observa seu movimento, olha para ele, volta-se e repete o gesto de túnel, dando-lhe passagem. Agora, disposta a dar-lhe passagem.</i>	<i>Com as duas mãos protegendo a cabeça, Davi agacha-se e vai passando sob as pernas de Amélia, desconfiando da própria segurança. No entanto, passa, sem ser machucado.</i>
8'10"	<i>Amélia retorna a brincar, firmando as pernas nas barras da torre, balançando-as no ar. Olha para Davi, posicionado para começar a descer. Em seguida, escorrega na rampa.</i>	<i>Davi, sentado na rampa, vira-se para olhar Amélia, o que faz por alguns segundos e escorrega.</i>

Neste segmento, Amélia deparou-se com Davi, um colega com quem vinha estabelecendo uma interação conflituosa na sala de aula. Amélia, inicialmente, parecia disposta a deixá-lo passar, porque formou um túnel com as pernas, a exemplo dos demais, dando acesso à rampa. Ao se aproximar, já inclinado, entretanto, Davi parou, dizendo algo a ela (inaudível) e recuou. Parecia um conflito de confiança, que ao final do episódio se confirmou. Esta reação poderia ser explicada pela posição social ocupada por Amélia, em se tratando de uma criança *diferente*. Também poderia dever-se à forma ambivalente como Amélia se comportava, ora interagindo positivamente, ora não, com os pares. Ora aceitando, ora rejeitando os colegas.

Mais uma vez, a exemplo do episódio anterior, o jogo de poder manifestou-se persistentemente, no comportamento de Amélia. No escorregador, ela ocupava uma posição física (espacial) e simbólica (poder) de controle e dominação do objeto (rampa de acesso ao escorregador), elemento mediador de seu intercâmbio com os pares. Por outro lado, o escorregador representava o objeto de desejo, pelo qual demonstrava fascínio. Era, também, espaço de expressão para seu comportamento fossilizado.

A dúvida e o recuo inicial de Davi em passar para a rampa de acesso ao escorregador, dão lugar ao estabelecimento do *frame* ambivalente na sua interação com Amélia. Este *frame* foi mantido por ambos por algum tempo. Ao recuar e verbalizar o que pode ter desagradado Amélia, deu-se incremento a um *frame* divergente, que foi sendo co-construído no fluxo interativo. Estratégias comunicativas e metacomunicativas foram empregadas por eles, alternada e concomitantemente.

Amélia lançava as pernas na direção de Davi, firmando-se nas barras da torre. O balanço de suas pernas, que demonstrava a firmeza, e a segurança dos movimentos no brinquedo, deixava clara sua destreza motora. Constituiu estratégia metacomunicativa, eficiente e simbolicamente significativa, para afirmar sua posição de segurança e domínio, regulando a iniciativa de Davi e dos demais. A interação mantinha-se assimétrica e co-regulada.

Amélia intensifica seu comportamento controlador quando aparece um colega que se opõe à sua vontade. Demonstrando impaciência e inquietação, o menino passa à ofensiva, gritando com ela, jogando-lhe areia, levantando a mão para ameaçá-la, mas sempre à distância, recuando. Há uma troca de movimentos ofensivos: ele grita, ela joga as pernas; ele joga-lhe areia, ela o chuta, etc. O fato não termos acesso às falas prejudica uma análise mais eficiente deste momento.

Só ao final, Davi toma a iniciativa de negociar. Para isso, faz uso da imitação. Na passarela onde se encontrava, firmou-se nas barras laterais e começou a imitar a posição de formar túnel com as pernas, a exemplo de Amélia. Ao mesmo tempo, lhe disse algo (inaudível) que contribuiu para influenciá-la em seu favor. A reação de Amélia foi imediata. Repetiu a posição de túnel e o deixou passar. Desconfiado, Davi passou pelo “túnel” e escorregou na rampa. Agora, Amélia o imita e, também, dirige-se à rampa, para escorregar. Em seguida, cada um procura outro brinquedo, separando-se. A transição de *frame* não deu lugar à manutenção da interação cooperativa.

No episódio, a negociação foi mediada pelo gesto imitativo, transformador do *frame*, revelando a qualidade comunicativa e metacomunicativa do gesto. A imitação foi

sucedida, imediatamente, pelo *frame* convergente, que levou Davi a conseguir seu objetivo (escorregar). Também predispôs Amélia à convergência de interação, abrindo espaço para a continuidade da cooperação entre eles, o que não veio a ocorrer, pois Davi afastou-se em busca de outro brinquedo. O mesmo fez Amélia.

Sobre este desfecho, Rosa fez a seguinte indagação, na sua entrevista: - Ela deixou ou ele venceu? Pode-se inferir que a negociação estaria presente, de qualquer modo, nas duas suposições. Davi, ao passar por Amélia demonstrou o receio de que ela viesse a mudar a sua disposição e machucá-lo durante a travessia. Para evitar, colocou as duas mãos para proteger a cabeça, enquanto vigiava os movimentos de Amélia, durante o trajeto. Mas não ocorreu o que temia.

Ao final do episódio, quando Amélia termina de escorregar na rampa, nenhum colega estava próximo, para um possível contato. Agora, todos se dispersaram. A criança ainda permanece distante dos pares, o que dificulta o estabelecimento de relações intersubjetivas, indispensáveis à sua subjetivação e co-construção de pensamentos, sentimentos, valores e ações, favoráveis ao seu desenvolvimento. Desse modo, com pouca oportunidade de relação positivas com os pares, abreviam-se as oportunidades de Amélia para a superação do comportamento fossilizado e a compensação de suas limitações relacionais.

### - **Terceiro episódio: *batendo e afagando***

Contexto: sala de aula.

Duração: 10' ( dez minutos).

#### **Síntese do episódio**

Sandra estruturou uma atividade pedagógica organizando as crianças em grupos de quatro em torno de mesinhas, distribuídas pela sala. Disponibilizou peças de lego sobre a mesa, de modo a serem compartilhadas por todos. No grupo de Amélia, além dela estavam Kátia (protagonista do episódio anterior), Bela (também protagonista do episódio anterior) e Luiz, uma criança negra. Logo as crianças puxaram para si uma quantidade de peças, iniciando uma construção individual. Durante a atividade, entreolhavam-se, observavam entre si os trabalhos, verbalizando, em franco compartilhamento. Pouco depois, Luiz e Bela iniciam uma competição pelas peças. Por sua vez, Amélia e Kátia prosseguiram seu trabalho,

acompanhando a divergência entre os colegas. Amélia demonstrava satisfação em realizar sua atividade preferida (enfileirar). O grupo mantinha boa disposição para trocas eventuais de peças, olhares, sorrisos. Amélia estava disponível para contato com os demais colegas de mesa. Olhava, atentamente, para os eventos que ocorriam entre os parceiros. Nestes momentos, deixava um pouco de lado a relação com os objetos. Seu comportamento podia ser resumido em olhar para os colegas, retirar-lhes peças do brinquedo e concentrar-se no trabalho. Os colegas aceitavam que pegasse as suas peças. Apenas uma vez, Kátia recuperou, ouvindo de Amélia, breve e sem outras conseqüências, um sonoro *não!* Por outro lado, Amélia não dava suas peças a ninguém. Apenas recebia, fazendo-o de maneira abrupta, sem demonstrar agradecimento. Algumas peças oferecidas pelos colegas eram recusadas por ela, segundo algum critério que desconhecemos. Quando desejava uma peça, simplesmente tomava do colega, sem pedir-lhe. Observamos, também, que os gestos das crianças eram bruscos e rudes, no modo como pegavam as peças entre si. Na maior parte do tempo, Amélia manteve-se trabalhando individualmente com as suas peças. Concentrava-se na tarefa, mas de um modo diferente da rotina rígida verificada nos episódios anteriores. Após alguns momentos, entretanto, começou a apresentar comportamentos hostis com os colegas que se aproximavam. Principalmente com Kátia, com quem vinha mantendo algumas interações cooperativas, viveu seu momento de maior divergência e hostilidade. Tentou lhe bater uma vez e, em outra, conseguiu o intento. Além disso, empurrou uma colega que se aproximou de sua mesa, afastando-a do local. Empurrou outro colega que apertou gentilmente seu braço, enquanto passava pela mesa. Ao final do episódio, os colegas foram saindo e Amélia encontrou-se sozinha. Ficou assim por algum tempo, permanecendo concentrada e indiferente. Quando todos se afastaram, ela pegou o trabalho de Luiz e começou a desmembrar as peças para incorporar ao seu. Tomando as peças desmembradas, começou a encaixá-las.

- **Comentários da professora Violeta sobre o episódio**

A professora Violeta explicou que organizou a atividade realizada no episódio, de modo estruturado para favorecer a cooperação entre as crianças:

- Eu coloco os brinquedos na mesa, no meio, para brincarem juntos, mas cada um fica fazendo o seu (...) A intenção era que todo mundo brincasse junto, mas ali,

não. Todo mundo vai pegando o maior número de peças e não quer dividir com o outro (...) Eu falo: - *vamos fazer uma cidadezinha?*

O preconceito foi o segundo tema abordado por Violeta no episódio. Reafirmou o preconceito de Bela, em relação às crianças negras e com deficiência:

- Sempre teve um negócio de preconceito por parte dessa menina (...) Eu sempre dava um jeito de colocá-la junto na mesa de quem tinha esses problemas, porque, se não, ficavam só os rejeitados, não é?

Violeta reafirmou sua percepção do domínio de espaço por parte de Amélia:

- Vai ter uma menina que vai passar por trás da Amélia, que ela vai bater nela. Parece que ela não gostava que entrasse na área dela. Por isso eu te falei o negócio do tapetinho. Ele parece que limita o espaço (...) (ver o primeiro episódio).

A professora chamou atenção para o comportamento, já automatizado por Amélia, de bater nos colegas:

- Ela foi bater na Kátia, inconscientemente como faz com os demais, depois se arrependeu.

Entendeu que o comportamento de Amélia era reativo, em relação a alguns colegas. Referindo-se a Bela, diz:

- Essa menina (...) ela tinha uma coisa assim, de não querer brincar com a Amélia, de não querer ficar perto... Parece que ela quer ficar na dela. Se ela não interage com a Amélia, a Amélia não vai deixar ela participar de nada.

Quanto indagada sobre a razão das crianças não reagirem quando apanhavam de Amélia, Violeta reafirmou que orientava os colegas para que cuidassem dela, porque era pequenininha. Além disso, considerava que a maturidade de algumas crianças contribuía para favorecer a aceitação e a tolerância do comportamento anti-social de Amélia, considerando positiva esta atitude:

- Tem umas crianças que são mais maduras... Tem uns que entendem, tem uns que não entendem. Eu sempre conversava: - Não liga! A Amélia é pequenininha!

A professora verificava o alheamento de Amélia, em relação aos pares, quanto realizavam as atividades escolares:

- Ela não olha a criação do outro. A criança às vezes gosta de olhar o que o outro fez, mas ela não.
- Eh! A Amélia nem olha para ver o que ela fez (...)

Embora estruturada para favorecer a interação entre as crianças, a atividade proposta por Violeta não alcançou este objetivo. Em relação à Amélia, justificava no preconceito sua preferência pela brincadeira solitária.

- **Comentário da Professora Rosa sobre o episódio**

Rosa destacou no seu comentário o fato do grupo trabalhar paralelamente:

- Não tem aquela coisa de: - *vamos trabalhar juntos!*

Chama a atenção para a posição de isolamento de Amélia, percebendo a atitude de afastamento do grupo em relação a ela:

- Eles não estão vendo ela não. É como se ela não existisse. Ali ... não estão nem aí para ela! Nariz escorrendo, mão na boca, várias vezes (...) É por isso que os meninos não gostam de ficar junto (...) Ela faz uma meleca! (Esta informação foi reiterada na entrevista de Violeta).

Rosa observou o modo como Amélia agia com os colegas durante a atividade na mesa:

- A Kátia deu uma peça, mas ela não quis (...) *Olha, a Kátia mostrando a torre para ela! Mas ela nem (...)*

Mostrou-se entusiasmada quando verificou as respostas positivas de Amélia, ao contato com os companheiros:

- Olha, ela trocou com a Kátia! - Olha, a Kátia vai mostrar o trabalho prá ela (...) Ela toma da mão dela (...) Ah, retirou só as peças que quis e devolve prá ela.

Rosa ficou atenta às imagens que demonstram a indiferença que caracteriza certos momentos da experiência no grupo. Atenta para a transição de *frame*, mesmo que incipiente, no fluxo interativo.

- **Micro-análise do episódio**

Alguns aspectos chamam a atenção neste episódio em relação à Amélia. Contrariando o observado nos recortes anteriores, a criança não estava rigidamente concentrada no objeto, mesmo quando o contexto abria espaço para o seu isolamento. Na maior parte do tempo, manteve uma orientação para *frame* pré-interativo com os pares, quando observava o que acontecia ao redor, fixando o olhar em atividades ou cenas entre os colegas, aparentando interesse pelo seu trabalho.



A presença de Kátia no grupo, com quem mantinha um bom relacionamento, pode ter contribuído para esta disposição. Ao longo do episódio, entretanto, prevaleceu o trabalho paralelo, solitário, no grupo. Amélia interagiu algumas vezes com Kátia, de maneira ambivalente. Sua interação transitava entre atitudes efusivas e de hostilidade, de modo extremado, em espaço de segundos, revelando sua mudança súbita de humor. O papel mediador que Kátia exercia no grupo, ficava evidente, articulando com os colegas troca de peças, olhares e gestos. Interagia com todos, particularmente com Amélia e Bela. De Luiz, Kátia limitava-se a retirar suas peças, quase sempre, com seu consentimento. Houve um momento, inclusive, em que fez o contrário, dando-lhe todas as suas peças. Posteriormente, voltou a resgatá-las, oferecendo-as a Amélia e Bela. Isto revelou seu pouco interesse na conclusão do próprio trabalho, contrastando com o grande interesse na interação com pares. Para Amélia, este comportamento funcionava como indutor, como modelo para realizar as suas próprias interações.

Luiz e Bela cooperaram com Amélia, dando-lhe peças não solicitadas por ela. Algumas, ela acolheu. Outras, não, por critérios aparentes de tamanho e cor. As interações eram abreviadas por Amélia, em favor da atividade com o objeto. Embora se pudesse verificar predominância de individualismo no grupo, prevaleceu a orientação convergente para *frames* interativo e pré-interativo, durante a realização das atividades. Os *frames* interativos resultaram em transição para orientação convergente e cooperativa muito frequentemente, principalmente em díades, mediante o uso de estratégias metacomunicativas, tais como: oferta ou permuta de peça; atenção ao colega; movimento e gesto corporais; mímica facial, dentre outros.

O episódio demonstra a importância de contextos com orientação convergente para o desenvolvimento de estratégias cooperativas entre as crianças. De qualquer modo, fica evidenciado que, nem sempre a professora consegue que a atividade seja consistentemente cooperativa. Por outro lado, pode-se argumentar que seria necessária uma contínua intervenção docente para manter a qualidade cooperativa em ação. Observamos que a imitação joga um papel relevante na forma como as crianças se comunicam. Neste cenário, uma imitava a outra no modo indelicado como tomavam ou permutavam as peças de lego.

O grupo manteve, na maior parte do tempo, uma qualidade convergente em sua orientação para metas. Amélia, por sua vez, destacava-se pela orientação prevalente de *frame* pré-interativo, exceto com Kátia, com quem cooperou a maior parte do tempo. Sua relação afetiva com esta criança pode ter contribuído para a convergência observada.

O sentimento protecionista, reafirmado pela professora Violeta, parece alimentar as atitudes anti-sociais de Amélia mais uma vez, agora em atividades estruturadas em sala de aula, razão de continuar batendo nos colegas, sem mudança para um comportamento mais pró-ativo e de afiliação grupal. Por outro lado, em se tratando de crianças de quatro anos, uma intervenção mais intensificada de educação social e das emoções é oportuna, nos anos iniciais de escolarização, contemplando todas as crianças.

- **Análise microgenética da interação entre Amélia, Kátia, Bela e Luiz**

Um segmento para análise microgenética foi recortado deste episódio e está desdobrado na Tabela 14. Sua seleção justificou-se por representar um momento interativo de valor para a significação compartilhada das crianças envolvidas: Amélia, Kátia, Bela e Luiz, bem como para os colegas que o observavam. A interação entre Amélia e Kátia é focalizada, prioritariamente, para análise microgenética.

**Descrição da cena**

Contexto: sala de aula

Duração: 50" (cinquenta segundos).

O segmento teve início quando Antonio veio se aproximando da mesa de Amélia, para tomar água no filtro que ficava próximo e, vendo uma peça de lego no chão, apanhou o objeto, jogando-o sobre a mesa do grupo.

Tabela 14. Segmento de interação grupal: Amélia, Kátia, Bela e Luiz.

<b>Tempo</b>	<b>Amélia</b>	<b>Kátia</b>
7'02"	<i>Ao se aproximar Antonio da mesa, Amélia suspende a atividade que está realizando e olha, em volta, o movimento do grupo.</i>	<i>Observa um colega que vem se aproximando, de passagem para o filtro de água.</i>
7'03"	<i>Antonio, ao passar, vê uma peça de lego no chão e inclina-se para apanhá-la.</i>	
7'05"	<i>Amélia continua observando o grupo, na mesma posição.</i>	<i>Observa o colega apanhando a peça no chão.</i>

7'06''	<i>Antonio atira a peça no centro da mesa e continua seu trajeto. <b>Bela</b>, rapidamente, inclina-se para pegar o objeto.</i>	
7'07''	<i>Amélia joga-se sobre a mesa, em direção à peça para apanhá-la, mas perde para <b>Bela</b>, que foi mais rápida e a pega.</i>	<i>Observa a disputa, sorridente.</i>
7'08''	<i>Amélia faz uma mímica facial de desapontamento, enquanto fita Kátia ao seu lado.</i>	<i>Kátia sorri para Amélia, de modo complacente, demonstrando lamentar que ela não tenha conseguido pegar a peça em tempo.</i>
7'09''	<i><b>Bela</b> observa o desapontamento de Amélia e lhe estende a peça dizendo-lhe: - toma, Amélia!</i>	
7'10''	<i>Amélia ainda retribuindo o sorriso de Kátia, volta-se para <b>Bela</b>, que acaba de lhe estender a peça, atenta ao que ela lhe comunica.</i>	<i>Observa, sorrindo, o gesto de <b>Bela</b>.</i>
7'11''	<i>Amélia estende a mão e recebe a peça, satisfeita. Prontamente a insere no trabalho feito, enquanto segura outra peça com outra mão.</i>	<i>Olha e sorri, aprovando o evento.</i>
7'12''	<i>Amélia continua a realizar a sua tarefa.</i>	<i>Reclina o corpo sobre a mesa, estendendo o braço para pegar uma peça de lego de <b>Luiz</b>, à sua frente, para dá-la a <b>Bela</b>. Contente, dispõe-se a compartilhar a construção de sua torre.</i>
7'13''	<i>Ao ver Kátia reclinada e já retornando com a peça, Amélia faz um gesto de bater-lhe no braço com uma peça de lego. O gesto não chega a atingir a colega. Seu rosto não denota irritação. Parece um gesto casual e rotineiro, de desagrado, talvez pela aproximação ameaçadora de Kátia ao seu trabalho.</i>	<i>Reclina-se de volta à sua cadeira. Olha para Amélia, rapidamente, sem reagir ao seu gesto da colega. Volta-se para <b>Bela</b> sorridente, entregando-lhe a peça que havia pegado. Demonstra ignorar a intenção e o gesto de Amélia.</i>

7'18''	<i>Subitamente, Amélia volta-se para Kátia, com humor completamente oposto. Sorri, enquanto toca-lhe o braço, de maneira efusiva. Concomitantemente, vocaliza e faz movimentos corporais, de modo metacomunicativo, procurando atrair a atenção da colega com olhar cativante.</i>	<i>Debruçada sobre a mesa, mantém sua atenção voltada para a construção de <b>Bela</b>. Parece não interessada na iniciativa de Amélia, muito menos em sua manifestação festiva.</i>
7'19''	<i>Amélia continua insistindo pela atenção de Kátia, tocando-lhe o braço, sorrindo e vocalizando alto.</i>	<i>Ainda debruçada sobre a mesa, sorrindo, passa a olhar, sucessivamente para as duas colegas, dividindo sua atenção entre <b>Bela</b> e Amélia.</i>
7'24	<i>Mantendo o sorriso, Amélia volta a concentrar-se no trabalho. Recebe uma peça dada por <b>Luiz</b>. Inspecciona e devolve para ele, possivelmente, por não atender ao seu critério de seleção de peças.</i>	<i>Estende-se novamente sobre a mesa, pega outra peça de <b>Luiz</b>, mantendo-a na mão.</i>
17'25''	<i>Amélia continua concentrada no seu trabalho.</i>	<i>Ainda debruçada sobre a mesa, sorri, observando a torre construída por <b>Bela</b>.</i>
7'26	<i>Amélia olha para Kátia, que lhe aponta a peça retirada de <b>Luiz</b>.</i>	<i>Debruçada sobre a mesa, mostra a peça que tem na mão, gesticulando e aproximando-a do rosto de Amélia.</i>
7'27''	<i>Amélia olha para a peça, demonstrando expectativa em recebê-la.</i>	<i>Recua a peça, afastando-se de Amélia. Parece brincando de dar e não dar.</i>
7'29''	<i>Abaixando a cabeça, Amélia retoma o trabalho.</i>	<i>Resolve entregar a peça a <b>Bela</b>.</i>
7'30''	<i>Amélia permanece concentrada no trabalho.</i>	<i>Pega uma peça de <b>Luiz</b> e a entrega para Amélia.</i>
7'33''	<i>Recusando a peça, Amélia a empurra em</i>	<i>Toca as peças de lego de Amélia,</i>

	<i>direção a <b>Luiz</b>.</i>	<i>sorrindo.</i>
7'39"	<i>Amélia fica apreensiva com o gesto de Kátia, quando esta toca em suas peças de lego.</i>	<i>Volta-se para pegar mais uma peça de <b>Luiz</b>.</i>
7'41"	<i>Amélia contrai a face. Demonstrando tensão, retoma o trabalho.</i>	<i>Traz a peça retirada de <b>Luiz</b> e a entrega para Bela.</i>
7'42"	<i><b>Luiz</b>, desta vez, protesta alto, esticando a mão para reavê-la. Como vê que não consegue tomá-la de volta, desiste. Retira uma de Amélia.</i>	
7'44"	<i>Amélia continua trabalhando, indiferente ao conflito dos colegas, quando percebe que <b>Luiz</b> pegou uma peça de sua formação. Confere, olhando para o trabalho dele.</i>	<i>Observa <b>Luiz</b>.</i>
7'45"	<i>Confirmando a retirada da peça, Amélia fica transtornada. Estica as duas mãos em direção a <b>Luiz</b>. Vocaliza alto. Demanda a peça com gestos exagerados, rosto irado, voltando para <b>Luiz</b> os braços esticados, com os dedos rígidos.</i>	<i>Olha a cena. Parece não se preocupar com o fato. Pega uma peça de <b>Luiz</b> para entregar a <b>Bela</b>.</i>
7'47"	<i>Não conseguindo a peça de volta com <b>Luiz</b>, Amélia bate duas vezes no braço de Kátia, vigorosamente, acertando na primeira vez.</i>	<i>Esquiva-se, fechando os olhos de dor, mas esquiva-se do segundo golpe.</i>
7'49"	<i>Amélia protege as peças com ambos os braços, olhando para Kátia.</i>	<i>Olhando para Amélia com ressentimento. Encolhe o corpo, dobra os braços sobre o canto oposto da mesa, próximo a <b>Bela</b>, colocando sobre eles a cabeça.</i>
7'52"	<i>Amélia continua olhando para Kátia por alguns instantes e volta a trabalhar.</i>	<i>Permanece por algum tempo nesta posição. Afasta-se, não mais retornando.</i>

A análise microgenética demonstra o momento no qual Amélia, agredindo Kátia pela primeira vez, quase muda o *frame* convergente mantido por ambas durante o episódio. Subitamente, transforma seu comportamento, tornando-se efusiva, cativante e atraente, de modo a evitar o *frame* divergente e manter a orientação convergente, mediante um efetivo conjunto de estratégias metacomunicativas, tendo no entusiasmo a força que divide a atenção da amiga com sua rival Bela. Este momento constitui um oásis de intersubjetividade co-constitutiva. Por outro lado, na segunda investida contra Kátia, o *frame* divergente se estabelece, revelando a instabilidade e natureza desadaptativa prevalente no comportamento atual de Amélia e a consistência do seu comportamento fossilizado, não compensado pela mediação externa.

Como síntese às análises dos episódios de Amélia, pode considerar que sua aprendizagem e desenvolvimento parecem mais mediados pelo objeto do que pelo signo, no momento. Embora pareça ao professor que a persistência no manuseio dos objetos possa ser uma possibilidade desenvolvimental, sem a ocorrência da intersubjetividade e a co-construção do novo, o desenvolvimento de funções psicológicas superiores pode estar menos contemplado do que o estímulo às funções elementares. Isto pode explicar a razão pela qual a professora não interfere para estruturar novas oportunidades educacionais. Por outro lado, a mediação entre pares, mesmo sendo muito rica, pode requerer a intervenção da professora, de modo a promover espaço para a co-construção de significado, sentimento e comportamento, canalizados por sugestões culturais socialmente desejáveis, como requer a escola.

Depois de certo tempo, parece incomodar-se com a intervenção de pessoa ou movimento que possam ameaçar sua construção. Demonstra, mais uma vez, a emergência e robustez do seu comportamento fossilizado, um obstáculo que circunscreve e restringe sua interação com pares.

#### - **Apontamentos sobre os intercâmbios sociais de Amélia**

Como temos argumentando neste trabalho, a perspectiva sociocultural construtivista tem como fundamento básico a sociogênese do desenvolvimento humano, preconizando, dentre outros: o papel das interações sociais; a constituição cultural do pensamento, da consciência e do conhecimento; o papel mediador dos signos e símbolos culturais, bem como a influência dos pares mais competentes. Nessa perspectiva, o papel

do contexto escolar tem sido enfatizado, principalmente no sentido de criar e mediar situações de aprendizagem e de desenvolvimento da criança.

É nesta direção que vamos circunscrever nossa apreciação dos intercâmbios de Amélia. Para compreender a aprendizagem e o comportamento social da aluna, refletimos sobre a qualidade de suas interações sociais na família e na escola. Em relação ao contexto familiar, temos apenas indícios fornecidos pelas professoras, portanto, não procedemos a maiores considerações, senão que encontra no lar espaço para o fortalecimento de seu comportamento fossilizado.

Quanto à escola podemos inferir sobre dois aspectos, com base nos dados construídos. Um deles, a qualidade desenvolvimental das mediações escolares. O outro, a qualidade das interações criança-criança e criança-professor. Primeiramente, entendemos que os sentimentos e comportamentos protetores da professora, favoreciam a infantilização de Amélia, bem como a tolerância frente aos seus comportamentos fossilizados e anti-sociais. Neste sentido, a intervenção docente ainda não tinha alcançado nível apropriado ao desenvolvimento da criança.

Por sua vez, aqueles comportamentos, co-construídos por Amélia mediante experiências sociais anteriores, refletiam nas interações com seus pares. Desse modo, as situações interativas de orientação convergente e cooperativa vivenciadas pela criança, não eram, a nosso ver, quantitativamente suficientes, nem qualitativamente experimentadas para alcançar mudanças positivas no seu desenvolvimento.

Maehr (conforme citado em Rueda e Moll, 1994) sugeriu cinco padrões comportamentais que podiam ser utilizados como índice de motivação, em relação à aprendizagem: direção da atenção e da atividade do sujeito; tempo empregado no engajamento à atividade; nível da atividade; permanência na tarefa e *performance*. Dados estes critérios, verificamos forte evidência de motivação de Amélia em relação a objetos, destinando-lhes tempo e persistência. Este fato restringia, significativamente, as interações com os pares, revelando sua orientação predominantemente individualista.

Por outro lado, a persistência na atividade prolongava-se, quando favorecia o seu isolamento, ou mediante brincadeira e brinquedo que abriam espaço para o seu comportamento fossilizado, a exemplo do jogo de Lego. Estas situações demonstram como o universo motivacional de Amélia estava restrito socialmente. As seguintes considerações de Rueda e Moll (1994, p. 131) reafirmam a nossa posição sobre a necessidade de redirecionamento das intervenções escolares, com vistas ao desenvolvimento de Amélia:

As crianças parecem mais motivadas mediante condições mais autênticas e significativas de realização de tarefas, onde elas constroem, conjuntamente, significados com pares e professores, desafiadas por atividades situadas em sua zona de desenvolvimento proximal.

Neste sentido, entendemos que as experiências de Amélia, nos contextos familiar(?) e escolar, estavam propiciando condições emocionais, sociais e culturais ainda incipientes para o seu desenvolvimento, restringindo mudanças efetivamente positivas de suas dificuldades acadêmicas e sociais.

### **8.2.2. Sujeito focal: Nilo**

#### **(a) Dados pessoais**

Nilo estava às vésperas de completar oito anos quando iniciamos a investigação. Participou do programa de estimulação precoce e iniciou a educação infantil, sendo transferido para esta escola aos seis anos de idade, no primeiro período, já com defasagem idade-série. Tem diagnóstico de Síndrome de Down. Os registros contidos no *Relatório Descritivo e Individual de Acompanhamento Semestral* de Nilo fornecem informações descritivas sobre o seu desenvolvimento nos a seguir. Seu vocabulário encontra-se em ampliação, constituindo-se de poucas palavras, pronunciadas com dificuldade. No entanto, consta que é funcional para a compreensão da professora e dos colegas. É independente quanto à organização do seu material e atenta para as questões de organização das atividades em sala de aula, mediante solicitação docente.

Em relação ao desempenho das atividades pedagógicas, demonstra interesse e persistência na realização das tarefas propostas pela professora, alegrando-se quando aprovado e alcança êxito. Quanto à psicomotricidade, reconhece as partes do corpo, tem noção de tamanho e relações espaciais, revelando avanços em coordenação geral e motora-fina. Relaciona números a conjuntos de poucos elementos, reconhece as letras do seu nome e está adquirindo domínio do alfabeto. Em relação à aprendizagem da leitura e escrita, encontra-se no nível silábico.

Quanto ao comportamento, aumentou consideravelmente sua permanência em sala de aula, compreendendo melhor as orientações normativas e regras básicas da turma (horário do parque, hora de brincar, etc.). Na relação com os pares, conforme registrado no texto do relatório, “sabe ser carinhoso e expressa suas vontades firmemente, mas às vezes, demonstra certa agressividade”. Nilo cursou o primeiro período em 2001, aos seis anos. O segundo aos sete e o terceiro, no momento da investigação, aos oito anos de idade,



completando a permanência de três anos na escola. Em sua classe, estudava com outra criança com Síndrome de Down, quando foram realizadas as filmagens, até que foi transferido, no segundo semestre, para uma sala onde havia mais dois alunos com deficiência intelectual, sendo um com Síndrome de Down. A transferência foi devida à solicitação da família, motivada por conflitos com a professora regente.

### **(b) Classe inclusiva de Nilo**

Duas crianças com Síndrome de Down estudavam nesta classe: Nilo e Abadia. Os dois eram amigos e parceiros preferenciais. Mantinham longo tempo em interação convergente e cooperativa. Muitas vezes, a professora sentia necessidade de separá-los para favorecer a sua interação das crianças com os demais colegas. Segundo relato das professoras, a cumplicidade entre ambos os levou a serem surpreendidos fugindo da escola. Nilo recebia de Dália, a professora regente, um tratamento diferenciado e protetor.

Nilo era freqüentemente apoiado pela professora em atividades como alimentar-se; recolher seu prato e copo após o lanche; retornar à sala de aula ao final do recreio, etc. Muitas vezes, Dália tomava-lhe pela mão, conduzindo-o pelos espaços da escola, enquanto os colegas deslocavam-se independentemente. Eventualmente, a professora pedia apoio aos colegas para ajudá-lo em tarefas que, aparentemente, poderia realizar sozinho. O apoio que lhe era dispensado não se estendia aos demais alunos da sala registramos situações em o apoio seria dispensável. Este fato contribuía para tornar a posição de Nilo na sala ambígua. Ou seja, uma criança *diferente*, que ora consegue, ora não, agir e produzir como os demais, de modo independente e adaptativo.

No geral, Nilo brincava com os colegas, gozando de relativa aceitação do grupo-classe. No entanto, por longos períodos de tempo, ficava sozinho, realizando atividade paralela. Nestas situações, mantinha-se contemplando o entorno. Às vezes, chegava um colega e se aproximava para brincar com ele (ou junto a ele) e Nilo mantinha uma orientação de *frame* pré-interativo que não evoluía para interação, por falta de iniciativa mútua. Outras vezes, ele envolvia-se em situações interativas nas quais provocava o colega, não para iniciar o jogo da competição, mas para apropriar-se do brinquedo. Os colegas levavam queixa à professora, sendo orientados por ela que deixassem o brinquedo com Nilo: - *Deixa, ele só quer ver!* Pacientemente, dava-lhe prioridade.

Situações semelhantes distinguem a criança e a posicionavam como sujeito de privilégio. Alguém para quem as regras pouco se aplicavam. Por outro lado, infantilizavam o aluno frente aos colegas e a si próprio. Colocavam-no como alvo de ciúme dos colegas,

criando espaço para retaliação. Esta situação não é rara e decorre do contexto histórico e sociocultural. De mitos e crenças, que alimentam a cultura de falsos conceitos sobre a pessoa com deficiência intelectual. As suposições têm como foco sua incompetência generalizada e incapacidade para o aprendizado acadêmico e de comportamentos adaptativos e autônomos. A superação desses pressupostos requer dos profissionais da educação qualificação e desenvolvimento profissional, exigidos para a inclusão escolar.

Quanto à atividade acadêmica, Nilo distraia-se, freqüentemente, durante os exercícios pedagógicos. Ficava alheio, realizando atividades paralelas. Às vezes, não era chamado para retornar à tarefa. Sentia-se motivado, então, a sair da sala de aula para distrair-se fora. Quando era seguido pelos colegas, a professora chamava, para reintegrá-los ao trabalho. Este aspecto deixa clara a dificuldade prática do professor da classe pública inclusiva de educação infantil, que precisa lidar com as demandas de ensino, sem apoio de um monitor ou de outro professor. Sua atenção é disputada por um grande número de alunos e de situações, que impossibilitam sua ação educacional efetiva. Mesmo o planejamento e o desenvolvimento do currículo tornam-se incipiente, sem exequibilidade. No aspecto curricular, repetiu-se a situação de Amélia. Os processos de ensino-aprendizagem eram voltados para a turma, sem que medidas adaptativas do currículo fossem aplicadas ao aluno. Algumas atividades ficaram parcialmente realizadas por Nilo, que fosse oportunizado o apoio suficiente da professora.

Em relação às relações grupais, às vezes Nilo estava brincando com um colega e a brincadeira era interrompida por outro, que levava seu parceiro. Neste caso, ficava olhando, sem conseguir manter ou recompor a parceria. Por outro lado, não aderiu ao grupo, na nova situação lúdica. Aparentemente, sua motivação social era limitada. Às vezes, brincando em grupo, os colegas se dispersavam e Nilo ficava de pé, olhando para eles, sem iniciativa para afiliação. Ficava de pé, à margem, contemplando a brincadeira dos demais. Quando conseguia empenhar-se para entrar no espaço grupal, nem sempre era acolhido pelos pares.

Alguns episódios registrados mostram Nilo sendo alvo de constrangimento por parte de colegas. Houve uma seqüência no parque, que ilustrou um fenômeno de imitação coletiva, tendo Nilo como alvo. Um colega desfez o seu brinquedo. O seguinte arremessou-lhe um objeto. O próximo chutou-lhe. Isso, durante alguns segundos, enquanto Nilo brincava com um colega, também com deficiência intelectual, de outra turma. Naquela situação, a posição social de Nilo era desqualificante. E foi assumida por ele. Do mesmo

modo, seu parceiro. A professora, à distância, não viu a cena. Ocupava-se em reunir os alunos para retornar à sala. Por outro lado, apenas Nilo e o parceiro com deficiência ignoravam seu chamado. A professora veio buscá-los, conduzindo-os pela mão. Mais uma vez, a professora defronta-se com muita tarefa e nenhuma ajuda. Sua mediação torna-se pouco contingente, quando não existente.

Por outro lado, há registro de Nilo provocando um colega de modo insistente, levando-o à irritação. Chama atenção a insistência de Nilo, demonstrando não sentir empatia pelo colega. Estressada, a criança se afasta do local, para evitar a situação. Fica evidenciada a dificuldade de Nilo para perceber o estado emocional do outro, respondendo de maneira positiva à sua indisposição para brincar. Esta situação abre espaço para o estabelecimento de *frame* hostil, não contribuindo para a co-construção de orientações convergentes e cooperativas entre pares. É um aspecto da educação social e emocional a ser incrementado na escola, principalmente, nos anos iniciais.

A comunicação de Nilo com os colegas, fazia-se mediante o uso de mímica, gesto ou frases incompletas, recursos comunicativos, muitas vezes utilizados pelos pares para enfrentar a sua limitação de fala. Conquanto sua verbalização fosse inteligível e funcional, de certo modo, prevaleciam as estratégias não-verbais e metacomunicativas em suas interações. Nossa suposição é que a expectativa que os colegas têm do nível de compreensão da criança com deficiência intelectual é minimizada pela generalização de suas reais dificuldades. Também este pode ser um comportamento decorrente das concepções históricas e socioculturais compartilhadas.

Neste sentido, observamos que a compreensão de Nilo sobre algumas situações vivenciadas na sala de aula não era completa. Observava-se, em algumas brincadeiras propostas pela professora, que Nilo manifestava uma dificuldade inicial para compreender as regras do jogo, superada mediante a imitação dos colegas, enquanto apropriava-se delas. Quando, em sala de aula, a natureza das atividades lúdicas era mais estruturada, Nilo participava das brincadeiras propostas, com naturalidade e iniciativa, percebendo-se maior facilidade de interação e participação. A clareza da informação, portanto, precisa ser observada por parte da comunidade escolar, na comunicação com este aluno.

### **(c) Professora regente: Dália**

Na *Ficha de dados do Professor* Dália declarou 19 (dezenove) anos de experiência no ensino fundamental, revelando boa formação docente. A professora cursou Pedagogia e Educação Artística, além do Curso Normal em nível médio. Sua formação incluía, ainda,

curso de pós-graduação em metodologia e didática. Dália qualificou-se para atuar em educação infantil, tendo lecionado neste nível durante oito anos. Fez curso de Educação Especial para ingressar no projeto de inclusão escolar da SEDF.

Estava realizando pela primeira vez sua atuação com educação inclusiva, começando com três alunos na turma, sendo dois com deficiência intelectual e um surdo, recentemente diagnosticado. Considerava a inclusão escolar o processo mais indicado para a criança com deficiência. No entanto, entendia que o êxito do processo dependia de condições adequadas para a sua implementação, tais como redução no número de alunos na sala de aula e a presença de um(a) assistente/monitor para apoiar o(a) professor(a) no trabalho docente. Dália estava lotada na escola havia quatro anos.

#### (d) Experiências sociais com pares

- **Episódios protagonizados por Nilo**

Os dois episódios, envolvendo Nilo, selecionados para análise estão discriminados na Tabela 15. Um segmento do primeiro episódio e dois do segundo foram recortados para análise microgenética.

Tabela 15. Intercâmbios sociais de Nilo.

<b>Episódio</b>	<b>Tema(s) relacionado(s) ao episódio</b>	<b>Título do episódio</b>
1	Interrupção de fluxo interativo	<i>Judoca evadido</i>
2	Linguagem/fala, fossilização, solução de conflito	<i>Conflito “armado”</i>

- **Primeiro episódio: judoca evadido**

Contexto: parque de areia (Anexo 3)

Duração: 1’09” (um minuto e nove segundos).

A turma foi conduzida ao parque de areia pela professora. As crianças brincavam livremente, estando Dália atenta às suas atividades. Nilo encontrava-se sozinho, na parte pavimentada que circundava o parque, observando o movimento dos colegas, quando o episódio seguinte teve início.

**Síntese do episódio:**

Nilo observava os colegas no parque de areia, quando veio em sua direção Conrado, que brincava na areia. O menino olhava para Nilo, enquanto se aproximava dele. Com a proximidade do colega, Nilo juntou as mãos, posicionando-as e inclinando a cabeça, como fazem os praticantes de lutas marciais, convidando Conrado para a luta (Nilo estudava capoeira). Fez o gesto de cumprimento ao oponente e pôs-se a provocá-lo, estimulando-o para a luta, emitindo brados característicos em voz alta, dando pulos e desferindo golpe no ar, enfim, desafiando Conrado. Aceito o desafio, Conrado aproximou-se, saltando próximo a Nilo, pronto para iniciar a luta, enquanto Nilo tomava a iniciativa do “combate”. Conrado aproximou-se, posicionado e Nilo investiu sobre ele, com movimentos de braços e pernas, frente aos quais ele se defendeu. Afastaram-se e Nilo, aparentando segurança, tomou a iniciativa de renovar o ataque, novamente defendido por Conrado que, vencido, voltou para a areia. Nilo deu dois saltos, verbalizando e reiterando o desafio. O oponente voltou correndo e retornou à luta, desferindo em Nilo golpes, dos quais se defendeu. A brincadeira transcorria com manifesto interesse de ambos, quando apareceu João, um menino menor, aproximando-se, aparentemente para assistir à luta. Nilo voltou-se para ele, agora desafiando um novo oponente, e começou a gesticular em sua direção. João afastou-se rapidamente, demonstrando seu desinteresse no jogo. Enquanto isso, Conrado avançou em direção a Nilo e abraçaram brincando de lutar. Agora, luta corporal. Nilo quase caiu, firmando-se no chão. Neste momento surgiu Diogo, atraindo a atenção de Conrado, para que lutasse com ele, estimulando que viesse ao parque de areia. Conrado aceitou o desafio de Diogo mudou de parceiro. Nilo, desapontado, ficou observando e aproximou-se deles, com aparentando querer participar. Diogo ignorou e afastou-se, seguido por Conrado. Nilo desferiu um golpe no ar e continuou lutando sozinho. Ficou assim por alguns segundos e saiu andando, sozinho, aparentemente desapontado.

**- Comentários da professora Dália sobre o episódio**

Apreciando a imagem da luta, Dália interpretou a iniciativa de Nilo, como um comportamento imitativo, enfatizando que este era um costume da criança:

- O Nilo tinha mania de imitar tanto os desenhos animados, como as aulas de capoeira dele. Você vê que ele está rodando (...) É brincadeira deles, não é?

O interesse da criança pela luta foi visto pela professora como demonstração de sua atividade imaginária:

- É muita coisa de desenho animado. Ele está bem no mundo da fantasia, está vendo?

Dália achava que alguns colegas tinham medo de Nilo. Este medo justificaria o mal estar que essas crianças sentiam em relação a ele:

- O João tinha muito medo dele. Ele às vezes acertava mesmo os meninos. Não tinha muita noção, não é? Da força dele, do tamanho dele (...) Às vezes ele machucava os outros por causa disso.
- Ele quer levar na brincadeira, mas os outros ficam com medo, não é? Medo de se machucar. Para ele é brincadeira, mas os outros têm medo de se machucar, não é?

Analisando o momento da gravação na qual os meninos se afastam, deixando Nilo no local, Dália explicava como sendo devido ao medo de ser machucado experimentado pelos colegas:

- *O menino já não volta bem disposto, não é? Já está com medo de se machucar, não é? (...)*
- *Às vezes ele assustava os meninos... Os outros acabam se afastando, com medo de se machucar, não é?*

Os comentários de Dália sobre o episódio evidenciam como a professora percebe o papel e a posição social de Nilo, como atribuídos pelos colegas, sendo temido por eles e evitado como ameaçador. A própria imagem de Dália, confere com esta visão, quando a mesma reafirma que ele machuca os colegas. Por outro lado, a professora o coloca na posição de fantasioso, trazendo para o lúdico, sua imaginação.

#### - **Comentários da professora Rosa sobre o episódio**

Rosa informou que Nilo estudava capoeira, gostando muito de exercitar-se com os colegas de sala. No episódio em análise, desafiou Conrado, que tinha a mesma experiência com a luta. Em sua opinião, a disputa dava oportunidade para Nilo demonstrar sua autoconfiança e competência, em um campo onde podia expressar sua igualdade aos demais:

- De repente, ele quer um parceiro mesmo, não é? Está conquistando não é?

- *Olhe, eu sei (...) - Vamos? (...) E o menino sabe, também (...) E ele continua se exibindo, convidando, não é? - Olha, eu sei jogar (...) De igual para igual.*

Rosa observou que Nilo desafia colegas que não possuíam as mesmas habilidades:

- Mas o menino desistiu. Não é da “área”, não. (Sorrindo).

A professora considerou o fato de Nilo não ter conseguido manter o parceiro na brincadeira e o efeito desalentador do fato, para ele:

- *É, porque o menino roubou o parceiro dele, não é? Acho que ele ficou com raiva. Você viu, como ele sacudiu a cabeça? (...) O outro levou vantagem.*

Reconheceu o sentimento de impotência de Nilo diante da perda do parceiro e sua reação e a passividade de sua reação:

- *Éh, ele encosta na gradinha...*

Segundo Rosa, este fato não representava uma situação de rejeição ou de preconceito contra Nilo, por parte dos colegas:

- Eu não quero crer que o outro fez uma seleção porque o outro é normal, entre aspas, não. Acho que é uma coisa (...) - *Ah, eu quero brincar de outra coisa, não é? Alguma mudança de interesse (...) Talvez se não tivesse ocorrido um outro convite mais sedutor, não é?*

A atenção de Rosa voltou-se no episódio, para as habilidades de Nilo e seu desejo de compartilhar com os pares. Enfatizou, também, a questão motivacional e relacional, na interação entre as crianças.

#### - **Micro-análise do episódio**

Nilo pareceu encontrar na luta marcial espaço para afirmar-se junto aos pares, experimentando sentimento de empoderamento pela revelação e percepção da própria capacidade. Se verdadeira essa suposição, estariam sendo favorecidos seus processos compensatórios frente à deficiência (Vigotski, 1995), e às dificuldades que manifestava na realização escolar. Por outro lado, momentos como esses, oferecem oportunidade para iniciar e manter *frame* convergente com os colegas, abrindo espaço para interação e obtenção do reconhecimento de sua capacidade frente a eles, de modo a (re)posicionar-se socialmente no grupo.

No entanto, o bom desempenho de Nilo na luta, alternava-se com experiências menos exitosas nos intercâmbios sociais, a exemplo do que ocorreu ao não conseguir comunicar-se verbalmente com fluência. Ou quando seu comportamento aproximativo foi ignorado pelos colegas. Este comportamento era observado em outras circunstâncias,

também. A co-construção de significados em situações assim, é dificultada pela ambigüidade e ambivalência de *frames*, uma vez que a cooperação torna-se menos viável. No entanto, a iniciativa de Nilo é reveladora de seus esforços e de suas experiências de superação. As circunstâncias menos exitosas, portanto, nem sempre se impõem ao desenvolvimento do sujeito.

Na emergência do episódio, Nilo estava sozinho, enquanto os colegas interagiam no parque. Suas incipientes experiências sociais ainda não lhe ofereciam qualidade e quantidade de relações intersubjetivas para co-construir habilidade e competência social no nível que já poderia ter alcançado, tendo em vista não apresentar grande limitação cognitiva.

Quando Nilo jogava capoeira na companhia de Conrado, pôde-se constatar sua vantagem técnica, em relação ao colega. O mesmo pode ser dito em relação a Diogo, que não lutou com Nilo e terminou atraindo Conrado para outra brincadeira. Ele conseguiria enfrentá-lo? Ou, apenas, não desejou? Sobre este segmento, realiza-se a análise microgenética a seguir.

- **Análise microgenética da interação entre Nilo, Conrado e Diogo**

O recorte de episódio que se segue, na Tabela 16, ilustra a seqüência na qual Diogo conseguiu atrair Conrado, pondo fim ao jogo de capoeira que realizava com Nilo.

**Descrição da cena**

Contexto: área circundante ao pátio de areia

Duração da seqüência: 13” ( treze segundos).

Tabela 16. Segmento de interação entre Nilo, Conrado e Diogo.

<b>Tempo</b>	<b>Nilo</b>	<b>Conrado</b>
47”	<i>Conrado acaba de afastar-se, demonstrando que vai desistir da lutar com Nilo.</i>	
48”	<i>Vem chegando <b>Diogo</b>, aproximando-se de Nilo.</i>	
49”	<i>Nilo observa Conrado, que desiste da luta, afastando-se dele. Anda em direção a <b>Diogo</b>, que vem chegando, de</i>	<i>Conrado, já ignorando Nilo, começa a aproximar-se, também, de <b>Diogo</b>, conseguindo a sua atenção.</i>



	<i>modo a tentar a continuação da brincadeira, agora com ele.</i>	
50”	<i>Conrado e <b>Diogo</b>, ignorando Nilo, começam a brincar de lutar. Nilo os observa.</i>	
51”	<i>Nilo dirige-se aos colegas que estão lutando.</i>	<i>Conrado e Diogo estão absorvidos na brincadeira, animadamente.</i>
52”	<i><b>Diogo</b> pára de lutar. Vai se afastando de Conrado, em direção ao parque de areia, provocando-o para que o siga.</i>	
53”	<i>Nilo aproxima-se lentamente dos dois, falando algo (inaudível).</i>	<i>Conrado diz algo (inaudível) para <b>Diogo</b>.</i>
55”	<i>Diogo, virando o corpo, olha para Nilo e, imediatamente, afasta-se em direção ao parque de areia. Ainda correndo vira-se, gritando, procurando atrair o(s) colega(s) para segui-lo.</i>	
57”	<i>Nilo corre atrás de <b>Diogo</b>, mas logo desiste. Pára e o observa afastando-se.</i>	<i>Conrado observa <b>Diogo</b> correndo, gritando e o segue.</i>
1’02”	<i>Nilo começa a lutar sozinho. Gesticula pulando, jogando capoeira sozinho, por alguns segundos. Então, pára e sai andando, lentamente.</i>	<i>Conrado desaparece no meio do parque, seguindo <b>Diogo</b>.</i>

Este segmento leva à suposição de que Nilo perdeu o parceiro por duas possíveis razões, não mutuamente excludentes. Primeiro, por estar conseguindo vencer a luta, desestimulando, deste modo, seu oponente. Por outro lado, perdendo a competitividade diante de uma proposta mais desafiadora e atraente, como ponderou Rosa.

No entanto, outro tema pode ser destacado no segmento do episódio: a passividade de Nilo. Tendo, antes, persistido para conseguir a parceria no jogo e alcançado interação convergente com o colega, desistiu rápido, quando ainda motivado a brincar. Por outro lado, chamou nossa atenção, o fato de Nilo continuar lutando sozinho, desapontado, enquanto poderia ter aderido ao grupo, inserindo-se na nova atividade e nova situação grupal.

A leitura do segmento não dá indicação de ter havido rejeição dos colegas em relação a Nilo. Embora o convite de Diogo fosse feito diretamente a Conrado e tenha sido compartilhado por João, não se verificou, explicitamente, recusa dos colegas à participação de Nilo no grupo. Também não houve incentivo. Ficou em aberto as seguintes questões:

faltou motivação social a Nilo? A nova situação lhe amedrontou ou não o atraiu o suficiente para a nova atividade? Teve dificuldade para desvincular-se do interesse pela luta, que o agradava, naquele momento? Não reuniu habilidades sociais para incluir-se no grupo? Sentiu-se pouco estimulado pelos demais? Não há dados que permitam uma resposta precisa para estas suposições.

Na incerteza frente a estes questionamentos, colocamo-nos, ainda, diante do comportamento de Nilo. Após alguns segundos de luta imaginária e solitária (como esperava Dália), encostou-se na parede por alguns segundos. Em seguida, deslocou-se em direção ao corredor, para distante do parque. Não foi seguido. Nem estimulado a voltar. Este evento evoca a necessidade de mediação e de sua influência no despertar do desejo da criança. Nilo não precisou de estímulo para querer lutar, mas precisaria de motivação social, para engajar-se em outras atividades grupais, de modo produtivo. Neste sentido, lembramos Rogoff (1998) e seu conceito de participação guiada, para promover o envolvimento mútuo entre pares, mediante a cooperação. Lembramos Branco (1995) sobre a efetividade da mediação nos padrões pró-ativos de relacionamento infantil. E, ainda, Rueda e Moll (1994), quando lembram a importância do contexto e da interpessoalidade na motivação individual. Nilo precisaria de tudo isso.

– **Segundo episódio: conflito “armado”**

Contexto: sala de aula

Duração: 5’38” (cinco minutos e trinta e oito segundos).

A turma estava reunida em sala de aula, em torno de mesinhas. As crianças realizavam uma atividade de arte alusiva às comemorações de 7 de Setembro. Nilo terminou sua atividade mais cedo, deixando a mesa suja de tinta e foi trazido pela professora para limpá-la. Era final de aula. Iniciava-se, neste contexto, o episódio em análise.

**Síntese do episódio:**

Dália trazia Nilo pelo braço firmemente, em direção à mesinha de trabalho. Entregou-lhe uma bucha molhada, para que a limpasse. Zico, o colega de mesa de Nilo, ainda estava realizando a atividade na folha que a professora havia distribuído. Parou de trabalhar e passou a observar Nilo, entretido em esfregar a mesa, o que fazia com claro interesse e concentração. Em instantes, Nilo mostrou

ao companheiro, satisfeito, como a mesa estava ficando limpa. Terminando um lado da limpeza, Nilo pegou a folha de atividade do colega e levantou-a, a fim de poder limpar o outro lado da mesa. Embora tenha feito isso sem compartilhar com Zico, este colaborou, levantando a folha. Nilo, absorvido, deu continuidade à limpeza. Enquanto isso, Dália pedia a todos os alunos que finalizassem as suas atividades e escolhessem um livrinho para ler, como dever de casa. Feito isso, deveriam aguardar, na rodinha, a chegada dos responsáveis para apanhá-los. Nilo continuava a limpar a mesa, que já estava completamente limpa. Mantinha parcial atenção ao que ocorria à sua volta. Vez por outra, parava de limpar a mesa para observar os acontecimentos ao redor. Em seguida, voltava à tarefa. Zico continuava com a folha de atividade, ora escrevendo, ora distraído-se com os acontecimentos ao redor. De repente, voltou sua atenção para Nilo, insistentemente. Deixou de lado o trabalho. Olhava para Nilo sorrindo, aproximando sua cabeça à do colega. Tentava atrair-lhe o olhar. Abaixava a cabeça em direção a Nilo para ser visto por ele, verbalizando e tocando-lhe o braço. Mas, os olhares raros e furtivos de Nilo em resposta à sua provocação, tinham a duração de segundos. Nilo retomou, concentrado, a limpeza da mesa. Repetia os movimentos sem parar, parecendo ignorar que a tarefa já estava concluída. Por sua vez, Zico oscilava entre observar o movimento dos colegas na sala e chamar a atenção de Nilo para si. A verbalização entre os colegas era mínima. A comunicação baseava-se mais em gestos, movimentos corporais e frases breves. A persistência do comportamento de ambos manteve-se por alguns minutos. Nilo, limpando a mesa. Zico, disputando-lhe a atenção. Até que Zico desistiu e deu continuidade ao trabalho que constava na folha, antes solicitado pela professora. Enquanto isso, Dália, sentada à mesa, chamava as crianças pelo nome, entregando-lhes, uma a uma, o livrinho de história. Depois de alguns instantes, ocorreu uma mudança de comportamento entre Nilo e Zico. Zico começou a aborrecer-se com as repetidas vezes que Nilo empurrava ou levantava a sua folha de papel, para limpar a mesa. Chamou a professora em voz alta, queixando-se de Nilo, que o estava incomodando. Como resultado, Nilo passou a interagir com o colega. Continuava limpando a mesa, mas, agora, dividia a sua atenção com Zico. A trégua, entretanto, durou pouco. Nilo pegou, subitamente, o lápis de Zico, não o devolvendo, apesar de o colega pedir, insistentemente. O que parecia uma brincadeira momentânea foi se tornando uma situação de conflito. Zico irritava-se de maneira claramente mais

intensa. Então, Zico começou a machucar Nilo e a xingá-lo. Mesmo assim, não conseguia a devolução do objeto. Queixou-se à professora, sem resultado. A briga prosseguiu. Zico, machucando Nilo e este, apanhando, sem reagir. Subitamente, Nilo reagiu. Levantou o lápis, simulando uma faca e imitou o gesto de “esfaquear” Zico. Zico reagiu fazendo o mesmo, com outro lápis. Instaurado o auge do conflito, Nilo o solucionou, devolvendo o lápis ao colega. Cessou a briga. Os meninos de afastaram.

#### - **Comentários da professora Dália sobre o episódio**

Dália começou o seu comentário esclarecendo a razão de dar a Nilo a tarefa de limpar a mesa:

- Ele tinha rabiscado a mesa e eu mandei ele limpar (...) Você vê que ele tinha boa vontade. Quando ele se entretinha com alguma coisa, ele ficava ... Falou que era água, que era areia, ele gostava. Massinha, também.

A professora lembrou, também, que a limpeza das mesas era uma tarefa delegada, naquele dia:

- Eu acho que neste dia o Nilo era o “ajudante do dia”. Geralmente eu não pedia para limpar todas as mesas, não (...), a não ser que fosse o “ajudante do dia”.

Quanto à tentativa de interação iniciada por Zico e frustrada por Nilo, a professora comentou:

- Você vê que ele (Zico) está interagindo na boa, não é? Apesar do Nilo não ter falado com ele... Até aí está uma interação normal e tranquila (...) Ele (Nilo) não está muito a fim de papo, não (...) Ele está na dele, no mundo dele. O outro quer, porque quer, interagir (...) Mas, algumas vezes, ele aceita a brincadeira, não é?

O comportamento repetitivo de Nilo chama a atenção de Dália, que vê na cena uma atividade de interesse para ele:

- É porque ele está entretido com a bucha (...) Lá vai ele, limpar a mesa (...) Ele estava inspirado, mesmo!

Por outro lado, a perseverança na atividade é atribuída por Dália à Síndrome de Down. Como um comportamento típico ou atributo sintomatológico:

- Ele meio que se isolou. Isso é típico do Down, não é? Quando estão numa atividade, eles ficam, muito, naquilo! Mas Dália considerou que este comportamento

repetitivo de Nilo não era comum. Afirmou a dificuldade que a criança tinha de entreter-se com alguma coisa.

- Em relação ao episódio onde ambos ameaçavam-se com um lápis (simulando uma faca), a professora considerou como demonstração de esperteza, a atitude de Nilo devolver o lápis. Consciente de que não daria conta de enfrentar o colega, acabou cedendo:

- Agora que a “coisa ficou preta”, o Nilo devolve (sorrindo). Ele foi esperto, não é? (Risada). O Nilo viu que não ia dar conta dele (Zico)!

Dália entendeu como normal que Nilo, tendo provocado o conflito, agüentasse as conseqüências:

- O Nilo provocou, não é? Ele pegou o lápis dele (Zico). Ele estava fazendo o dever, ele pegou o lápis, e aí ele se defendeu, não é? Aí, quando ele viu que não ia poder com o Zico, ele recuou, não é? Que, de certa forma, é isso mesmo, não é? É por aí, não é? Ele sabe que está errado, não é?

Ainda na cena, a professora reconheceu o nível de compreensão e de intencionalidade de Nilo na interação:

- Ele está levando na brincadeira, mas ele sabe que o outro não está gostando. Ele tem noção... Agora ele (Nilo) ficou bravo. Ele xingou o menino, olha: “- (palavrão)”! Ele falava muito palavrão!

Dália identificou a luta de poder travada entre os dois colegas e comemorou o êxito de Zico, como sendo aquele que, tendo sido provocado, venceu:

- O menino foi lá e pegou o lápis. Olha, está vendo? (...) - *Eu também tenho um lápis. Se você me furar, eu também te furo, não é não?* É uma guerra de poder aí, não é não? Ele (Zico) foi mais forte do que ele (Nilo). Quando estava na amizade, estava tudo bem, mas na hora de mostrar quem pode mais, o outro foi (Zico) e mostrou!

Dália considerava Nilo um aluno muito difícil na sala de aula:

- O Nilo é um menino assim, difícil de trabalhar. Nesta época, quando ele começou a ficar mais agressivo, eu chamei ela (a mãe) para conversar.

Dália considerava as condições familiares de Nilo muito adversas. A criança estudava em duas escolas, para não ficar em casa:

- Ele ficava de manhã comigo e de tarde numa outra escola (...) Ele tinha pouca convivência com a mãe e o padrasto. De vez em quando, parece que (o padrasto) dava uns tapas nele, sabe? Ele refletia muito o comportamento (...) A carência de afeto que ele sentia, não é? (...) O comportamento dele reflete muito isso, a coisa da carência, da falta de atenção.

A tipificação comportamental de Nilo foi reiterada por Dália, neste episódio. Sua visão era de que a criança com deficiência tinha influência significativa na dificuldade de interação social com seus pares. A família era vista como elemento de consolidação do comportamento desadaptativo do aluno. De certo modo, a professora parecia ter uma visão um pouco pessimista sobre as perspectivas sociais de Nilo.

- **Comentários da professora Rosa sobre o episódio**

Rosa observou perseveração de Nilo, em relação à limpeza da mesa e o tempo que levou nesta atividade, uma vez que a tarefa já estava finalizada. Para ela, o fato se explicava na baixa expectativa de Dália sobre o êxito do aluno na realização de outras atividades desenvolvidas pela turma. Observamos pontos divergentes na concepção das professoras-se haver dificuldade de relacionamento entre as duas professoras.

Dália era uma das professoras que chamava a atenção para as dificuldades de atender aos alunos com deficiência nas condições em que se realizava o trabalho docente:

- *Ela falava isso comigo. “- Eu tenho vinte e tantas crianças para alfabetizar, Rosa! Como vou fazer isso?!”*

Neste sentido, o episódio em análise fez com que Rosa se recordasse da postura de alguns pais de aluno durante as reuniões da escola, quando se referiam às crianças com deficiência:

- Os pais também falavam: - *Com esse menino dentro da sala, esse menino deficiente mental, meu filho vai aprender menos! A professora vai ter menos tempo para meu filho.*

No entendimento de Rosa, aquelas circunstâncias contribuíam para que os professores receassem que a presença da criança com deficiência trouxesse prejuízo aos demais alunos da classe:

- Com este tipo de depoimento dos pais que elas ouviam, elas ficavam com medo, eu acredito, de os *normais* perderem (...) Porque elas iam dar muita atenção para os da inclusão (...) E, aí, os pais irem em cima delas, entendeu? (...) Pressão! Pressionadas!

Diante da cena na qual Nilo apanha de Zico para devolver o seu lápis, Rosa admirou-se com a passividade de Nilo:

- Ele não reage, não é?

Quando os meninos usaram o lápis como instrumento ameaçador e co-regulador dos próprios comportamentos, Rosa considerou:

- Ele (Nilo) se defendeu como se fosse com a arma, mas quando ele viu que o outro vinha com a arma, ele ...

- E o outro (Zico) é um oponente insistente. O outro tem domínio sobre ele, não é?

Rosa afirmava que Dália tinha dúvidas quanto ao êxito do processo de inclusão, naquele momento. De certo modo, a entrevista de Dália confirmou esta posição, quando esta revelou a preocupação com a sustentabilidade do processo, particularmente, quanto ao apoio ao professor na classe inclusiva.

Os comentários de Rosa foram acompanhados de certo tom emocional, revelando a sua preocupação com a educação inclusiva. Destacava a interação professor-aluno com deficiência, de um modo geral. Falava com a experiência de especialista, com muitos anos na área. Em relação a Nilo, preocupava-se com o seu destino nos anos seguintes. Com o seu ingresso no ensino fundamental. Temia a descrença na capacidade da criança. Preocupava-lhe o contexto familiar desfavorável. Enfim, tinha receio sobre a aceitação da criança na escola inclusiva.

#### - **Micro-análise do episódio**

Um aspecto interessante neste episódio, é o fato de ter evocado reflexões sobre a prática docente das professoras, acerca da inclusão escolar. Ambas se reportaram à sua experiência na escola. Dália pareceu surpreendida com a cena na qual Nilo perseverava na limpeza da mesa. Teve um momento de ambivalência sobre o comportamento do aluno, ora considerando que ele costumava ficar persistindo, entretido em uma atividade, ao mesmo tempo em que declarou que tal situação não era comum (ver segmentos da entrevista). Naquele momento, Dália pareceu dar-se conta da situação, buscando na Síndrome de Down explicação para o evento. Nilo era um aluno que desafiava sua ação docente, tendo que recorrer à família. Esta, por sua vez, tinha suas próprias dificuldades com a criança. A situação resultou em transferência do aluno para outra sala, o que pode ter significado um rompimento, sem elaboração, de ambas as partes. O impacto do desfecho para uma professora com a satisfatória formação e experiência profissional de Dália, pode ter influenciado sua visão das reais possibilidades da inclusão nas condições institucionais do momento. E, também, questionado a eficiência da ação docente, frente à realidade do sistema educacional, para a implementação do processo.

O episódio trouxe, também para Rosa, momento de reflexão sobre a inclusão escolar. O episódio evocou a relação professor-aluno. Lembrou a descrença que os

professores podem ter sobre a capacidade do aluno com deficiência, generalizando sua limitação, como argumentou Amaral (1994). Em decorrência, muitos professores podem entender que atividades concretas, pouco reflexivas e repetitivas, são mais adequadas às “reais” capacidades do aluno.

Quanto a Nilo, o evento contribui para demonstrar, a força do comportamento fossilizado e a dificuldade de superação da criança, sem a mediação docente ou dos pares. Por outro lado, fica evidenciada a necessidade da motivação social na interação entre pares, de modo a enfrentar a fossilização e o isolamento da criança do campo interativo.

O episódio ilustrou a alternância no predomínio dos *frames* ambivalente e divergente, que permeou a interação entre Nilo e Zico. Incomodava a Zico o comportamento fossilizado de Nilo. Suas insistentes tentativas para atrair e manter a atenção do colega não tinha êxito. A indiferença de Nilo alimentava seu desconforto. Este segmento do episódio, pela sua relevância, é foco da análise microgenética a seguir, com base na descrição da Tabela 18.

Com uma consideração final de Rosa sobre a relação professor-aluno, damos desfecho a esta seção. A professora ponderou sobre a importância da ação docente efetiva, para a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno: - O professor faz 5%. Já pensou se fizesse 10%, 15% ? Mas, nem todos fazem. Infelizmente!

#### - **Análise microgenética da interação entre Nilo, Zico e Benvindo**

A seqüência descrita na Tabela 17 contém eventos que ilustram *frames* ambivalentes entre Nilo, Zico e Benvindo. As crianças viveram experiências reveladoras da manutenção do *frame* e a dificuldade de realizar negociações para mudança, no sentido de co-construir uma interação cooperativa no grupo.

#### **Descrição da cena**

Contexto: sala de aula.

Duração da seqüência: 37” ( trinta e sete segundos).



Tabela 17. Segmento de interação entre Nilo, Zico e Benvindo.

<b>Tempo</b>	<b>Nilo</b>	<b>Zico</b>
3'45''	<i>Cai a bucha das mãos de Nilo e ele inclina-se para pegá-la, no chão.</i>	<i>Zico observa seu gesto.</i>
3'52''	<i>Nilo senta-se à mesa, prestes a retomar sua a limpeza.</i>	<i>Zico toca o peito de Nilo, chamando sua atenção: - Ó aqui, ó, Nilo, ô, ô, ô! Toca-lhe o braço, abaixando a cabeça procurando fitar os olhos de Nilo.</i>
3'55''	<i>Nilo responde com um sorriso e continua limpando a mesa, indiferente ao chamado e aos gestos solícitos de Zico.</i>	<i>Zico abaixa a cabeça, tentando o olhar de Nilo, enquanto segura-lhe o braço, insistindo na atenção: Nilo, ó!</i>
3'56	<i>Nilo permanece absorvido em sua atividade, ignorando o chamado, efusivo, de Zico.</i>	<i>Zico solta o braço de Nilo. Dirige a mão para o queixo do colega, tentando tocar o seu queixo. Busca seu olhar, com a cabeça baixa, esforçando-se para distrair Nilo da tarefa.</i>
3'58''	<i>Nilo permanece na atividade, indiferente ao toque e olhar de Zico.</i>	<i>Zico segura o queixo de Nilo, puxando o colega em sua direção.</i>
3'59''	<i>Nilo permanece alheio à sua volta, persistindo na atividade.</i>	<i>Zico observa <b>Benvindo</b> aproximando-se da mesa.</i>
4'	<i>Benvindo aproxima-se da mesa, atento ao que está ocorrendo entre Zico e Nilo. Troca olhares com Zico e volta-se para observar Nilo limpando a mesa.</i>	
4'01''	<i>Nilo persiste na atividade.</i>	<i>Zico e <b>Benvindo</b> trocam olhares entre si e olham para Nilo, absorvido na tarefa. Zico, sorrindo, dirige o olhar para as mãos de Nilo, que limpa a mesa.</i>
4'02''	<i>Nilo volta-se e olha para <b>Benvindo</b>.</i>	<i>Zico observa <b>Benvindo</b> e Nilo.</i>

4'03''	<i><b>Benvindo</b> entra em cena. Aproxima sua cabeça na direção de Nilo, gesticulando. Coloca a mão na boca, enquanto emite vocalizações, balançando a cabeça. Tenta, com este gesto, chamar a atenção de Nilo.</i>	
4'07''	<i><b>Benvindo</b> retira-se, aparentando desapontamento.</i>	
4'08''	<i>Nilo permanece na tarefa, indiferente ao gesto de Zico. Persiste na limpeza.</i>	<i>Com o afastamento de <b>Benvindo</b>, Zico volta à carga. Inclina sua cabeça, quase tocando a mesa, falando com Nilo. Toca-lhe o queixo, dizendo: ó, Nilo, ele é doido, ó! (Aponta para um colega da sala).</i>
4'10''	<i>Nilo continua indiferente ao gesto de Zico, e, ainda, limpando a mesa.</i>	<i>Levanta a cabeça, olhando para as mãos de Nilo. Parece desistir, mas continua: - Nilo, ele é doido!</i>
4'12''	<i>Nilo levanta a cabeça e olha em direção a Zico.</i>	<i>Zico resolve gritar para a professora, possivelmente, como alternativa para atrair Nilo: Grita bem alto: - Ô tiaaaaa!</i>
4'18''	<i>Nilo olha atentamente para Zico, em resposta ao seu grito.</i>	<i>Zico olha para Nilo, na expectativa de sua reação.</i>
4'21''	<i>Nilo sorri, demonstrando disponibilidade ao contato.</i>	<i>Zico sorri, animado, por ter conseguido iniciar a interação.</i>
4'22''	<i>Sorrindo, Nilo faz um gesto com o dedo, girando-o perto da orelha, significando e endossando que o outro é doido.</i>	<i>Zico sorri, concordando.</i>
4'23''	<i>Apesar de continuar limpando a mesa, Nilo interage com Zico, imitando-o, sorrindo para ele, brincando, etc. A partir deste momento, a rotina passou a ser secundária.</i>	<i>Zico compartilha a interação.</i>

A análise põe em evidência dois aspectos interativos significativos para o desenvolvimento e inclusão social das crianças envolvidas. Primeiramente, a transição de

*frame* que influenciou a superação do comportamento fossilizado de Nilo. Além disso, os processos comunicativos e metacomunicativos mobilizados na interação das duas crianças.

Zico protagonizou as cenas onde se deu o enfrentamento da conduta fossilizada apresentado por Nilo, perseverando em limpar a mesa, mesmo quando já estava limpa. De maneira amistosa e persistente, Zico utilizou múltiplos recursos, comunicativo e metacomunicativo, para atrair a atenção do colega: fala, gesto, vocalização, movimento corporal, sorriso, toque, etc. Nilo oscilou entre interagir com o parceiro ou concentrar-se no automatismo e rotinização do ato fossilizado. Deste modo, persistiu o *frame* ambivalente, por algum tempo, apesar da insistência de Zico pela interação.

A transição ocorreu no momento em que Zico grita em direção à professora: - Tiaaaa! Neste momento, Nilo parece emergir da rotinização. O grito foi o pretexto que promoveu a emergência da motivação de Nilo para a interação com o colega. A persistência de Zico jogou um importante papel na transição de *frame*, possivelmente porque demonstrou seu interesse pela interação, dando a Nilo uma posição socialmente valorizada. Por outro lado, Zico teve êxito, obtendo a atenção de Nilo. Por outro lado, a professora atuou como *constraint* mediador, apesar de não estar pessoalmente na interação.

Outro aspecto relevante a ser considerado, diz respeito ao modo de comunicação adotado por Zico em relação a Nilo. Ele utilizou, muito mais, estratégias não-verbais do que o recurso da palavra, para comunicar-se com o colega. Ao invés de frases completas, utilizava palavras soltas, frases curtas e interjeições, apoiadas por gestos.

Supomos que, a despeito da efetividade da metacomunicação, Nilo poderia ter reagido mais rapidamente à demanda de atenção e interação de Zico, se fosse utilizado o recurso da enunciação, uma vez que Nilo dispunha de boa compreensão da linguagem e certo nível funcional de emissão de fala. Dália relatou que a fala de Nilo era incipiente e mais, inteligível para ela do que para os colegas. No entanto, era funcional, quando Nilo desejava comunicar-se com os pares.

Quanto a Rosa, considerava a fala de Nilo funcional e inteligível em qualquer situação. Esta discordância de percepção demonstrou que a habilidade de Nilo podia ser avaliada diferentemente por diferentes interlocutores, desvelando a natureza subjetiva desta avaliação. Indicava a possibilidade de influenciar a interação de Nilo com seus pares. Ou seja, quem desejasse comunicar-se com ele, poderia entender melhor sua fala. Por outro lado, quem não desejasse, poderia argumentar não estar conseguindo compreendê-lo e justificar o rompimento da interação.

- **Análise microgenética da interação entre Nilo e Zico**

O mesmo episódio ensejou, ainda, a análise microgenética do segmento descrito na Tabela 18, tendo em vista a sua relevância. O evento focaliza a transição de *frame* divergente competitivo para convergente, mediante negociação, solucionando um conflito de poder entre Nilo e Zico.

**Descrição da cena**

Contexto: sala de aula

Duração da seqüência: 2' 04" (dois minutos e quatro segundos).

Tabela 18. Segmento de interação entre Nilo e Zico.

<b>Tempo</b>	<b>Nilo</b>	<b>Zico</b>
4'42"	<i>Nilo continua limpando a mesa, sem manter interação com Zico, o colega com que compartilhava o espaço.</i>	<i>Zico olha ao redor, também sem contato com Nilo.</i>
4'44"	<i>Nilo aproxima a bucha da folha de Zico, empurrando-a, com a intenção de limpar embaixo dela (um comportamento recorrente, repetido várias vezes, durante o episódio).</i>	<i>Zico está distraído e não percebe a aproximação da mão de Nilo.</i>
4'49"	<i>Nilo levanta-se da cadeira, inclinando-se em direção à folha de Zico, para melhor pegá-la.</i>	<i>Zico olha para Nilo, demonstrando irritação, discordando da situação. Coloca o braço sobre a folha para impedir que Nilo a pegue.</i>
4'50"	<i>Nilo toca na folha, com a intenção de suspendê-la para limpar embaixo.</i>	<i>Zico levanta-se, segurando a folha e afastando-a de Nilo..</i>
4'53"	<i>Aproveitando que Zico suspendeu a folha, Nilo começa a passar a bucha no local onde desejava.</i>	<i>Zico fica de pé, segurando a folha, demonstrando descontentamento em relação a Nilo.</i>
4'55"	<i>Nilo passa na mesa a bucha várias vezes, no local onde a folha se encontrava.</i>	<i>Zico reage, começando a bater com o lápis, repetidas vezes, levemente, na cabeça de Nilo e em suas costas,</i>

		<i>estando este ainda inclinado sobre a mesa.</i>
4'59"	<i>Nilo olha, irritado, para Zico, levantando-se para evitar as batidas de lápis em sua cabeça, mas passa a ignorá-lo, continuando a limpeza.</i>	<i>Zico senta-se novamente, com a folha suspensa no ar, aparentando conformar-se com o fato. Esboça um sorriso.</i>
5'	<i>Nilo volta a olhar para Zico, parando de limpar a mesa.</i>	<i>Repondo a folha na mesa, Zico fala com ele, sorrindo: - ó aí! Ó, Nilo! (diz algo inaudível). Começa, animadamente, uma nova brincadeira: faz um movimento com a mão sob as axilas, para produzir som.</i>
5'03"	<i>Nilo deixa a bucha sobre a mesa e começa a imitar Zico, sorrindo e colocando a mão sob a axila, por cima da blusa. (Não conseguindo provocar o som, porque a roupa não permitia).</i>	<i>Zico observa, satisfeito, para a tentativa de Nilo, sem corrigi-lo sobre a brincadeira.</i>
5'05"	<i>Nilo percebe que tem que colocar a mão sob a blusa. Faz a correção do movimento, sozinho. Coloca a mão por dentro da blusa, tentando por mais três vezes. Não obtém o som. Desiste.</i>	<i>Zico sorri, acompanhando as tentativas de Nilo.</i>
5'14"	<i>Nilo volta a limpar a mesa, concentrado. Tira o lápis deixado por Zico, enquanto este fazia a brincadeira de produzir som com a mão nas axilas. Não repõe o lápis no lugar onde Zico a deixou (sobre a folha em que trabalhava).</i>	<i>Zico continua brincando, olhando e sorrindo para Nilo, tentando retomar a atenção para a brincadeira. De repente, percebe que Nilo pegou seu lápis .</i>
5'18"	<i>Nilo continua limpando a mesa, com</i>	<i>Zico pára de brincar e tenta pegar</i>

	<i>o lápis na mão.</i>	<i>o lápis de volta. Demonstra aborrecimento.</i>
5'23"	<i>Nilo desloca o lápis para trás do corpo, tentando impedir que Zico o tome. Mantém a posição de recusa de devolver o objeto. (Este comportamento provoca maior irritação em Zico).</i>	<i>Zico protesta, recorrendo à professora: - Ó tia! Levanta-se pega Nilo pelo pescoço, claramente irritado.</i>
5'24"	<i>Nilo olha para Zico, mantendo o lápis atrás do corpo, parando de limpar a mesa.</i>	<i>Zico segura firme em sua blusa, demonstrando sua irritação, agora intensificada.</i>
5'25"	<i>Nilo esquivava-se e consegue soltar-se. Tem na mão a bucha e na outra, o lápis de Zico.</i>	<i>Zico solta a blusa de Nilo e olha para ele, desafiador.</i>
5'28"	<i>Nilo age como se nada estivesse acontecendo. Impassível, continua a limpar a mesa, inclinando o corpo para fazê-lo melhor. Ignora a irritação do colega. Ainda mantém o lápis do colega.</i>	<i>Zico levanta-se, demonstrando indignação e puxa uma mecha de cabelo de Nilo.</i>
5'30"	<i>Nilo levanta a cabeça, fitando Zico, aborrecido, mas não devolve o lápis.</i>	<i>Zico decide soltar os cabelos de Nilo.</i>
5'33"	<i>Nilo continua olhando para Zico e segurando o lápis, disposto a não devolvê-lo.</i>	<i>Zico inclina-se para tomar o lápis.</i>
5'35"	<i>Nilo segura o lápis, firmemente, para não entregá-lo. Solta a bucha sobre a mesa.</i>	<i>Zico luta pelo lápis, visivelmente irritado, tentando tirá-lo da mão de Nilo.</i>
5'38"	<i>Nilo consegue manter o lápis, esboçando um sorriso, enquanto olha para Zico. Tenta pegar a bucha antes de Zico, mas não consegue.</i>	<i>Zico solta a mão de Nilo e pega a bucha, que estava sobre a mesa.</i>
5'44"	<i>Nilo fica parado, olhando para Zico,</i>	<i>Zico passa-lhe a bucha no rosto.</i>

	<i>que se aproxima.</i>	
5'45''	<i>Nilo não reage, mas mantém o lápis na mão sob a mesa. Continua fitando o colega.</i>	<i>Zico atira-lhe a bucha no rosto.</i>
5'48''	<i>Nilo inclina o corpo para apanhar a bucha que caiu ao chão.</i>	<i>Zico bate na cabeça de Nilo, empurrando-a. Sai em direção à professora, chamando: - Ô tia! Ele não quer dar meu lápis!!</i>
5'58''	<i>De pé, Nilo continua limpando a mesa, com o rosto já sereno.</i>	<i>Zico não obtém atenção da professora. De lá, olha para Nilo e retorna.</i>
6'	<i>Nilo continua limpando a mesa.</i>	<i>Zico chega por trás, enlaça o pescoço de Nilo com o braço, demonstrando força e irritação.</i>
6'02''	<i>Nilo vira-se, vigorosamente, contorcendo o corpo para livrar-se do golpe. Contrai o rosto, como se sentisse dor.</i>	<i>Zico mantém Nilo preso pelo pescoço, com o braço.</i>
6'05''	<i>Nilo contorce o corpo, movimentando-o para livrar-se do golpe. Não solta a bucha nem o lápis, um em cada mão.</i>	<i>Zico continua mantendo Nilo preso com o braço enlaçando seu pescoço.</i>
6'12''	<i>Ainda preso, Nilo tenta puxar o lápis que Zico tentava pegar.</i>	<i>Prendendo Nilo, Zico tenta duas vezes alcançar o lápis e tomá-lo de Nilo, dizendo: - Solta, solta!</i>
6'14''	<i>Nilo consegue soltar-se de Zico. (Ou foi solto). Indiferente ao ocorrido, recomeça a limpar a mesa.</i>	<i>Zico solta Nilo e, passando por trás dele, tenta tomar-lhe o lápis, novamente.</i>
6'16''	<i>Nilo segura o lápis, com força, em uma das mãos, mantendo a outra sobre a mesa, segurando a bucha.</i>	<i>Zico desiste de tomar o lápis e repete o golpe no pescoço de Nilo.</i>
6'18''	<i>Nilo vira-se com o rosto contraído, fitando seriamente Zico, enquanto</i>	<i>Zico solta o pescoço de Nilo, tentando tomar-lhe o lápis,</i>

	<i>segura o lápis, firmemente na mão.</i>	<i>novamente.</i>
6'20"	<i>Nilo coloca o lápis perto do rosto.</i>	<i>Zico começa a chutar as pernas de Nilo, por trás.</i>
6'22"	<i>Ainda de costas para Zico, Nilo olha para o lápis e começa a limpar a mesa.</i>	<i>Zico olha para Nilo, um pouco recuado. Seu rosto demonstra indignação.</i>
6'26"	<i>Voltando-se para Zico, Nilo inesperadamente, xinga o menino e levanta o lápis em sua direção, imitando uma faca. Tem o rosto contraído de irritação.</i>	<i>Zico olha para Nilo, impassível.</i>
6'29"	<i>Nilo volta a limpar a mesa.</i>	<i>Zico afasta-se de Nilo, em direção ao armário.</i>
6'38"	<i>Nilo ergue-se ao perceber a aproximação de Zico.</i>	<i>Zico aproxima-se de Nilo, com um lápis que trouxe do armário.</i>
6'40"	<i>Nilo pára de limpar a mesa e olha para Zico, que aproxima-se dele.</i>	<i>Zico exhibe o lápis que tem à mão, com ar ameaçador.</i>
6'42"	<i>Nilo vai girando o corpo, na medida em que Zico passa por trás dele. Parece assustado e apreensivo.</i>	<i>Zico vai passando por trás de Nilo, enquanto exhibe o lápis na mão, ameaçador.</i>
6'43"	<i>Nilo entrega o lápis a Zico, sem resistência.</i>	<i>Zico olha com ar severo para Nilo e recebe o lápis.</i>
6'46"	<i>Nilo acompanha a saída de Zico com o olhar, enquanto limpa a mesa.</i>	<i>Com ar desafiador, ainda, Zico afasta-se em direção ao armário.</i>

Inicialmente, a interação entre Nilo e Zico caracterizou-se pela orientação convergente, conquanto Nilo mantivesse uma posição de *frame* pré-interativo na maior parte do tempo. Neste sentido, os meninos revelaram dificuldade para negociar, de modo a transitar de uma orientação divergente para convergente, durante o intercâmbio social ilustrado no episódio.

O segmento põe em evidência o comportamento fossilizado de Nilo, observado durante seu intercâmbio com Zico, tanto nas situações de *frame* convergente, como no decurso do conflito vivenciado entre eles. O comportamento fossilizado de Nilo encontrou



espaço propício na tarefa designada pela professora. Prevaleceu, portanto, a despeito da persistência de Zico em iniciar uma interação cooperativa com ele ou em atraí-lo para atividades mais interessantes. Por outro lado, o estímulo afetivo associado à atividade de limpar a mesa continuou ativo e prevalente, inclusive nos momentos onde Nilo estava sendo machucado por Zico.

Essas reações emocionais remetem aos estudos de Vigotski (1930/1997) sobre a associação entre impulso afetivo e atividade, articulados ao processo de saturação. Relacionamos os estudos ao comportamento emocional de Nilo, frente à sua persistência de limpar a mesa, até exaurir seu interesse. A atividade era, para ele, altamente investida de estímulo afetivo. Razão do fracasso de Zico, ao tentar atrair Nilo para atividades potencialmente mais atrativas. Nilo demonstrou, também, apego ao lápis de Zico, um objeto que não lhe pertencia. Sua obstinação pelo objeto manteve-se, mesmo quando ameaçado e punido pelo colega.

Outro aspecto chamou a atenção neste episódio. Trata-se da dificuldade de Nilo em estabelecer com Zico uma relação empática, considerando que a interação entre ambos vinha sendo amistosa e positiva no início do episódio, mesmo que de modo intermitente. Zico estava empenhado, persistentemente, em iniciar e estabelecer com Nilo um *frame* convergente e cooperativo, demonstrado mediante o uso de estratégias comunicativas e metacomunicativas, como sorriso, gesto, palavra, atenção, toque, interesse pelo seu trabalho, dentre outros. A indiferença de Nilo, frente aos sentimentos e demandas do colega, ficaram evidentes. Mais ainda, na medida em que aumentava a irritação de Zico. Nilo não reagia à sua emoção, nem mesmo quando Zico passou a machucá-lo. Neste momento, verificamos que a indiferença de Nilo, ou seu retardo em reagir, não se esgotava em Zico, mas se estendiam aos seus próprios sentimentos e sua própria segurança.

Esta situação pôs em evidência a falta e o retardo de Nilo em reagir contra as investidas do colega. Chamou a nossa atenção, portanto, sua (aparente?) indiferença em relação aos eventos ocorridos no episódio: ignorar outras opções de brincadeira; não ligar para o sentimento de raiva e indignação de Zico; ignorar a própria condição de agredido. Nenhum dos eventos pareceu suficiente para substituir o vínculo afetivo que ligava Zico à atividade de limpar a mesa, o que demonstra a força do comportamento fossilizado.

Quanto ao conflito vivenciado na interação, em determinado momento Zico reagiu a mais uma “invasão” no seu espaço. Porque Nilo interferia, tirando a sua folha, interrompendo o seu trabalho, sem dar-lhe satisfação. O intento era limpar a mesa, em toda a sua extensão. Foi neste contexto, que teve início o *frame* divergente e conflitante entre

eles. A reação hostil de Zico foi se tornando mais intensa, quando Nilo pegou o seu lápis. Foi crescendo, na proporção da resistência de Nilo para devolver-lhe o objeto. Por sua vez, Nilo continuou limpando a mesa, alheio tanto à irritação do colega quanto aos maltratos que recebeu.

A resposta de Nilo às investidas hostis de Zico só ocorreu tardiamente, quando, imitando o movimento de uma faca, Nilo fez o gesto ameaçador para o colega (esfaquear), demonstrando que não pretendia mais ser machucado. Não lhe ocorreu, no entanto, devolver o objeto provocador da hostilidade. A cena fez lembrar o dado de entrevista, quando Dália afirmou que Nilo imitava os personagens de programas que assistia. Dália reconheceu, ainda, a dificuldade empática de Nilo, afirmando que ele tinha noção do que o outro estava sentido, mas ficava indiferente a isso.

É interessante considerar neste evento, a simetria de poder no jogo, que veio sendo desenrolado no cenário. Observamos co-regulação do comportamento de ambos. Nilo iniciou a arena, ao apoderar-se do lápis de Zico. Deteve o objeto, a despeito dos esforços do colega para recuperá-lo. Zico assumiu, depois, a posição dominante, opressora: esfregou a bucha no rosto de Nilo; atirou-lhe a bucha no rosto; puxou-lhe os cabelos; aplicou-lhe golpes no pescoço e deu-lhe chutes. Por outro lado, Nilo manteve o domínio e a posse do objeto desejado por Zico.

Deste modo, a co-regulação do comportamento prolongou o jogo de poder, exigindo novas estratégias para a solução do conflito. Nilo ameaçou com o gesto de esfaquear e seu gesto foi imitado por Zico. Finalizou quando Nilo, ciente da vantagem física do parceiro, devolveu-lhe o objeto. É interessante considerar que, ao ver Zico repetindo o seu gesto ameaçador, o ato pode ter funcionado como um espelho, onde Nilo viu-se refletido. No encerramento da cena, o *frame* interativo hostil levou à dispersão dos dois. E Nilo voltou à sua atividade obsessiva: limpar a mesa.

Quanto ao aspecto da comunicação, observamos a verbalização muito restrita dos colegas – Zico e Benvindo – ao dirigirem-se a Nilo. Talvez estivessem simplificando a interlocução, em benefício da compreensão do colega, tendo em vista a sua deficiência. Este pensamento não é raro, na cultural geral e escolar. Como resultado, recursos metacomunicativos tomaram o lugar da verbalização. Considerando a importância da palavra e da comunicação falada para o desenvolvimento e a organização do pensamento, esta visão precisa ser transformada, dando lugar ao estímulo à participação dialogada entre pares, por meio da palavra. No processo de inclusão escolar, a riqueza da interlocução e de

outras formas de interação com pares, destacam-se como principais justificativas para a implementação do processo.

Consideramos que os significados co-construídos na interação entre as crianças foram mediados pela sua história pessoal e social. Nos intercâmbios, encontraram espaço para a reafirmação de suas posições de poder, bem como para a significação dos próprios sentimentos e dos pares. Reconhecendo a relação entre manifestação emocional e processos de significação, bem como a sua influência na co-construção da subjetividade nos contextos interativos (ver Rossetti-Ferreira, Amorim e Silva, 2000), enfatizamos a centralidade do processo educativo. Sua influência é positiva na experiência emocional compartilhada pelas crianças, tendo em vista contribuir para o desenvolvimento infantil, como preconizado por Vigotski (1926/2005).

No mesmo sentido, admitindo a interdependência entre afeto e cognição nos processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil (Vigotski, 1930/1997), torna-se oportuna a intervenção social e emocional promovidas pela escola, dando, às crianças em interação, espaço para ressignificar seus valores, reconstruir significados e experimentar expectativas reguladoras, que constituem os *constraints* da cultura. Deste modo, a ação dos professores e demais membros da comunidade escolar torna-se essencial. Não cabe, portanto, tolerância e reiteração dos comportamentos inapropriados da criança, sejam rituais ou anti-sociais.

#### – Apontamentos sobre os intercâmbios sociais de Nilo

Hartup (2005) admitiu que não são conhecidos, cientificamente, os *constraints* que atuam na socialização mediante o intercâmbio social entre pares, ou seja, “o quê causa o quê” nessas interações, requerendo maior investigação. No entanto, considerou que as características dos sujeitos envolvidos nos intercâmbios, a qualidade de seus relacionamentos com os parceiros e as contingências contextuais dessas interações, estão incluídos entre aspectos que atuam como circunscritores nas transformações socializantes entre pares.

Em relação a Nilo, observamos, com frequência, a sua orientação individualista e competitiva. Conquanto compartilhasse orientações convergentes e cooperativas com os pares em muitas situações, nem sempre duravam, nem o *frame* era mantido. Por outro lado, *frames* competitivos nem sempre (re)orientavam-se para interações cooperativas. Manifestações anti-sociais e fossilizadas estavam presentes em muitos dos seus intercâmbios, influenciando a qualidade de suas interações. A forma como Nilo era

significado pelos colegas, ou como estes significavam o seu comportamento, não podem ser precisadas, no entanto, inferimos que as características do contexto social tenham influência na co-construção e na manutenção destes comportamentos.

Pensando na constituição da subjetividade como um processo de apropriação das relações sociais e considerando a interconectividade cognitiva e sócio-afetiva, entendemos a necessidade de experiências familiares e escolares mediadoras e positivas, com impacto no sistema motivacional de Nilo, colocando em ação sua participação colaborativa e oportunidade de negociação social com pares.

### **8.2.3. Sujeito focal: Manoel**

#### **(a) Dados pessoais**

No *Relatório Descritivo e Individual de Acompanhamento Semestral* preenchido pela professora Margarida, Manoel foi descrito como uma criança alegre, amorosa e comunicativa, cativando as pessoas pela maneira descontraída como interage com adultos e crianças. Gosta de brincar sozinho, com colegas e amigos preferidos. Segundo o relatório, o aluno participava, com entusiasmo, das atividades sociais da escola, como passeio, gincana, datas festivas, dentre outras. No entanto, Manoel não demonstrava ter a mesma disposição quando se tratava de tarefas de cunho acadêmico, sendo necessária a intervenção constante da professora para que fossem realizadas e concluídas. Nessas oportunidades, costumava evadir da sala. Demonstrava pouco interesse por história, desenho e jogo, quando constituíam atividades estruturadas por orientação docente. Segundo constava no texto do documento, Manoel se esquivava da realização das atividades propostas, requerendo sempre muita firmeza por parte da professora, para que fizesse as tarefas e cumprisse normas, regras e orientações docentes.

Manoel reconhecia e nomeava letras do alfabeto, escrevia seu prenome e, com apoio de ficha, conseguia copiar o nome completo. Manipulava, com facilidade, materiais diversos, demonstrando bom desempenho motor e equilíbrio corporal. Conhecia e pronunciava o nome de seus colegas e de todos da escola. De uma maneira, que era entendido por muitos colegas, apesar das dificuldades de fala. Com base nas observações realizadas durante as filmagens e nos registros gravados de Manoel, pudemos caracterizar sua fala como incipiente, monossilábica e parcialmente funcional, apoiando-se em gestos para comunicar-se.

Manoel ingressou na escola aos cinco anos de idade, no primeiro período, repetindo o segundo e estava cursando o terceiro. Deste modo, já estava no quarto ano de educação infantil. Em sua turma havia mais dois colegas com deficiência. Um, com Síndrome de Down. Outro, com diagnóstico de Síndrome de Cornelia de Lange, seu parceiro preferencial.

### **(b) Classe inclusiva de Manoel**

A aceitação de Manoel por parte dos pares era irrestrita. Sua posição social de líder obscurecia qualquer influência sobre sua deficiência intelectual ou diagnóstico de Síndrome de Down. Mesmo diante de suas dificuldades acadêmicas em sala de aula. Quando ocorria, os colegas procuravam ajudá-lo. Quando a ajuda não era suficiente, chamavam a professora. O problema residia no desejo e na motivação de Manoel para envolver-se com as tarefas escolares.

Seu amigo preferencial era Elias, um colega de turma com deficiência, com quem mantinha um forte laço afetivo. Compartilhavam trabalhos, brincadeiras; ficavam descalços juntos; conversavam e distraíam-se durante as aulas, de modo que a professora tomava a iniciativa de deixá-los separados, para que pudessem concentrar-se nas atividades escolares. Elias cuidava de Manoel. Era cuidadoso e protetor com ele, compartilhando com ele trabalhos, brincadeiras e traquinagens. Segundo Margarida, havia um vínculo entre ele, talvez por afinidade identitária (ambos, com deficiência intelectual).

Manoel conseguia, muitas vezes, afastar os colegas das tarefas escolares, levando-os para fora da sala de aula, de modo que abandonavam o ambiente de trabalho. Atraídos pela sua forte liderança e simpatia. Manoel destacava-se pela simpatia e atração social, tanto em relação aos pares como aos adultos da comunidade escolar. Pela via do afeto, conquistava quem dele se aproximasse.

Por outro lado, observamos que Manoel evitava as atividades acadêmicas e demonstrava sentir desconforto, quando pressionado a realizá-las, mediante a autoridade docente. Verificamos que tinha dificuldade para realizar as atividades, que pareciam acima de suas condições. Deste modo, distraía-se e tentava distrair os outros, desviando a atenção do grupo para propostas paralelas. Ele mesmo criava os espaços e as brincadeiras, propondo-as, tão logo conseguisse um espaço deixado pela professora no monitoramento do trabalho. Quando não conseguia a adesão no próprio grupo, buscava outros grupos, até mesmo de outras salas, para onde fugia.

Manoel ficava, às vezes, no meio da sala gesticulando e chamando os colegas para brincar. Nessas ocasiões, fazia gestos alusivos, por exemplo, gestos desafiadores para brincar de lutar. Outras vezes, aproximava-se das mesas e instigava os colegas, beliscando-os, puxando-lhes o cabelo, etc., como forma de chamar-lhes a atenção, atraindo-os para jogar e brincar. Quando não conseguia ninguém para acompanhá-lo, estando os colegas motivados a participar da aula e fazer as tarefas, Manoel saía da sala ou envolvia-se em atividades paralelas.

A reação da professora, nas circunstâncias, variava. Às vezes, sentava-se com ele para apoiá-lo na realização das atividades, o que nem sempre era possível, devido ao número de alunos na sala. Outras vezes, chamava-lhe a atenção à distância, exortando-o a fazer o trabalho. Indicava aos colegas que retomassem as suas atividades, interrompidas pela interferência de Manoel. Pudemos observar o empenho da professora Margarida em manejar e controlar a turma. Incentivava as crianças a fazerem suas tarefas.

Com receio de que se atrasassem nos trabalhos, Margarida estimulava as crianças da sala a priorizarem a realização das próprias atividades, limitando o apoio que davam a Manoel. Fosse o apoio espontâneo dos colegas, ao perceberem sua dificuldade. Fosse o apoio solicitado por ele. E, ainda, por solicitação da própria professora. Este fato nos lembrava a queixa dos pais na reunião de professores, de que seus filhos poderiam prejudicar-se pela permanência de crianças com deficiência na sala de aula, como relatou Rosa. Desse modo, Margarida mostrava a sua ambivalência entre incentivar a cooperação entre pares e estimular o trabalho individual, para que os alunos progredissem, na expectativa do cumprimento curricular e da demanda das famílias.

A atitude de Margarida era, em geral, normativa e canalizadora, funcionando como *constraint* externo, que favorecia o desenvolvimento social e emocional das crianças. Influenciava a socialização de Manoel e reconhecia a necessidade de limites e autorregulação. No entanto, muitas vezes, era tolerante com o seu comportamento. Observava que o nível das atividades estava além das condições de realização de Manoel e o currículo não se encontrava suficientemente adaptado às suas necessidades especiais.

Na classe havia três crianças com deficiência intelectual: Manoel, Nilo (veio transferido da sala de Dália) e Elias, um menino com deficiência intelectual, com diagnóstico de Cornélia de Lange.

**(c) Professora regente: Margarida**

Conforme os dados fornecidos na *Ficha de dados do Professor*, Margarida cursou Magistério de nível médio e Pedagogia, com habilitação em séries iniciais. Até o momento da investigação não havia realizado curso para atuar com necessidades educacionais especiais ou educação inclusiva. No entanto, desde o seu ingresso na escola, atuava em classe inclusiva. Veio a ter, como aconteceu no momento da investigação, até três alunos com deficiência intelectual na sua classe inclusiva. Tinha competência reconhecida na comunidade escolar. Sua dedicação ao trabalho e o envolvimento profissional justificavam o conceito que lhe era atribuído.

A professora teve experiência anterior de três anos nas séries iniciais do ensino fundamental. No momento da investigação, encontrava-se no quarto ano de experiência em educação infantil, naquela mesma escola, tendo-se qualificado para esta atuação, mediante vários cursos. Sua opinião era favorável à educação inclusiva, vista por ela como o processo mais viável e adequado para a criança com deficiência.

**(d) Experiências sociais com pares**

**- Episódios protagonizados por Manoel**

Os dois episódios de Manoel selecionados para análise estão discriminados na Tabela 19. Cada episódio tem um segmento recortado para análise microgenética.

Tabela 19. Intercâmbios sociais de Manoel.

<b>Episódio</b>	<b>Tema(s) relacionado(s) ao episódio</b>	<b>Título do episódio</b>
E.1	Liderança	<i>O embalo do afeto</i>
E.2	<i>Frame cooperativo grupal</i>	<i>Um por todos, todos por um!</i>

**- Primeiro episódio: *O embalo do afeto***

Contexto: sala de aula

Duração: 54” (cinquenta e quatro segundos).

### Síntese do episódio

A turma estava reunida na sala de aula em torno da rodinha, participando de atividades na qual a professora abordava questões numéricas e operações matemáticas. Dirigia perguntas às crianças, a que elas respondiam, em coro. Margarida separou Manoel de Elias, para evitar que conversassem e brincassem durante a aula, o que sempre faziam, quando estavam juntos. André ficou entre eles. Manoel teve a idéia de começar uma brincadeira de vai-e-vem, que envolvia os colegas ao lado. Eles precisariam entrelaçar os braços no ombro um do outro (Fig. 2), formando uma corrente que permitiria a realização de um movimento pendular, na medida em que o grupo, em sincronia, se deslocasse para a direita e esquerda, sucessivamente. A brincadeira requeria a articulação de todos os envolvidos, neste caso, quatro participantes: João, Manoel, André e Elias.

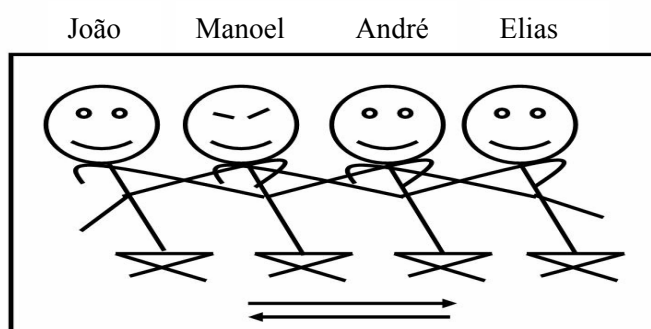


Fig. 2. Formação do grupo para brincar de vai-e-vem.

O desafio de Manoel consistia em comunicar aos colegas o que estava propondo, além de despertar-lhes o interesse. Sua fala era incipiente e teria que concorrer com a aula da professora, que transcorria normalmente. A situação era desafiadora. Manoel, então, deu início à articulação. Primeiramente, comunicou-se com Elias. Para isso, ambos inclinaram o corpo para frente, adiante de André, que estava sentado entre eles. Então, Manoel colocou o braço no ombro de João, enquanto mantinha contato visual com Elias, de modo a demonstrar-lhe o que fazer, já que era seu colaborador para a organização da atividade. Entre Manoel e Elias estava



André, completamente absorvido na aula. Interessado, estava respondendo às perguntas da professora. Manoel, então, partiu para uma solução: olhou para Elias e, esticou o seu braço esquerdo, de modo a alcançar o braço de Elias, por trás de André. Elias entendeu a proposta. Fez o mesmo movimento, de modo a tocar Manoel por trás do pescoço de André. Assim fizeram, enquanto André permanecia alheio ao que estava ocorrendo, participando da aula. Manoel firmou seu braço no de Elias, de modo a começar a brincadeira, sem a participação direta de André. Ensaaiaram o movimento de balançar, mas não ficou bem sincronizado, porque André mantinha o corpo rijo entre os dois, dificultando a realização do deslocamento. Sem a sua colaboração, ficaria difícil! Manoel insistiu no vai-e-vem, esperando que o próprio movimento despertasse André e o estimulasse a entrar no embalo. Enfim, André parou de assistir à aula, olhou para Elias, que lhe apontou para que olhasse para Manoel. André entendeu e olhou para Manoel, entendendo a proposta da brincadeira. Sorriu, parcialmente interessado. Colocou seu braço no ombro de Manoel, deixando-se levar pelo balanço, enquanto retornava a prestar atenção à aula. Deste modo, conseguiu dupla proeza: enquanto participava do vai-e-vem, no ritmo do grupo, mantinha o olhar e a atenção na professora. Manoel e Elias trocaram olhares, felizes. O balanço, sincronizado e animado pela alegria de todos, foi a demonstração de que a brincadeira funcionou. Entretanto, um contraste tornava-se evidente: Manoel e Elias estavam desinteressados na atividade acadêmica, mas integrados na brincadeira. Por sua vez, João e André participavam da brincadeira, mas o interesse estava na aula.

#### Comentários da professora Margarida sobre o episódio

Segundo Margarida, Manoel, como dos demais colegas com deficiência da sala, era bem aceito pelos pares:

- Nesta turma, os meninos não têm problema de integração e socialização com os demais, não (...) O Manoel é extremamente carinhoso (...) Ele é extremamente paparicado e protegido pelos demais.
- Neste momento aí (na rodinha) não existe diferença entre o portador de necessidades especiais e o aluno dito normal, não é? Na hora da brincadeira, não existe diferença (...) A interação, o respeito um com o outro, é muito bom. A não ser aqueles que os pais são extremamente preconceituosos e eles trazem isso de casa.

Margarida observou, entretanto, que havia alguma dificuldade entre as crianças, quando se tratava de deficiência física:

- Na educação infantil, só em raríssimas exceções, quando tem comprometimento motor, não sei o quê (...) A maioria, pelo contrário, protege, cuida. Eles têm um carinho extremo!

Achamos que Margarida estava se referindo a uma criança com múltipla deficiência, ex-aluno seu, que tinha deficiência intelectual e física. O aluno era muito dependente e seu comportamento desadaptativo dificultava o relacionamento com as crianças da escola, de um modo geral.

Margarida reiterou a ocorrência de preconceito entre as crianças, como Violeta já havia constatado, atribuindo, também às famílias, a causa desta atitude dos colegas:

- Difícilmente você vê uma criança que discrimina. E quando tem, você pode ver. Em casa é dito isso, é falado aquilo (...)

Margarida chamou atenção para o perfil carinhoso e sociável de Manoel, mas admitiu ter dificuldade em orientar seu comportamento. Ressaltou a falta de limite da criança em casa:

- *O Manoel é cheio de vontade. Só faz o que quer, quando quer. É extremamente manhoso. Ele é muito superprotegido (...) É tratado como bebê, porque na família dele, todo mundo é adulto e só ele é criança.*

Margarida reafirmou seu comentário sobre a aceitação e a boa interação entre as crianças. Deixou claro que esta não era a situação de todas as crianças com deficiência, lembrando que a deficiência física poderia influenciar na inclusão da criança. Colocou na família a responsabilidade pelo comportamento de Manoel, sem mencionar o papel da escola neste sentido, como espaço educativo privilegiado.

#### - **Comentários da professora Rosa sobre o episódio**

Rosa falou sobre Manoel com entusiasmo sobre a sociabilidade e a afetuosidade de Manoel na escola:

- Ele é muito afetuoso! Beijoqueiro!!! O afeto da escola era o Manoel. Sai jogando beijo para todo mundo. Todo mundo adora isso, mesmo!

Reconheceu a liderança de Manoel e sua influência de sua afetividade no comportamento dos demais:

- Ele conseguiu essa liderança. Está levando todo mundo no balanço pelo afeto, não é? Tudo o que ele consegue na escola é por esse meio, mesmo.

Rosa observou o desinteresse de Manoel e Elias pela aula e a interferência da brincadeira no comportamento dos colegas que estavam participando:

- Ele encosta no menino, mas o menino quer prestar atenção, está vendo? (...) O menino quer participar da aula, mas ele está ali (...)
- Os dois nem estão nem aí, para a professora, não é? Estão no piloto automático (...) O Manoel, não. Não está interessado. O interesse dele é aquilo ali, a festa.

O relacionamento entre Elias e Manoel era conhecido por Rosa. Admitia que juntos, não conseguiam comportar-se bem em sala de aula e prejudicavam-se na aprendizagem:

O Elias é um modelo para ele (...) Esses dois não podem mais ficar juntos, não! Olha ali, a amizade com o Elias.

Rosa identificou a cena como ilustrativa do processo de inclusão escolar, levando em conta o grupo dos quatro:

- Eu acho que este é o melhor símbolo de inclusão, porque eles não estão deixando de participar da aula, da informação.

Reconheceu, entretanto, que não poderia incluir Manoel nesta observação:

- Ele (Manoel), realmente, não é muito interessado (...) O negócio dele é brincar. É ser feliz e curtir a vida, adoidado!

Rosa falou com entusiasmo sobre Manoel e o seu carisma, enfatizando a dimensão relacional de sua aceitação por parte de todos na escola. Não lhe passou despercebido o desinteresse da criança pela atividade acadêmica, merecendo atenção da professora. Sua visão do processo inclusivo passa pelo social. Observamos que ela enfatizou no episódio, não o envolvimento do grupo em uma atividade que competia com a proposta da professora, ou seja, um comportamento indisciplinado e oposto à aprendizagem curricular. Valorizou a convergência e a colaboração entre pares, a articulação exitosa e compartilhada entre crianças com e sem deficiência.

#### - **Micro-análise do episódio**

O desinteresse de Manoel pela atividade que estava sendo realizada na rodinha, era evidente. Este fato pode tê-lo motivado a encontrar uma saída para ocupar-se. A disposição dos alunos sentados no chão, em semicírculo, facilitou o tipo de brincadeira. Este comportamento da criança foi registrado em outros episódios, nos quais Manoel procurava uma atividade paralela à proposta pela professora e tentava atrair colegas para acompanhá-lo. A professora estava colocada no centro da sala, tendo os alunos à sua frente, de modo

favorável ao manejo da situação. Apesar disso, Manoel conseguiu desafiar seu controle e a própria autoridade docente.

Disputando a atenção dos colegas próximos, Manoel os envolveu, transformando sua disposição individual em resposta de interesse grupal, alegremente compartilhado pelos envolvidos. A liderança de Manoel garantiu o início e a manutenção do *frame* convergente e cooperativo prevalente na situação analisada. João, desde o início, embora atento à atividade proposta pela professora, aderiu fácil à proposta de Manoel. Elias mostrou-se disponível e cooperativo, por força da afetividade que compartilhava com ele. André, entretanto, pareceu envolver-se somente para manter o *frame* convergente, mas seu interesse era participar da aula. Revelou isso mediante sua participação na aula, concentrado, e envolvendo-se apenas parcialmente na brincadeira. Quando cedeu, o fez parcialmente, em parte agradando aos colegas, em parte com atenção à aula, da qual estava motivado a participar. A adesão de André à brincadeira deveu-se a Manoel, quando decidiu enlaçar seu pescoço e coordenou de tal modo a situação, que conseguiu manter o *frame* convergente e colaborativo entre os colegas do grupo.

Podemos pressupor três explicações para o desinteresse de Manoel na aula. Primeiramente, a falta de motivação para participar daquela atividade em particular. Segunda explicação, o nível elevado de motivação social e de atração pelo pequeno grupo que ali ficou reunido. Por último, a dificuldade de acesso à aprendizagem do conteúdo curricular envolvido, tendo em vista a complexidade da tarefa proposta. No segmento analisado, observamos que algumas questões levantadas pela professora, pareciam estar fora do alcance da compreensão de Manoel. E não apenas dele, como verificamos nas imagens gravadas. Por exemplo, noções de calendário: Que dia é hoje? De que mês? Maio é o mês quanto? Qual é o número do mês de abril? Em seguida, cálculo mental sobre adição com reserva:  $9+12$ , etc. A dificuldade da tarefa para alguns alunos era evidente. Uns respondiam errado e outros, nem conseguiam responder. A maioria acertava, demonstrando a heterogeneidade esperada na classe.

O segmento analisado pôs em evidência a capacidade de Manoel para imaginar a brincadeira, aproveitando a disposição espacial do grupo. Prosseguiu realizando o planejamento para a ação e, por fim, articulando a sua organização com os participantes. Para isto, valeu-se de estratégias não-verbais e metacomunicativas, uma vez que dispunha de poucos recursos lingüísticos. Obteve, facilmente, o apoio de Elias, visivelmente predisposto a compartilhar com ele qualquer atividade. Com este apoio, Manoel executou a atividade desejada, iniciando e mantendo uma orientação convergente e cooperativa com a

maioria do pequeno grupo envolvido na brincadeira. Estabeleceu com André um *frame* convergente, apesar da orientação preferencial do colega para a meta de assistir a aula.

Embora Margarida tenha informado durante a entrevista, que Elias tinha mais autonomia que Manoel, este é o principal protagonista do episódio. Limitações cognitivas que geralmente estão associadas à deficiência intelectual, a exemplo da função executiva, não se revelaram na situação. Muito menos afetaram a participação de Manoel na interação que conduziu ao planejamento e ao êxito da brincadeira. No cenário, seu papel foi de modelo e de coordenador, presumido e assumido por si próprio e pelo grupo.

O episódio desvelou a motivação, como elemento afetivo indispensável à participação dos alunos. E a necessidade de ajustar a demanda acadêmica à zona de desenvolvimento proximal das crianças, de modo a oferecer, ou dar oportunidade, ao compartilhamento das trocas que promovem a co-construção do conhecimento.

O fato de ser menos experiente, como culturalmente esperado da pessoa com deficiência, não inibiu a atuação de Manoel, até porque era competente para fazer o que estava propondo. E ainda contava com os elementos pró-ativos da interlocução com seus pares. Observamos no grupo um compartilhamento onde o toque, a troca de olhares, o movimento corporal, a imitação, a regulação do comportamento, dentre outros, contribuíram para superar os obstáculos pessoais e contextuais da comunicação entre pares. Do mesmo modo, para a co-construção de orientações cooperativas favoráveis à inclusão escolar das crianças. Neste *frame* receptivo, a imitação entre os colegas por meio do uso de gestos funcionou como elemento central na comunicação, uma vez que o diálogo pela fala estava prejudicado no contexto da aula e em relação a Manoel, cuja fala era incipiente.

Por outro lado, não podemos nos reportar ao episódio apenas por este lado. Houve um desvio do desenvolvimento curricular. Reconhecemos a importância da participação do aluno nas aulas, como forma de co-construção de conhecimento e de conceitos científicos, favoráveis ao seu desenvolvimento. Além disso, brincar na hora da aula, ignorando a professora e o interesse dos colegas, é um comportamento incompatível com as expectativas da escola e da comunidade. A canalização cultural é necessária e compatível com as metas escolares. Deste modo, a interferência docente traria contribuição para a socialização das crianças. Chamou nossa atenção, o fato de Margarida não reagir às brincadeiras paralelas do grupo. Isso não se coadunava com seu estilo docente predominante, claramente definido (e observado nas filmagens) como mediador e normativo, na condução das atividades em sala de aula.

Em suma, tomando como base o sistema classificatório desenvolvido por Hinde (1976, 1995), o relacionamento social entre os membros do grupo caracterizava-se pela qualidade convergente e cooperativa, no que se observava reciprocidade e simetria de poder. Além disso, inspirava comprometimento e satisfação grupal, verificando-se trocas reveladoras de elevada afetividade entre eles. As estratégias comunicativas e metacomunicativas manifestadas por meio de recursos como atenção mútua, sorriso, olhar gazeado, conivência, beijo, toque, afago, dentre outros, evidenciaram ampla oportunidade para a emergência interpessoalidade, favorecendo a co-construção de significados, comportamentos, sentimentos e ações entre pares. Estes aspectos estão focalizados, com maior detalhe, no segmento recortado para análise microgenética, que realizamos a seguir.

- **Análise microgenética da interação entre Manoel, Elias, João e André.**

O relacionamento entre Manoel e Elias, apoiado na interação cooperativa com João e André, resultando na realização de uma atividade paralela à proposta pela professora regente, está focalizado na análise microgenética da seqüência detalhada na Tabela 20.

**Descrição da cena**

Contexto: sala de aula

Duração da seqüência: 21” (vinte e um segundos).

Tabela 20. Segmento de interação entre Manoel, Elias, João, André.

<b>Tempo</b>	<b>Manoel</b>	<b>Elias</b>
7”	<i>Manoel comunica-se com Elias (inaudível), parecendo dar-lhe pistas para começar a brincadeira.</i>	<i>Elias comunica-se com Manoel, atento à sua orientação.</i>
9”	<i>Manoel abre os dois braços, passando um no ombro de <b>João</b> e ou outro por trás de <b>André</b>, à sua esquerda, de modo a tocar Elias. Troca olhares com Elias, de modo a preparar o balanceio.</i>	<i>Elias coloca o braço no ombro de <b>André</b>, firmando a mão no seu pescoço, enquanto este prestava atenção à aula. Troca olhares com Manoel, coordenando a atividade</i>

		<i>com ele.</i>
13''	<i>Manoel começa a balançar o corpo para a direita e esquerda, olhando para Elias, de modo a coordenar os movimentos da brincadeira.</i>	<i>Elias participa atento, estimulando a realização do jogo, por meio do movimento do próprio corpo.</i>
15''	<i>Manoel abaixa a cabeça sob a de André, para melhor enxergar Elias, sorrindo e aprovando seu apoio.</i>	<i>Elias retribui o sorriso, completamente envolvido na brincadeira.</i>
25''	<i>Olhando para Elias, Manoel sinaliza para a necessidade de inserir André na atividade, para obter maior efetividade no movimento de vai-e-vem.</i>	<i>Elias tenta contato com André. Quando este corresponde ao seu olhar, aponta o dedo em direção a Manoel, indicando que olhe para ele.</i>
26''	<i>André olha para Manoel, atendendo ao sinal de Elias para que o fizesse. Entende a brincadeira. Sorrindo, passa a mão no ombro de Manoel, de modo a complementar a corrente. Ao mesmo tempo, volta sua atenção para a aula.</i>	
27''	<i>Manoel sorri feliz, com a adesão de André.</i>	<i>Elias sorri, demonstrando satisfação pela conquista co-construída de adesão.</i>
28''	<i>Manoel começa a balançar, alegremente, agora com a participação de André, dando fluência à brincadeira.</i>	<i>Elias continua sorrindo.</i>

Este segmento focalizou o resultado das trocas comunicativas e metacomunicativas efetuadas entre Manoel e seus pares, com vistas à organização e à execução da brincadeira de vai-e-vem. Elias entendeu o colega, apesar de sua fala incipiente. Manoel foi estimulado pela efetividade da comunicação, crescentemente avaliada pela adesão dos colegas. Este fato demonstrou o efeito motivacional da comunicação, mesmo que de modo alternativo, para a iniciação e a manutenção de *frames* convergentes no grupo. O mesmo ocorreu quanto aos recursos metacomunicativos (sorriso, mímica facial, gestos com os braços e cabeça, movimentos corporais), utilizados pelas crianças no fluxo interativo.

Manoel e Elias compartilhavam um relacionamento positivo, marcado pela confiança, convivência e afetividade, como se verificou durante as filmagens e pelo relato das professoras. Este relacionamento concorreu para o rápido entendimento entre eles, de modo a firmar o acordo de colaboração que viabilizaria o início da brincadeira. Por outro lado, a influência que a relação de amizade pode exercer favorecendo novas experiências sociais no comportamento entre pares, foi pontuada por Rubin e cols. (1998) em sua revisão de literatura. Neste caso, as crianças contribuíam para a ampliação dos contatos sociais de ambos, com os demais colegas da sala. Este fato era significativo, considerando que os dois meninos tinham diagnóstico de deficiência intelectual.

Observamos no segmento que a liderança de Manoel na situação parecia favorecida pelos laços afetivos que mantinha com os colegas. Este conjunto de fatores superou a fala incipiente da criança, eficientemente substituída por outros recursos de linguagem. Mesmo assim, reiteramos a importância da fala para o desenvolvimento infantil, para o desenvolvimento do pensamento e consciência, mediante a formação dos conceitos científicos que se fazem veiculados pela escola, como preconizou Vigotski (1934/1994, 1934/2001). Por outro lado, consideramos a importância da função organizadora e planejadora da fala para o próprio pensamento (Vigotski, 1934/1994). Na ausência ou limitação da fala, portanto, ressaltamos o papel constitutivo da comunicação não-verbal, mediante outras formas de linguagem, bem como dos recursos metacomunicativos, tão fluentes em Manoel.

Outro aspecto importante a considerar quanto ao desenvolvimento e comunicação de Manoel, diz respeito à temática da unidade intelecto-afeto, ressaltada por Vigotski (1930/1997) em suas pesquisas. As condições afetivamente favoráveis vivenciadas por ele nos contextos familiar e escolar (ver depoimento das professoras) contribuíam para promover seu avanço cognitivo e compensar suas limitações intelectuais.

O próximo episódio focaliza as dificuldades enfrentadas por Manoel na realização de uma tarefa acadêmica, retomando os temas da afetividade, da motivação social e da cooperação, bem sucedida entre pares.

– **Segundo episódio: *um por todos, todos por um!***

Contexto: sala de aula

Duração: 4'20" (quatro minutos e vinte segundos).



A turma estava reunida em torno das mesinhas, distribuídas pela sala de aula. Na mesa de Manoel estavam, além dele: Elias, ao seu lado, Antonio e José. A atividade consistia em dar prosseguimento ao trabalho que vinha sendo feito em aulas anteriores. Tratava-se da elaboração de um texto coletivo intitulado *A floresta Escura*. Naquele momento, a professora distribuiu uma folha contendo o texto já elaborado, solicitando aos alunos (autores) que preenchessem os espaços reservados para algumas respostas sobre o conteúdo. Deveriam começar identificando seu próprio nome no rol dos autores, escrevendo-o ao lado. Foi neste ponto que recortamos o episódio para análise.

### **Síntese do episódio:**

As crianças estavam procurando localizar seu nome na folha, de modo a escrevê-lo no espaço destinado. Margarida percorria todas as mesas, orientando o trabalho. Estimulava os que estavam tendo dificuldade, dizendo: - *Procure seu nome, Fulano! Cadê o seu nome? Escreva aqui* (apontando com o dedo na folha), enquanto lhes pedia que escrevessem o nome no local destinado. Aproximando-se da mesa, Margarida orientou Elias, que parecia necessitar de apoio. José, ao seu lado, levantou-se para ajudá-lo, mostrando-lhe, com a ponta do dedo, o local exato onde deveria colocar o nome. Manoel observava, tentando dar início a uma brincadeira paralela. Começou puxando o lápis de José, mas ele afastou o lápis, demonstrando não querer desviar-se da atividade. Neste momento, Margarida estava retornando à mesa, agora para ajudar Manoel. Pediu-lhe que localizasse o seu nome, apontando na folha: - *Cadê seu nome, cadê o nome do Manoel? Aqui, aqui em cima, Manoel!* Tocou o braço do aluno, afagando-lhe a cabeça. Atento, ele olhou para a folha. A professora afastou-se em direção a outras mesas. Imediatamente, Elias e Antonio começaram a ajudar Manoel a procurar seu nome, pois este estava parado, olhando para a folha. Margarida retornou e exortou Elias a retomar seu trabalho. Vinha trazendo para Manoel apoio material. Uma ficha contendo seu nome como modelo, para facilitar-lhe a tarefa. Orientou que Manoel continuasse o trabalho e afastou-se. Elias continuou atento ao comportamento de Manoel, dando-lhe estímulo para que continuasse a trabalhar. Manoel começou a distrair-se. Punha o lápis na boca, enquanto desviava o olhar pela sala e pelos colegas do grupo. Rabiscava a folha com um traçado semelhante ao

M. Vimos que estava tentando escrever o nome, mas não conseguia. Em seguida, virou a folha, aparentemente para desenhar no verso. Elias a desvirou, imediatamente, sinalizando para Manoel que continuasse o trabalho. Manoel voltou a distrair-se. Olhou em torno, com o lápis na boca. A professora retornou, com nova recomendação de que prosseguisse fazendo a atividade. Perguntou se mais alguém queria a fichinha com seu nome. Alguns aceitaram. Manoel olhou para Elias, que se levantara para olhar seu trabalho. Vendo que Manoel não havia conseguido realizá-lo, curvou-se sobre a mesa para ajudar o colega a concluí-lo. Vendo a cena, os demais o imitaram. Todos ficaram curvados sobre a mesa, aproximando-se da folha de Manoel. Foi um momento de apoio coletivo muito significativo, selecionado para análise microgenética, como veremos adiante.

- **Comentários da professora Margarida sobre o episódio**

Margarida destacou no episódio o apoio que Manoel recebeu dos colegas que estavam com ele à mesa:

- Olha lá, o Elias ajudando o Manoel, olha! Ele só fazia o que queria, quando queria. Porque os outros estão, ele está ali, também. Mas pode ver que, daqui a pouquinho, ele está brincando.
- O Elias está lá, tentando ajudar, olhe! Olha lá o Elias ajudando! E o José também.

Manoel e Elias nem sempre ficavam juntos na mesma mesa, segundo Margarida. Este era um meio de facilitar o seu trabalho, no momento de oferecer-lhes apoio. Não fez referência ao fato de evitar que os dois ficassem conversando e brincando durante as atividades:

- Eles não sentavam juntos (...) A maioria das vezes eu deixava eles separados, para ficar mais fácil atender individualmente. Quando você colocava os dois juntos, os dois queriam ajuda ao mesmo tempo, então, é mais complicado.

Sobre a realização das atividades pedagógicas, Margarida enfatizou a necessidade de apoio de Manoel, para a realização das atividades acadêmicas:

- Ele só fazia as atividades quando eu ficava do lado e colocava ele para fazer. Mas, o passatempo dele era brincar. A parte de socialização, a brincadeira, ele

achava o máximo! Agora, a parte de leitura, de escrita (...) Porque exigia mais dele, não é? Para ele é muito melhor só brincar.

Diante da dificuldade acadêmica, Margarida reconheceu a importância da motivação na disposição de Manoel para realizar as tarefas escolares:

- Quando ele queria, a maioria das coisas ele dava conta (...) Ele não tinha tanta dificuldade, mas só fazia o que queria, quando queria. Ou, então, quando a gente sentava com ele, individualmente. Mas, no meio da turma, ele sozinho, com autonomia, era um pouquinho mais complicado.
- *Após ele gostar... Por exemplo, se fosse com tinta, ele amava mexer com tinta!*

Sobre o sentimento dos colegas em relação a Manoel, a professora reafirmou:

- Mas, ele era o Xodozinho dos meninos. Era o queridinho.

O contexto familiar favorável à aprendizagem e ao desenvolvimento da criança foi reconhecido por Margarida:

- Ele vinha sempre muito limpinho, muito cheiroso, muito perfumado (...) Isso também conta.

Margarida enfatizou o comportamento de Manoel em substituir as tarefas escolares pelas brincadeiras. Reconheceu sua impotência para mudar esta situação. Entendia que o comportamento da criança devia-se à sua imaturidade e à excessiva atenção que recebia. As causas estavam mais atribuídas, portanto, mais à criança e sua família do que à escola.

#### - **Comentários da professora Rosa sobre o episódio**

Rosa, também, destacou o *frame* cooperativo do grupo:

- Todo mundo ajudando, dando palpite, você viu? (...) Estava todo mundo querendo ajudar, não é?

Rosa tinha conhecimento das dificuldades acadêmicas de Manoel, uma vez que na sala de apoio a avaliação da competência curricular das crianças com deficiência era realizada, continuamente Rosa:

- *Ele só faz o M.*

A professora reconhecia a importância do apoio para a aprendizagem do aluno, destacando os efeitos psicológicos, além de pedagógicos. Destacou a oportunidade da mediação entre pares, no processo de inclusão:

- Ele chamou (...) - *Me ajuda aqui!* (...) Gente, aprender dói! Pedindo socorro, não é? E todo mundo vem. Mas, isto é legal! Estas quatro cabecinhas, todo mundo querendo ajudar! Inclusão, isso aí!

Rosa reconheceu que o elevado número de alunos na turma dificulta o trabalho docente, ainda mais na classe inclusiva:

- A turma é grande, com três crianças com deficiência!

Os comentários de Rosa deram destaque à atenção necessária aos aspectos afetivos, em relação ao comportamento da criança. Às lacunas de mediação docente, para a realização de tarefas acadêmicas e apoio emocional ao aluno, devido à falta de condições contextuais do professor para corresponder às necessidades da criança. Reiterou a visão de inclusão como um processo social, interativo e, não apenas, de organização institucional ou de política pública.

#### - **Micro-análise do episódio**

O episódio foi indicativo da dificuldade que pode enfrentar um(a) professor(a) para lidar com uma turma grande de educação infantil, sem apoio de monitoria. A situação de Margarida, cuja turma era composta por 29 (vinte e nove alunos), ainda se tornava mais difícil, tendo três crianças com deficiência intelectual na classe inclusiva, como lembrou Rosa. O processo de inclusão escolar sem estrutura de sustentabilidade na escola, tem comprometida sua efetividade. Neste sentido, podemos destacar a formação continuada de professores.

Margarida explicava verbalmente as tarefas para as crianças, explicando em voz alta o trabalho para a turma como um todo. Conseguia deslocar-se pelas mesas, brevemente, distribuindo material, aproveitando para avaliar a *performance* dos alunos e dando o apoio possível. No caso dos alunos com deficiência, a professora orientava pelo tempo que podia, embora não o suficiente, tendo em vista a quantidade de demanda. Em relação a Manoel, ela reconheceu a necessidade da criança para atenção individualizada (ver entrevista), um apoio difícil de ser efetivado naquela situação.

Ficou evidente, entretanto, a disponibilidade de cooperação entre pares, conquanto não pudesse substituir o papel da professora nas questões acadêmicas mais complexas ou quando a criança demandava uma orientação profissional. Uma seqüência relevante pode ser ilustrada quando Manoel virou a folha, para substituir a tarefa, e Elias a desvirou, imediatamente, batendo com a mão sobre a folha, para que ele continuasse a atividade. Manoel retornou ao trabalho, mas não conseguiu fazê-lo. Nem Elias conseguiu ajudá-lo, na questão acadêmica.

Em dois momentos, Margarida dirigiu-se a Elias, para que ele fizesse a própria tarefa, pois estava inclinado sobre o trabalho de Manoel, nem conseguindo ajudá-lo, nem

concluindo o que lhe cabia. Atuava como um monitor por conta própria, mas ainda despreparado para exercer o papel. Para a professora, ficava difícil, como já mencionado, ver um aluno “atrasando-se” para ajudar outro que precisava de apoio contínuo.

Por sua vez Manoel, diante do impasse de não receber ajuda e não conseguir fazer a tarefa com autonomia, começou a desviar-se da atividade, mediante brincadeira, como fazia geralmente. Provocou João, tentando puxar o seu lápis, mas o aluno apenas desviou-se, não aderindo à novidade. A chegada da professora impediu outras investidas. Os colegas estavam motivados pela atividade. Este caso demonstra como Manoel nem sempre leva os demais para a brincadeira, revelando como a motivação regula o comportamento dos pares. Restou a Manoel fingir que escrevia, quando na realidade, rabiscava a folha.

Quando mais tarde os demais colegas perceberam que Manoel não tinha feito o trabalho, todos os que estavam na mesa juntaram-se para ajudá-lo, mostrando empatia e colaboração compartilhada. Efetivamente funcionou, porque ou outros estavam em nível mais avançado de aprendizagem do que Manoel e Elias.

Margarida declarou na entrevista ter dificuldade de lidar com o comportamento de Manoel, quando prevalecia a vontade do aluno para não realizar os trabalhos. Embora a criança fosse dócil, suas saídas de sala ou brincadeiras paralelas eram atitudes prejudiciais ao seu aprendizado. Embora o manejo de classe da professora fosse eficiente, como verificamos nos registros de filmagem, na entrevista e em outros momentos que compartilhamos na escola, sua autoridade não era suficiente para chegar a um bom resultado, nesta situação.

O sentimento do professor de “não dar conta” da criança, seja na aprendizagem como no manejo do comportamento, pode ocorrer na escola. Principalmente em se tratando de aluno com deficiência intelectual. Crenças infundadas sobre a natureza diferenciada da aprendizagem e do desenvolvimento deste aluno, alimentam nos professores a percepção de estarem “despreparados” para o ensino. Estas crenças foram confrontadas por Vigotski (1997) demonstrando que as leis da aprendizagem e do desenvolvimento são as mesmas para qualquer sujeito, tendo, ou não, deficiência.

A educação da criança com deficiência poderia, portanto, ser orientada pelas mesmas práticas pedagógicas aplicadas aos colegas de sala, garantidos os apoios especiais que possa demandar (técnicos, tecnológicos, humanos, etc.) Assim sendo, este conhecimento poderia tornar efetiva a intervenção educacional, promovendo o estabelecimento de limites para o comportamento inadequado da criança, bem como a motivação social pertinente.

- **Análise microgenética da interação entre Manoel e Elias**

A Tabela 21 contém o detalhamento da seqüência referente ao segmento recortado para análise microgenética, focalizando a interação protagonizada por Manoel, Elias, Tiago e Antonio. As crianças estavam em sua mesa de trabalho, enquanto a professora passou pelas mesas distribuindo e orientando a atividade proposta para as crianças: localizar o seu nome no rol de autores do texto; escrever (copiar) o nome no local próprio e desenhar uma cena da história.

**Descrição da cena**

Contexto: sala de aula.

Duração da seqüência: 41”( quarenta e um segundos).

Tabela 21. Segmento de interação entre Manoel, Elias, Tiago e Antonio.

<b>Tempo</b>	<b>Manoel</b>	<b>Elias</b>
3'45”	<i>Manoel está tentando realizar o trabalho designado pela professora:</i>	<i>Elias já escreveu seu nome e, está prestes a começar a etapa final do trabalho: desenhar uma cena da história.</i>
3'46”	<i>Trocando olhares com Elias, Manoel abaixa a cabeça, demonstrando não estar dando conta da tarefa. Localizou seu nome, mas não consegue escrevê-lo (copiar).</i>	<i>Elias examina, com interesse, o que Manoel está fazendo.</i>
3'51”	<i>Manoel coloca a mão na cabeça, firmando o cotovelo sobre a mesa, com gesto de aparente desalento.</i>	<i>Elias tenta ajudar Manoel a localizar o seu nome na folha.</i>
3'58”	<i>Virando-se de lado, Manoel chama a professora. – Tia! Mantém o olhar fixado em direção à professora, como aguardando ajuda.</i>	<i>De cabeça abaixada, Elias aponta no trabalho o rol de nomes dos autores do texto, mostrando o de Manoel.</i>
3'59”	<i>Manoel continua olhando em direção à</i>	<i>Elias olha, também, em direção à</i>

	<i>professora, na expectativa de sua vinda.</i>	<i>professora, aparentando a mesma expectativa.</i>
4'03''	<i>Manoel volta ao trabalho.</i>	<i>Elias aponta novamente para o local da folha onde está o rol de nomes, no texto, dizendo: - Olha aqui seu nome, olha, Manoel!</i>
4'04''	<i>Manoel volta a olhar em direção à professora, na expectativa de que agora possa vir.</i>	<i>Elias, mantendo o dedo sobre o rol de nomes, insiste em mostrar o de Manoel.</i>
4'05'' a 4'09''	<i><b>Tiago</b> levanta-se, curvando-se sobre a mesa e olha o que os dois estão fazendo. <b>Inspeciona</b> o trabalho de Manoel e começa a apontar seu nome na folha, com o lápis, sinalizando para que ele copie.</i>	
4'10''	<i>Atento, Manoel segura a folha e começa a escrever seu nome.</i>	<i>Elias observa, atento, com a cabeça inclinada sobre a folha.</i>
4'12''- 4'24''	<i>Além de <b>Tiago</b>, <b>Antonio</b> levanta-se. Também aponta o nome de Manoel, inclinando-se sobre a mesa. Todas as crianças ficam próximas. Suas cabeças se tocam, demonstrando a cena de quatro integrantes de um grupo, trabalhando em parceria, conquanto apenas um esteja redigindo.</i>	
4'25''	<i>Manoel escreve seu nome, agora estimulado pelos colegas.</i>	<i>Ao lado de Manoel, Elias acompanha o trabalho.</i>
4'26''	<i><b>Tiago</b> e <b>Antonio</b> sentam-se, voltando às suas atividades.</i>	

O segmento demonstrou o fluxo interativo convergente e cooperativo do pequeno grupo social, voltado a prestar apoio a Manoel na realização de sua tarefa escolar. Revelou a importância da cooperação para o aprendizado da criança, quando três colegas, atuando em sua zona de desenvolvimento proximal, ajudaram-no a escrever o seu nome.

Na entrevista, Margarida experimentou a expectativa de que Manoel se desinteressasse pela atividade, deixando de concluí-la, o que não ocorreu. Sua motivação foi despertada e mantida pelos colegas, persistindo até finalizar o trabalho. Manoel insistiu no apoio da professora, só aceitando ajuda dos colegas, quando desistiu de esperar. O apoio inicial que lhe foi prestado por Margarida não foi suficiente: ela lhe trouxe uma ficha com o nome da criança, a título de modelo a ser copiado, de modo a reforçar e melhorar

orientar a tarefa. Mas, a mediação instrumental da ficha precisou ser acrescida do apoio humano.

Manoel não se afastou da mesa de trabalho nem da sala, para fugir à tarefa. Na impossibilidade de receber o apoio docente personalizado, da maneira como necessitava (a professora sentada ao seu lado), aceitou a ajuda dos colegas mais experientes. Elias, o parceiro preferencial, esteve ao seu lado como nenhum outro, apoiando dentro de suas condições, mas não conseguia ajudar no nível que o amigo necessitava. Os demais colegas, então, entraram em cena e a tarefa foi consumada por Manoel. O conjunto de condições afetivas implicadas na interação fez com que a intersubjetividade, entre as crianças mais e menos experientes, resultasse em aprendizagem e desenvolvimento, como já preconizava Vigotski (1934/2001) em relação à zona de desenvolvimento proximal.

Rosa havia depreendido, em sua entrevista, o sofrimento de Manoel, como resultado das dificuldades acadêmicas que vinha enfrentando. No entanto, o segmento do episódio revelou a importância do relacionamento afetivo na superação da demanda da criança, mediante a empatia e a cooperação entre pares, com resultados para a aprendizagem infantil e o conforto emocional.

Concluídas as análises individuais, organizamos a seção seguinte, com base nos intercâmbios dos três sujeitos focais, visando a inferir considerações mais generalizantes, acerca das questões da pesquisa.

#### **- Apontamentos sobre os intercâmbios sociais de Marques**

Nos jogos e brincadeiras infantis, as crianças mais experientes costumam assumir posições mais ativas e reguladoras no grupo, abrindo maior ou menor espaço para os menos experientes. Neste sentido, Manoel atuava em seu grupo de uma maneira oscilante. Às vezes, como uma criança mais hábil, iniciando e coordenando ações, como no jogo de vai-e-vem. Outras vezes, manifestava dificuldade na realização das tarefas escolares, requerendo apoio dos colegas, a exemplo da escrita do seu nome. Podemos entender esta oscilação como natural, considerando que dificilmente em um grupo os membros apresentam o mesmo nível de habilidade, em todas as situações. O modo como os parceiros lidavam com esta realidade facilitava, tanto a transmissão de conhecimento entre as crianças, como suas relações interpessoais e grupais.

Supomos que esta experiência repercutia para Manoel de maneira positiva, porque as situações de êxito eram estimulantes para a percepção de si e o seu sistema



motivacional, favorecendo sua comunicação, participação social e aprendizagem. Entendemos que os contextos familiar e escolar, de aceitação e acolhimento, como depreendemos dos dados construídos, influíram positivamente para as características emocionais e sociais da criança, jogando um papel importante nos seus intercâmbios sociais.

No entanto, as perspectivas para a participação de Manoel nas atividades da sala de aula visando a melhores resultados escolares, exigiam formas efetivas de transmissão e canalização cultural. Requeriam a internalização de normas e regras da cultura escolar, tendo o professor como agente mediador de sua socialização. Por outro lado, as dificuldades acadêmicas da criança demandavam sistemas de apoio e manejo curricular adequados.

- **Apontamentos sobre os intercâmbios sociais de Amélia, Nilo e Manoel com os pares**

Com base nas análises realizadas neste trabalho, confirmamos o que preconizam Schwartzman (2003) e Voivodic (2004) contra a crença na existência de um comportamento padrão, típico, da pessoa com Síndrome de Down. Como se houvesse um perfil constituído de características comuns, definidas pela amistosidade, afetividade, teimosia e outras. Desse modo generalizante, tipifica-se o comportamento e a personalidade dos que recebem o diagnóstico.

Neste sentido, reafirmamos que os três sujeitos focais deste estudo têm, apenas, em comum, a Síndrome de Down. No mais, ficaram evidenciadas suas diferenças e peculiaridades individuais. Suas formas únicas de pensar, ser e fazer. Expressão da diversidade humana, permeada das influências biológica, histórica, sociocultural, ambiental e pessoal que constituem a singularidade do ser.

Acerca da educação inclusiva, ponderamos que a atuação pedagógica no processo de inclusão escolar sofre interferência da concepção de deficiência intelectual prevalente na cultura - geral e institucional, compartilhando uma visão minimizada das reais condições potenciais do aluno. Esta evidência apareceu no discurso circulante da escola investigada, na atitude das professoras regentes, cuja visão fundamentava-se no pressuposto de que a deficiência intelectual fazia-se acompanhar, necessariamente, de imaturidade, evidenciada em Amélia e Manoel. Ou de fossilização, constatada em Amélia e Nilo.

Sendo a deficiência vista como um atributo do sujeito, a centralidade da comunidade escolar, até onde foi possível apreender, direcionava-se para a inadaptação do aluno, sendo concentrados os esforços da ação educativa na aquisição de habilidades adaptativas e acadêmicas, com vistas à sua inclusão escolar e social. Assim sendo, os aspectos ligados ao desenvolvimento cognitivo, afetivo-emocional e social das crianças, ficavam obscurecidos, na intencionalidade pedagógica. Observamos, ainda, que predominava na escola a percepção de sua pouca, ou nenhuma, participação no desenvolvimento e na manutenção daqueles comportamentos e atitudes das crianças.

Deste modo, o espaço ficava aberto para uma intervenção mais funcionalista de educação, em prejuízo do incentivo ao desenvolvimento cultural do aluno e à mediação favorável dos seus processos compensatórios. Uma mudança de visão, comprometida com esta perspectiva exige um ambiente sociocultural integrador e provocativo, na escola. Pressupõe uma ação propulsora, que tenha na educação emocional, social e acadêmica a pedra angular sobre a qual se constrói a proposta pedagógica e a ação educativa local. Este ponto remete à qualificação dos educadores como ponto central do processo inclusivo, além de aspectos culturais, políticos e pedagógicos que promovam o desenvolvimento inclusivo da escola.

Em relação a estes aspectos, deparamo-nos com o descaso do sistema educacional. Verificamos que a escola não recebia recursos e incrementos indispensáveis à sua transformação cultural, política e pedagógica, de modo a incluir alunos e educadores. Pudemos depreender a emergência de algumas medidas exigidas para o seu desenvolvimento inclusivo. Dentre elas, destacamos a necessidade de:

(a) Substituir o tratamento protetor, geralmente dado à criança com deficiência, pela postura de fortalecimento de sua autonomia, criatividade e desenvolvimento pleno.

(b) Substituir a ênfase no papel e na posição social do aluno como deficiente, submisso e incapaz, pelo foco no seu empoderamento, mediante a vivência de relações de confiança, valorização e respeito aos direitos de cidadania.

(c) Substituir a tolerância frente ao comportamento imaturo e anti-social do aluno, por modelos de canalização cultural reguladores, mediando oportunidades de co-construção de significados, comportamentos e sentimentos positivos, pessoal e coletivamente.

(d) Substituir a restrição social pelas oportunidades de efetiva participação social e societal.

(e) Substituir a condição de alheamento do aluno aos valores e bens da cultura pelas oportunidades de compartilhar valores e crenças que promovam as culturas pessoal e coletiva.

(e) Substituir a educação conteudista e normativa pela educação cidadã.

Na escola onde realizamos a investigação, a exemplo da maioria no país, não foi promovida a qualificação dos recursos humanos para a educação inclusiva. No entanto, cabia-lhes conduzir sua efetiva realização. Não foram propiciados à escola orientação e recursos materiais, humanos, técnicos e tecnológicos para suprir as demandas locais, potencializando seu desenvolvimento inclusivo. Mas cabia-lhe prover as demandas do aluno com deficiência, com o qual se comprometeu no ato da matrícula.

Por outro lado, cabia às professoras especializadas da sala de apoio o papel de agenciadoras do processo de inclusão. Esta tarefa requeria envolvimento interdisciplinar e intersetorial em diferentes âmbitos, o que não estava ocorrendo, por implicar uma organização de base, iniciada no macrosistema e sustentada nos diferentes níveis da organizacional do sistema educacional. No local, exigia articulação institucional de toda a comunidade escolar, tendo em vista a pluralidade de aspectos que dinamizam o processo de inclusão. Mesmo com o grande esforço das professoras, como constatado, a escola inclusiva não poderia depender de sua ação isolada.

Focalizamos, ainda, outros aspectos para análise. Primeiramente, o papel da motivação social no processo interativo, seja para iniciá-lo, mantê-lo ou transformá-lo (Branco & cols., 2004). A motivação tem sido entendida como um fenômeno sociocultural, não cabendo dicotimizá-la como interna e externa. Como tal, é socioculturalmente influenciada (Rueda & Moll, 1994). Em nosso estudo, Amélia parecia pouco motivada para compartilhar com os pares e verificamos incipiente incentivo contextual para mudar a situação. Observamos o mesmo, em relação a Nilo, em menor nível. Entendemos a questão como prioritária, no âmbito curricular, tendo em vista a importância da interpeçoalidade no desenvolvimento infantil. A título de ilustração, reportamo-nos aos estudos de Pinto e Góes (2006) realizados em uma instituição especializada. Participaram crianças com deficiência intelectual na faixa etária de quatro a seis anos, que mostravam baixa iniciativa e motivação para brincar e compartilhar com pares. Os resultados revelaram a influência da mediação do adulto para as realizações dos alunos, no plano imaginativo e na elaboração de jogos e brincadeiras, mediante crenças e valores positivos do adulto em relação à criança.

Por outro lado, pressupomos que a preferência por atividades paralelas e solitárias verificadas no comportamento de Amélia e Nilo (eventualmente), expressava suas funções psicológicas fossilizadas e pouco compensadas. Deparamo-nos com duas circunstâncias a ponderar. De um lado, baixa motivação social. De outro, estruturas psicológicas rígidas, que tendiam à cristalização. Sem influência motivacional para superar os processos fossilizados, estes predominaram no comportamento. No entanto, os momentos em que as crianças interagiram com os colegas, indicaram perspectivas positivas e promissoras, quando condições ambientais assim favoreceram.

De maneira específica e abordando diretamente as questões de pesquisa, os resultados demonstraram que comportamentos anti-sociais, negativistas e fossilizados dos sujeitos focais não estavam explicados pela Síndrome de Down ou ao *déficit* cognitivo associado. Identificamos o seu fortalecimento nas lacunas educativas e mediacionais do ambiente escolar e, pressupomos, do contexto familiar. Os resultados da investigação possibilitam considerar a necessidade de intervenção escolar e familiar na co-construção de valores entre pares, pelo processo de canalização cultural, mediante *constraints* auto-reguladores e co-reguladores do comportamento da criança (Valsiner, 1994, 1997).

Os resultados ensejaram, ainda, o que Oliveira (2002) defendeu como educação cidadã, recomendável desde a educação infantil. Sinalizou para uma ética do conflito baseada na busca de solução pacífica e respeitosa. Este é um exemplo oportuno para pensarmos a mediação como forma de contribuir para a educação das emoções e a superação do primitivismo cultural, como observamos nos sujeitos focais deste estudo. Na mesma linha de argumento, situarmos a demanda de intervenção educativa para o seu comportamento emocional, tendo em vista o caráter sociocultural das emoções. Coerente com estes pressupostos, Martínez (2003) enfatizou a significação da criatividade, com vistas a beneficiar o bem-estar emocional e a saúde psicológica do sujeito. Seu desenvolvimento, mediante estratégias escolares, revela-se oportuno pela significação pessoal e social que representa para a pessoa com deficiência, contribuindo para a construção de recursos psicológicos necessários à sua promoção humana.

Outra questão contemplada no estudo, que focalizamos aqui, trata da temática da linguagem e da comunicação do sujeito com deficiência intelectual. As três crianças com Síndrome de Down compartilhavam o fato de não dispor de uma fala estruturalmente funcional. Amélia, quase não falava. Os recursos de Manoel eram mais desenvolvidos, mas não suficientes para o exercício pleno da função comunicativa da linguagem. Nilo parecia

dispor de mais recurso lingüístico do que os demais, no entanto, não disposto a utilizá-lo, nos intercâmbios sociais. Comunicavam-se, predominantemente, por meio de outras linguagens, fazendo uso de gestos de apoio e recursos metacomunicativos, ampliando seus modos de participação. Verificamos no estudo que, “aceitando” a defasagem de fala e da linguagem, professores e colegas deixavam de estimular a verbalização da criança. Uma vez alcançado um nível incipiente de comunicação, parcialmente eficaz, constatamos um ambiente quase livre de estimulação e desafio, deixando de despertar novas aquisições na dimensão lingüística das crianças.

Achamos oportuno destacar nesta seção, a comunicação institucional O papel do discurso na significação da deficiência na cultura escolar. Seu papel circunscrito no comportamento social dos membros da comunidade escolar em relação ao aluno com deficiência. Neste sentido, lembramos a preocupação da professora Rosa, quando se referia ao discurso dos pais nas reuniões e a influência que exerceu sobre as professoras da escola. Por sua vez, as professoras reafirmaram esta posição, quando destacaram o comportamento de algumas crianças que já traziam, de casa, posturas preconceituosas e falas de preconceito. Com base em Bakhtin/Volochinov (1929/1997), ponderamos que o discurso *encontra* o discurso e que a palavra não acede ao vazio. Portanto, seu conteúdo tendia a fortalecer a polifonia da discriminação e do preconceito na escola, por parte da comunidade escolar.

O discurso já podia ser identificado na forma como se realizava o encaminhamento da criança à escola, segundo o paradigma clínico-médico. Conquanto tradicional, o modelo ainda prevalece no país. Orienta-se pela visão da deficiência, como categoria individual e a intervenção (clínica ou educacional), como resposta às limitações da criança. Conseqüentemente, são objetivadas as dificuldades do aluno, para identificar e orientar o atendimento de suas necessidades educacionais especiais. Este paradigma influencia, por sua vez, a concepção de desenvolvimento de educação inclusiva.

O último aspecto que consideramos nesta seção, diz respeito à estrutura formal da escola e da sala de aula. Na entrevista com as professoras Dália e Rosa, ambas abordaram o elevado número de aluno na classe inclusiva, dificultando a suficiente proximidade professor-aluno para o apoio às demandas escolares do educando. Dália considerou, que no caso da educação infantil, falta o(a) auxiliar em sala de aula, com o que concordamos. Entendemos que esta medida favoreceria o trabalho pedagógico, particularmente da classe inclusiva, sendo imprescindível para o desenvolvimento curricular. A presença de outro profissional qualificado poderia estender-se, inclusive, aos anos iniciais do ensino

fundamental, possibilitando a efetiva mediação da aprendizagem e do desenvolvimento do aluno, na construção de habilidades e competências básicas para a sua carreira acadêmica. Os resultados trariam reflexos, inclusive, na economia do país, prevenindo retenções e repetências dos alunos.

Procuramos analisar as questões de pesquisa, bem como os resultados alcançados neste trabalho, com base na perspectiva sociocultural construtivista. Evidenciamos seu objeto de estudo - o intercâmbio social criança-criança - como fonte de oportunidade intersubjetiva para a promoção do desenvolvimento do sujeito e do seu processo de subjetivação. Particularmente em relação à criança identificada por um *defeito*, na terminologia de Vigotski (1930/1997), esta abordagem teórico-metodológica representa uma expectativa otimista, acerca de sua aprendizagem e seu desenvolvimento. Coaduna-se com nossa própria experiência na área, durante três décadas, fundamentando a visão eussêmica que compartilhamos sobre a pessoa com deficiência. Após estas considerações, passamos a abordar os aspectos que limitaram a realização do estudo, bem como os desafios alimentados pelas temáticas que o constituíram, gerando, mais que respondendo, as questões que justificaram a sua proposição.

#### **(f) Limitações do estudo**

Entendemos que este trabalho apenas tangencia aspectos essenciais da cultura de pares na escola, particularmente em relação ao intercâmbio que envolve a criança com deficiência intelectual. Muitos aspectos limitaram a sua realização, dentre eles os conceitos de educação inclusiva, de necessidades educacionais especiais e de deficiência intelectual. São conceitos múltiplos contaminados por diferentes influências, experiências e convicções.

Sentimos de perto a escassez de estudos empíricos na área, principalmente envolvendo a criança com deficiência intelectual no processo de inclusão, um modelo recente, no sistema educacional. Esta lacuna foi sentida, de maneira mais evidente, na falta de oportunidade para reflexão conjunta a partir de trabalhos nacionais e de produções científicas vinculados à perspectiva escolhida, a sociocultural construtivista. Assim, ficou a desejar a interlocução de idéias, frente ao conhecimento construído nas áreas específicas de educação especial e inclusiva e da interação criança-criança protagonizada pelo parceiro com deficiência intelectual.

No que refere ao aspecto metodológico, destacamos a dificuldade tecnológica. Em especial, a dificuldade ou impossibilidade de ouvir as crianças durante as interações,

principalmente em espaço aberto. Deste modo, as análises limitaram-se, na maior parte do tempo, a outras formas de linguagem e comunicação entre elas, no empenho de apreender suas experiências sociais.

A gravação em vídeo é um recurso que se torna indispensável, quando pretendemos reler as cenas e rever os episódios, quantas vezes necessárias, dando-nos oportunidade de capturar detalhes e confirmar percepções, ao longo da investigação. No entanto, as gravações deixam escapar muitas seqüências interativas, ainda mais em se tratando de crianças (quase sempre) em movimento.

No tipo de estudo que realizamos, com a presença do(a) pesquisador(a) junto ao grupo, filmando, acreditamos haver interferência no comportamento dos participantes. Tentamos minimizar a influência, mas não sabemos até onde foi possível. Podemos inferir um aumento desta interferência, no caso particular do(a) pesquisador(a) ser um especialista na área da investigação, como ocorreu neste caso. Pode ter havido interferência na espontaneidade, principalmente, das professoras.

Quanto às crianças, nossa presença teve maior impacto no início da investigação. Muitas vezes, exibiam-se frente à câmera, deixando clara sua intenção de parecer e aparecer “bem” na filmagem. Gostavam de checar, no vídeo da câmara, como eram captadas suas imagens. Por esta razão, realizamos visitas preliminares à sala, visando a familiarizar a criança com a nossa presença e com o equipamento.

Outra limitação que reconhecemos, diz respeito à impossibilidade de realizar as entrevistas com as professoras proximalmente (ou paralelamente) às sessões de filmagem, tendo em vista a demora implicada no processo de pré-seleção e seleção dos episódios. Deste modo, o tempo transcorrido entre a tomada das imagens nas classes inclusivas e a realização das entrevistas, foi suficiente para que algumas professoras já tivessem mudado de escola e fossem encontradas em outros locais de trabalho. No entanto, vemos a questão sob dupla perspectiva. Por um lado, o decurso de tempo causou certo distanciamento dos eventos gravados, podendo ter influenciando na sua rememoração. Por outro lado, o distanciamento pode ter dado às professoras, oportunidade de um comentário mais livre de influência dos fatos vividos.

Finalmente, admitimos ter acumulado mais indagações e suscitado mais dúvidas no trabalho, do que respondido com a sua realização. No entanto, esta realidade foi construtiva, no sentido de abrir espaço e motivação para novos estudos e compartilhamentos.

## CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES DO ESTUDO

Decidimos organizar estas considerações finais em quatro seções, sendo três correspondentes aos níveis de análise focalizados no trabalho, e uma com sugestões para pesquisa. Em cada item, voltamos a nossa atenção para os temas alusivos às questões de pesquisa que orientaram os caminhos da investigação. As seções são: escola inclusiva e inclusão escolar; classe inclusiva; experiências sociais entre pares e sugestões para novas investigações. Começemos pela escola.

### **(a) Escola inclusiva e inclusão escolar**

Focalizando a escola e o seu desenvolvimento inclusivo, iniciamos por considerar uma questão de fundo: a inexistência de uma política nacional de educação inclusiva e especial, que subsidie a definição de políticas locais e os modos de funcionamento do processo de inclusão no país. Este fato desfavorece os sistemas de ensino quanto à implementação do processo, deixando em falta elementos de base para a sua efetiva concretização. A começar pelos conceitos. Na realidade brasileira, o conceito de inclusão tem sido aplicado, essencialmente, para significar a colocação do aluno com necessidades especiais na classe comum. Nessa perspectiva, os alunos assim definidos pelo MEC/Conselho Nacional de Educação (2001a) na Resolução nº 2/2001, devem dispor de uma escola de qualidade, com recursos variados – comuns e especiais – adequados ao cumprimento de suas metas educativas.

Na prática, verificamos dificuldades para o cumprimento dos dispositivos legais por razões diversas, de natureza econômica, sociocultural, gerencial, pedagógica e outras, delineando o horizonte das conquistas que ainda estão por acontecer. Os desafios começam pela compreensão dos conceitos de escola inclusiva e inclusão escolar, requeridos para a definição identitária da própria escola. Com base neles, uma variedade de práticas educacionais são desenvolvidas na escola inclusiva.

A escola onde realizamos a investigação orienta-se pelo conceito de inclusão definido pelo sistema público de ensino do DF, restrito ao acesso do aluno com deficiência à matrícula e ao atendimento especializado na sala de apoio. Tendo em vista que outros aspectos não são considerados, a educação inclusiva está circunscrita aos critérios de acessibilidade ao ingresso na escola e ao usufruto dos sistemas de apoio escolares.

A escola investigada é reconhecida como exemplar, pela comunidade e pela SEDF. Seus propósitos de realizar uma educação efetivamente inclusiva estão expressos no texto



de seus projetos pedagógicos anuais e no desejo dos educadores que a integram. Foi destinada à inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual, desde o início de 2000. À época, era intenção da SEDF separar escolas inclusivas por categoria de deficiência, a título de experiência piloto, conveniente para a implantação do processo no DF. Este modelo, entretanto, permaneceu em funcionamento, apesar de críticas que se opõem à sua continuidade. A nosso ver, esta separação deveria ser superada no momento atual, tendo em vista que fragiliza a identidade das escolas inclusivas. Por outro lado, predispõe a escola a qualificar-se para acolher, parcialmente - por segmento - a demanda de inclusão dos alunos com deficiência.

A visão de escola inclusiva que adotamos neste estudo implica uma organização aberta, comprometida com a qualidade de ensino para todos, mediante o desenvolvimento de culturas, políticas e práticas de inclusão. Articula-se, portanto, com as perspectivas de realização acadêmica e social do aluno - com e sem diagnóstico de deficiência. Segundo esta concepção, a escola não pode ser designada como inclusiva, mas desenvolver-se como tal, no seio da própria comunidade escolar, tendo esta, como alvo da inclusão. Esse ponto de vista é pautado na perspectiva de desenvolvimento inclusivo preconizada por Booth e Ainscow (2002).

Quando confrontamos a escola investigada com os pressupostos da perspectiva de desenvolvimento inclusivo, observamos que, embora atenda aos requisitos do sistema (acessibilidade ao ingresso e apoio especializado), ela necessita avançar no movimento de co-construção de culturas, políticas e práticas mais inclusivas. Desse modo, evoluir continuamente, tendo como foco a aprendizagem e a integração social da totalidade de seus alunos e a promoção de seu pleno desenvolvimento. A escola deu passos neste sentido. Identificamos ali o desejo de crescer e a excelência pedagógica que vieram a ensinar a sua indicação para o rol de escolas inclusivas do sistema público de ensino. Por outro lado, como já mencionado neste trabalho, a autonomia da escola, *per se*, não é suficiente para o seu desenvolvimento inclusivo, mas requer provimento macrossistêmico que viabilize o alcance de suas metas. A escola inclusiva, portanto, torna-se qualificada, mediante investimento, vontade e compartilhamento humano.

Um requisito essencial para a identificação da escola inclusiva na SEDF era a oferta do atendimento educacional especializado na sala de apoio. Pela pertinência do tema, vamos enfocar algumas questões em relação à escola investigada. Consideramos três aspectos. O primeiro, trata do papel exercido pelas professoras especializadas, como recurso favorecedor do intercâmbio social entre pares na escola. Nesta perspectiva,

verificamos que desenvolveram projetos tendo como foco a inclusão social das crianças na escola e as relações interpessoais entre pares. Este exemplo ilustra o funcionamento ampliado da sala de apoio. Sua atuação como espaço integrado à escola e, não, como *locus* reservado e exclusivo às necessidades especiais. Esta experiência foge ao padrão clínico e psicopedagógico de atendimento ao aluno com deficiência, isolado e alheio ao desenvolvimento curricular. Atende ao aluno no contexto escolar, em seu grupo classe, além do apoio personalizado de que necessita.

O segundo aspecto que consideramos, diz respeito à integração das professoras especializadas com os demais professores da escola, bem como às relações sociais que nela se estabelecem. Neste sentido, observamos a tensão que um serviço especializado pode causar ao ambiente escolar. A escola inclusiva, quando instituída de fora para dentro, traz ao cotidiano escolar a novidade de seus recursos de apoio. É deste modo que alguns professores podem encarar o(s) colega(s) especializado(s) que trabalham na escola inclusiva. No caso particular da investigação, observamos mal estar desse tipo de relação, a despeito da boa vontade e da harmonia co-construída pelos docentes especializados e não-especializados. Por um lado, devido à indefinição sistêmica do papel do professor de sala de apoio, criando expectativas quanto ao seu fazer profissional. Por outro lado, devido ao seu fazer pedagógico articulado com o professor regente, tendo em vista a sua influência (e poder?) sobre o trabalho curricular realizado em sala de aula.

O terceiro aspecto, diz respeito à valorização do professor especializado, atuando na inclusão escolar, um processo novo e complexo na história das escolas. Evoca uma realidade que dificulta a sua atuação profissional, em decorrência de circunstâncias como: ausência, ou incipiência, de investimento sistêmico em sua qualificação profissional; incerteza quanto à exequibilidade das tarefas que lhe são atribuídas e, também, a forma como é gerido e articulado o seu saber qualificado, por parte da escola. Neste sentido, observamos que a professora especializada participante do trabalho, gozava de respeito e reconhecimento dos colegas e dirigentes. No entanto, revelou ter vivido momentos de dificuldade para articular seu trabalho com o professor regente, durante a sua trajetória na escola, devido às interferências que promoveu como especialista. Sem um processo de organização que integre os saberes entre docentes e harmonize sua atuação conjunta, o apoio especializado pode não ter o resultado pretendido pelo sistema. E, sim, levar à exclusão escolar desses professores.

As questões pontuadas nesta seção levam a pressupor que a educação inclusiva e a escola que a representa, estão em processo de construção. A escola que investigamos, é um

exemplo neste sentido. Mesmo uma escola de excelência, para ser inclusiva, requer transformação, construção de identidade e dinâmica inclusiva. Isso nos leva ao segundo nível de análise, que passamos a considerar.

### **(b) Classe inclusiva**

Quando efetivamos o segundo nível de análise desta investigação, procuramos focalizar as experiências sociais entre pares de modo articulado com a perspectiva do desenvolvimento inclusivo da escola. Do mesmo modo, buscamos considerar a relação entre as práticas pedagógicas e o funcionamento social do grupo classe, nos diferentes espaços escolares. Deste modo, foram relevantes para análise, fatores que favoreceram ou dificultaram esses intercâmbios, relacionando-os aos sujeitos participantes do estudo. Destacamos alguns aspectos nesta seção.

As crianças em geral, demonstravam acolhimento irrestrito aos pares. Não observamos experiências de preconceito, embora relatadas pelas professoras. No entanto, episódios de discriminação revelavam uma separação entre criança *com* e *sem* deficiência, como resultado da postura docente em relação ao grupo distinguido pelas necessidades especiais. Identificamos, resumidamente, os comportamentos docentes que deram incremento a esta discriminação: proteção, tolerância, permissividade e pouca cobrança. Esta realidade repercutia na interpessoalidade, desfavorecendo a aprendizagem, o desenvolvimento e a inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual.

Por outro lado, verificamos que essa postura era motivada por sentimentos “positivos” da professora em relação às limitações da criança. E ao seu desejo de criar um espaço receptivo e de menor tensão em sua trajetória escolar. As sugestões culturais caminhavam (ainda caminham) nesta direção, não estando o professor isento de sua influência. A criança era aceita e acolhida pela professora, consciente de sua deficiência. Esta situação mobilizava (mobiliza) sentimentos, crenças, valores e saber docente. Neste sentido, depreendemos que as formas de atuação na escola revelavam mudanças necessárias, tanto na postura das professoras, como dos demais membros da comunidade escolar, de modo a favorecer a educação efetiva do aluno com deficiência intelectual.

Verificamos que a qualificação profissional jogava um papel importante na postura docente. A formação inicial das professoras regentes não contemplava conhecimentos de educação especial e inclusiva, incipientes até hoje, nos cursos de graduação. Em termos de educação continuada, apenas uma professora teve esta oportunidade. As experiências

docentes com o aluno com deficiência intelectual estavam em processo de co-construção naquela escolar, realizando-se mediante o exercício profissional, nem sempre constitutivo de intercâmbios formativos e de recursos propiciadores de desenvolvimento profissional.

Quanto ao desenvolvimento do currículo, a criança com deficiência, muitas vezes, demandava medidas de apoio personalizado em sala de aula, além de atendimento especializado na sala de apoio ou adequação curricular. Entretanto, observamos que o apoio personalizado tornava-se difícil na classe, devido ao elevado número de alunos, não existindo no sistema de ensino público do DF, a figura do monitor ou auxiliar, na educação infantil. Quanto ao atendimento na sala de apoio, às vezes a família não podia trazer a criança no horário contrário, de modo a viabilizá-lo semanalmente. A adequação curricular nem sempre era realizada quando demandado pela criança, como verificamos em algumas tarefas que não estavam ao seu alcance no momento. Essa apreciação demonstra as perspectivas da escola em relação ao seu desenvolvimento inclusivo, e reafirma o entendimento da educação inclusiva como um paradigma sociocultural e a inclusão escolar como um processo de construção coletiva.

### **(c) Experiências sociais entre pares**

Abordamos nesta seção as questões de pesquisa relacionadas às experiências sociais dos sujeitos focais, tematizando a (in)existência de padrões comportamentais típicos da criança com deficiência intelectual, sua comunicação e a qualidade das interações com seus pares, na perspectiva da inclusão escolar.

Iniciamos focalizando a crença, muito difundida culturalmente, de que existem padrões comportamentais típicos da criança com deficiência intelectual, inclusive com Síndrome de Down. Verificamos que esta crença era compartilhada por duas professoras regentes dos sujeitos focais, influenciando sua resposta a comportamentos que deixavam de ser alvo de intervenção, porque era visto, por elas, como associados à Síndrome. Esta situação alimentava a manutenção de eventos inadequados, em prejuízo da aprendizagem da criança e de suas interações sociais com os pares. Os resultados deste trabalho refutam esta crença. Os sujeitos focais comportaram-se de maneira singular na relação com pessoas, objetos e eventos, expressando pensamentos, sentimentos e ações afetos às suas peculiaridades pessoais e sociais, conforme os dados construídos nesta investigação.

Outra questão de pesquisa focaliza a disponibilidade dos colegas para compartilhar com a criança com deficiência intelectual, estabelecendo com ela relações grupais. Primeiramente, não observamos afastamento ou rejeição das crianças em relação aos

sujeitos focais, como reação à Síndrome de Down. A título de exemplo, podemos indicar Manoel. A análise dos dados construídos permitiu-nos inferir, que a aproximação ou o afastamento entre as crianças eram devidos a fatores comportamentais, relacionais e contextuais, circunscritos aos seus intercâmbios. Verificamos que os três sujeitos focais comportavam-se de maneira singular com seus pares, experimentando diversidade em seus contatos, consoante a qualidade dos intercâmbios estabelecidos com os parceiros, e das circunstâncias do aqui-agora, nas situações vivenciadas.

Como relatado na literatura (Rubins & cols., 1998) as habilidades para iniciar e manter relacionamentos positivos com pares, são compatíveis com atitudes afiliativas, cooperativas e empáticas. Foi o que verificamos nas interações de Manoel com seus pares. Suas características pessoais afáveis propiciavam relações de amizade e a ampliação de sua rede de relacionamentos.

Por outro lado, os comportamentos de Amélia e Nilo, dificultavam o estabelecimento de parcerias e a manutenção de *frames* convergentes e cooperativos em seus intercâmbios sociais. Amélia, em decorrência da manifestação de comportamentos fossilizados, associados ao isolamento social e à emergência de comportamentos anti-sociais, principalmente, de machucar os colegas. A qualidade de suas interações evoca a temática do conteúdo social das emoções, enquanto fenômeno sócio-psicológico (Ratner, 1995), ressaltando a importância do desenvolvimento da consciência social, mediante os intercâmbios sociais com os pares. Por sua vez, Nilo transitava em um campo interativo restrito, abreviado pelas manifestações fossilizadas e a baixa motivação social para compartilhar com os pares. Segundo Dália, os colegas tinham medo dele, o que contribuía para reduzir suas oportunidades de iniciar e manter interações positivas.

As condições contextuais, tanto jogavam um papel significativo na co-construção das habilidades sociais pelas crianças, como contribuía para a manutenção de formas inadequadas de interação entre pares. A questão evoca a importância da educação social e emocional da criança, de modo a construir novas relações dos sujeitos entre si e com o ambiente. O caráter social das emoções e a sua posição culturalmente mediada (Ratner, 1995) abrem espaço para a transformação de sua qualidade. A mediação docente tem aqui espaço privilegiado, na orientação positiva dos sentimentos e das reações das crianças, a influenciar as suas ações e interações com os pares.

Quanto à influência da fala incipiente na interação criança-criança, Manoel demonstrou evidência de superação das limitações da fala na comunicação, mediante o uso de estratégias não-verbais e metacomunicativas, principalmente quando a motivação social

e a qualidade dos *frames* interativos contribuía para metas convergentes, nos intercâmbios sociais. Contribuiu, ainda, para demonstrar que a qualidade das interações sociais implica aspectos de natureza pessoal, interpessoal e contextual, tais como motivação social, habilidades sociais, orientação para metas, mediação, dentre outros.

Em suma, são esses os aspectos que consideramos relevantes como produtos da realização deste estudo, onde pretendemos articular desenvolvimento infantil, deficiência intelectual e educação inclusiva, na perspectiva sociocultural construtivista. Tivemos a oportunidade de vislumbrar a complexidade dos temas e a necessidade de mudança sistêmica para consolidar o movimento de inclusão social e suas finalidades. Na seção seguinte, sugerimos temas de investigação que possam contribuir para o alcance dessa perspectiva.

#### **(d) Sugestões para novas investigações**

Os resultados deste trabalho indicam a emergência de pesquisas sobre educação inclusiva, articulando a aprendizagem, o desenvolvimento e a integração social do aluno às práticas pedagógicas da escola. A construção de conhecimento científico na área pode contribuir para superar concepções fatalistas sobre o aluno com deficiência, promovendo o reconhecimento de suas perspectivas de desenvolvimento e realização escolar. Pode, ainda, contribuir para o desenvolvimento inclusivo da escola, no sentido de alcançar e recriar sua efetividade.

Neste sentido, algumas temáticas requerem investigação. Há necessidade de pesquisa ação que contemple a orientação de professores para o uso de diferentes técnicas e estratégias voltadas para a adequação curricular, a organização física e social dos espaços escolares, bem como a mediação da interação criança-criança. Por outro lado, são demandados estudos empíricos que focalizem o desenvolvimento de metodologias voltadas para investigar intercâmbios mais efetivos entre pares, inclusive, protagonizados por crianças com necessidades educacionais especiais.

Na perspectiva do desenvolvimento das funções psicológicas, sugerimos investigações socioculturais que focalizem o funcionamento de processos de compensação da criança com deficiência intelectual, articulando-as com as práticas pedagógicas da escola inclusiva. Igualmente importantes, pesquisas que contemplem o funcionamento de seus processos fossilizados, de modo a compreender a natureza, o desencadeamento e a interferência desses processos na aprendizagem e interação social da criança.

Considerando a participação das relações de alteridade no distanciamento ou proximidade social da criança com deficiência e seus pares, sugerimos investigação para o entendimento deste fenômeno e de sua influência na subjetivação, interpessoalidade e inclusão escolar.

Finalmente, tendo em vista que os estudos sobre a fala e a linguagem da criança com Síndrome de Down têm sido, predominantemente, de natureza clínica e descritiva, sugerimos pesquisas qualitativas, na perspectiva sociocultural, que articulem fala, pensamento e linguagem.

## REFERÊNCIAS

- Amaral, L. (1994). *Pensar a diferença/deficiência*. Brasília: CORDE.
- American Association on Mental Retardation - AAMR. (2002). *Mental retardation: Definition, classification and systems of support* (10<sup>th</sup> ed). Washington DC: Autor.
- Associação Psiquiátrica Americana. (2004). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais – DSM IV - Tr.* Porto Alegre: ARTMED.
- Bakhtin, M./Volochinov, V. N. (1997). *Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Ed. Hucitec. (Originalmente publicado em 1929).
- Bakhtin, M. (1981). *Problemas da poética de Dostoievski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária. (Originalmente publicado em 1929).
- Balduino, M. M. de M. (2006). *Inclusão escolar de alunos portadores de deficiência mental: Com a palavra os professores*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Batista, M. W. & Enumo, S. R. (2004). Inclusão escolar e deficiência mental: Análise da interação social entre companheiros. *Estudos de Psicologia*, 9 (1), 101-111.
- Baptista, C. R. (2006). Inclusão em diálogo: Algumas questões que insistem... Em MEC/SEESP. *Ensaios pedagógicos. Educação inclusiva: Direito à diversidade*, (pp. 38-40). Brasília: MEC: SEESP.
- Batista, C. A. M. & Mantoan, M. T. E. (2005). *Educação inclusiva: Atendimento educacional especializado para deficiência mental*. Brasília: MEC.
- Bloch, S. B. B. (1997). *O processo de produção textual de uma jovem com Síndrome de Down: Explorando novos espaços discursivos*. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília.



Beyer, H. O. (2003). A Educação inclusiva: Incompletudes escolares e perspectivas de ação. *Cadernos de Educação Especial*, Santa Maria, 22, 33-44.

Bieler, R. B. (2006). Deficiência, pobreza e exclusão: A estratégia de desenvolvimento inclusivo ressignificando o conceito de acessibilidade. Em Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (Org.), *Subsídio para o conferencista* (pp. 98-115). Brasília: CONADE.

Blanco, R. (2004). A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo. Em COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. *Desenvolvimento psicológico e educação: Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. Porto Alegre, RS: ARTMED. Vol. 3.

Blurton Jones, N. (1972a). Características do estudo etológico do comportamento humano. Em N. Blurton-Jones (Org.). *Estudos etológicos do comportamento da criança*, (pp. 3-33). São Paulo: Pioneira.

Blurton Jones, N. (1972b). Categorias de interação criança-criança. Em N. Blurton-Jones (Org.). *Estudos etológicos do comportamento da criança*, (pp. 101-133). São Paulo: Pioneira.

Booth, T. & Ainscow, M. (2002a). Index for inclusion: Developing Learning and Participation in Schools. Centre for Studies on Inclusive Education-CSIE. Retirado em 19/07/2007, <http://inclusion.uwe.ac.uk/csie/indexlaunch.htm>.

Booth, T. & Ainscow, M. (2002a). Index for inclusion: Developing Learning and Participation in Schools. New Redland, UK: Centre for Studies on Inclusive Education-CSIE.

Branco, A. M. C. U. de A. (1989). *Socialização na pré-escola: O papel da professora e da organização das atividades no desenvolvimento de interações sociais entre as crianças*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo.

Branco, A. U. & Mettel, T. P. de L. (1995). Canalização cultural das interações criança-criança na pré-escola. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 11(1), 13-22.

Branco, A. U. & Valsiner, J. (1997). Changing methodologies: A co-constructivist study of goal orientations in social interactions. *Psychology and Developing Societies*, 9(1), 35-64.

Branco, A. U. (1998). Cooperation, competition and related issues: a co-constructive approach. Em M. C. Lyra & J. Valsiner (Eds.), *Child development within culturally structured environments*: Norwood, NJ: Ablex. Vol. 4.

Branco, A. U. & Valsiner, J. (1999). A questão do método em psicologia do desenvolvimento: Uma perspectiva co-constructivista. Em M. G. T. Paz & A. Tamayo (Orgs.), *Escola, saúde e trabalho: Estudos psicológicos* (pp. 23-39). Brasília: Ed. Universidade de Brasília.

Branco, A. (2000). *Metacommunication among peers: a closer view on internalization processes*. Paper presented at the XVI Biennial Meetings of the International Society for the Study of Behavioural Development – ISSBD, in the Symposium entitled “Communication and cooperation among young children”, Beijing, China, July.

Branco, A. (2003). Social development in cultural context: Cooperative and competitive interaction patterns in peer relations. Em J. Valsiner & K. J. Connolly (Orgs), *Handbook of developmental psychology* (pp. 238-256). Thousand Oaks: SAGE Publications.

Branco, A. U., Pessina, L., Flores, A & Salomão, S. (2004). Sociocultural constructivist approach to metacommunication in child development. Em A. U. Branco & J. Valsiner (Eds), *Communication and metacommunication in human development* (pp. 3-32). Connecticut, USA: Information Age Publishing.

Branningan, C. & Humphries, D. (1972). Comportamento não-verbal humano, um meio de comunicação. Em N. Blurton Jones (Org.). *Estudos etológicos do comportamento da criança*, (pp. 38-66). São Paulo: Pioneira.

Bruner, J. (1997). *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Carneiro, M. A. (2005). *O Acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns: Possibilidades e limitações*. Brasília: Instituto Interdisciplinar de Brasília, 2005.

Carvalho, A. M. A., Branco, Â. U. A, Pedrosa, M. I. Gil, M. S. C. de A. (2002). Dinâmica interacional de crianças em grupo: Um ensaio de categorização. *Psicologia em Estudo*, 7 (2), 91-99.

Carvalho, A M. C. & Pedrosa, M. I. (2002). Cultura no grupo de brinquedo. *Estud. Psicol.*, 7(1), 181-188.

Carvalho, E. N. S. de. (1999). *Adaptações curriculares: Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais*. Brasília: MEC/SEESP. Parâmetros Curriculares Nacionais.

Carvalho, E. N. S. de. (2006). Acessibilidade curricular. Em Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (Org.). *Subsídio para o conferencista* (pp.26-28). Brasília: CORDE/CONADE.

Carvalho, R. S. (2003). Experiências de assessoramento a sistemas educativos governamentais na transição para a proposta inclusiva. *Movimento*, 7, 39-59.

Carvalho, R. S. (2004). *Educação Inclusiva: Com os pingos nos "is"*. Porto Alegre: Mediação.

Carvalho, A. M. A. & Rubiano, M. R. B. (2004). Vínculo e compartilhamento na brincadeira de crianças. Em M. C. Rossetti-Ferreira, K. de S. Amorim, A. P. S. da Silva & A. M. A. Carvalho (Orgs.), *Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano* (pp. 171-187). Porto Alegre: ARTMED.

Coelho, C. M. M. (2004). *Um olhar sobre a relação sujeito-linguagem: A subjetividade e os transtornos da comunicação*. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília.

Cole, M. (1990). Prólogo. Em: A. R. Luria, *Desenvolvimento cognitivo: Seus fundamentos culturais e sociais*, (pp. 11-16). São Paulo: Ícone.

Cole, M. (1992). Culture in development. Em M. H. Bornstein & M. E. Lamb (Eds.), *Developmental psychology: An advanced textbook* (pp. 731-788). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Coordenadoria Nacional Para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência-CORDE. (1994). *Declaração de Salamanca e linha de ação: Sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: Autor.

Coordenadoria Nacional Para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência-CORDE (2004). *Relatório sobre a prevalência de deficiências, incapacidades e desvantagens*. Brasília: Autor.

Coordenadoria Nacional Para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência-CORDE (2006). *Acessibilidade: Você também tem compromisso - relatórios estaduais*. Brasília: Autor.

Dias, S. de S. (2004). *O sujeito por trás do rótulo: Significações de si em narrativas de estudantes de ensino médio com indicação de deficiência mental*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.

Fatigante, M., Fasulo, A. & Pontecorvo, C. (2004). This is not a dinner: Metacommunication in family dinnertime conversations. Em A. U. Branco & J. Valsiner (Eds), *Communication and metacommunication in human development* (pp. 33-81). Connecticut, USA: Information Age Publishing.

Fogel, A. (1993a). The origins of communication, self, and culture. Em Alan Fogel. *Developing through relationships: Origins of communication, self, and culture* (pp. 10-27). USA: The University of Chicago Press.

Fogel, A. (1993b). The communication system: co-regulation and framing. Em A. Fogel. *Developing through relationships: Origins of communication, self, and culture* (pp. 26-42). USA: The University of Chicago Press.

Fogel, A. (1993c). The formation of relationships: Creating new meaning. Em A. Fogel. *Developing through relationships: origins of communication, self, and culture* (pp. 85-100). USA: The University of Chicago Press.

Fogel, A. & Branco, A. U. (1997). Metacommunication as a source of indeterminism in relationship development. Em A. Fogel; M. C. D. P. Lyra & J. Valsiner (Eds.). *Dynamics and indeterminism in developmental and social processes* (pp. 65-92). NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Glat, R. (1999). *Educação especial: Uma professora muito especial*. Rio de Janeiro: Viveiros de Castro Ed. Ltda.

Góes, M. C. R. de (2000). A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cadernos CEDES*, 20 (50), 9-25.

Goffman, E. (1975). *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. São Paulo: Zahar.

Guareschi, P. (2001). Pressupostos psicossociais da exclusão: Competitividade e culpabilização. Em B. B. Sawaia (Org.), *As artimanhas da exclusão – análise psicossocial e ética da desigualdade social* (pp. 141- 156). Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

Guijarro, M. R. B. (2005). Inclusão: Um desafio para os sistemas educacionais. Em

Hartup, W. W. (1996). The company they keep: friendships and their developmental significance. *Child Development*, 67, 1-13.

Hartup, W. W. (2005). Peer interaction: What causes what? *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33 (3), 387-394.

Hinde, R. A. (1976). On describing relationships. *J. Child Psychol. Psychiatry*, 17 (1), p. 1-19.

Hinde, R. A. (1987). Individuals, relationships and culture: Links between ethology and the social sciences. New York: Cambridge University Press.

Hinde, R. A. (1992). Developmental psychology in the context of other behavioral sciences. *Developmental Psychology*, 28 (6), 1018-1029.

Hinde, R. A. (1995). A suggested structure for a science of relationships. *Personal Relationships*, 2, p.1-15.

Hoffmann, J.M.L. (1998). Novos olhares sobre a avaliação. Em J. M. L. Hoffmann, *Contos e contrapontos: Do pensar ao agir em avaliação* (pp. 11-32). Porto Alegre: Mediação.

Jodelet, D. (2001). Os processos psicossociais da exclusão. Em B. B. Sawaia (Org.), *As artimanhas da exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade social* (pp. 53-66 ). Petrópolis, RJ: Vozes.

Kelman, C. A. (2005). *Aqui tudo é importante! Interação de alunos surdos com professores e colegas em espaço escolar inclusivo*. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília.

Kindemann, T. & Valsiner, J. (1989). Research strategies in culture-inclusive developmental psychology. Em J. Valsiner (Ed.), *Child development in cultural context* (pp. 13-50). Toronto: Hogrefe & Huber.

Kramer, S. (1997). Pesquisando infância e educação: Um encontro com Walter Benjamin. Em S. Kramer & M. I. Leite (Orgs. ). *Infância: Fios e desafios da pesquisa* (pp. 13-38). Campinas, SP: Papyrus.

Lawrence, J. A. & Valsiner, J. (1993). Conceptual roots of internalization: From transmission to transformation. *Human Development*, 36, 150-167.

Leontiev, A. N. (2001). Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. Em L. S. Vigotski; A. R. Luria & A. N. Leontiev, *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 59-83). São Paulo: Ícone.

Lipsky, D. K. & Gartner, A. (1999). Inclusive education: A requirement of a democratic society. Em H. Daniels & P. Garner (Eds.). *Inclusive education*, (pp. 13-23). USA: Stylus Publishing.

Luria, A. R. (2001). A Psicologia experimental e o desenvolvimento infantil. Em L. S. Vigotski; A. R. Luria & A. N. Leontiev, *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 85-102). São Paulo: Ícone.

Lyra, M. C. D. P. & Winegar, L. T. (1997). Processual dynamics of interaction through time: Adult-child interactions and process of development. Em A. Fogel; M. C. D. P. Lyra & J. Valsiner (Eds.). *Dynamics and indeterminism in developmental and social processes* (pp. 93-109). NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Machado, M. L. de A. (1994). Educação infantil e sócio-interacionismo. Em Zilma M. R. de Oliveira (Org.), *Educação infantil: Muitos olhares* (pp. 25-50). São Paulo: Cortez.

Maciel, D. M. M. A. (1996). *Análise das interações professora-criança em situação de ensino-aprendizagem da leitura e escrita*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Maciel, D., Branco, A. U. & Valsiner, J. (2004). Bidirecional process of knowledgeconstruction in teacher-student transaction. Em A. U. Branco & J. Valsiner (Eds), *Communication and metacommunication in human development* (pp. 109-125). Connecticut, USA: Information Age Publishing.

Madureira, A. F. do A. & Branco, A. U. (2003). Construindo com o outro: Uma perspectiva sociocultural construtivista do desenvolvimento humano. Em M. A. Dessen & Á. L. C. Júnior (Orgs.), *A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras* (pp. 90-109). Porto Alegre: ARTMED.

Madureira, A. F. do A. & Branco, A. U. (2005). A noção de sujeito na ciência psicológica: Linguagem e constituição da subjetividade em discussão. Em F. G. Rey (Org.), *Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia* (pp. 127-153). São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

Magalhães, R. de C. B. P. (2003). Traduções para as palavras diferença/deficiência: uU convite à descoberta. Em R. C. B. P. Magalhães (Org.), *Reflexões sobre a diferença: uma introdução à educação especial*. Fortaleza, CE: Edições Demócrito Rocha.

Manjón, D.G.; GIL, J.R.; Garrido, A. A. (1997). Adaptações curriculares. Em BAUTISTA, R. (Coord.). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa, Portugal: Dinalivro.

Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna.

Marchesi, Á. (2006). Escuelas inclusivas: Uma apuesta por la calidad de la enseñanza. Em MEC/SEESP. *Ensaio pedagógicos. Educação inclusiva: Direito à diversidade*, (pp. 7-10). Brasília: MEC: SEESP.

Martins Neto, J. C. & Rollemberg, R. S. (2006). Tecnologia assistiva e a promoção da inclusão social. Em *I Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – acessibilidade: Você também tem compromisso*, (pp. 153-158). Brasília: CORDE. Subsídios para Conferencista.



Matusov, E. (1998). When solo activity is not privileged: Participation and internalization models of development. *Human Development*, 41, p. 326-349.

Mazzotta, M. J. da S. (2003). Identidade dos alunos com necessidades educacionais especiais no contexto da política educacional brasileira. *Movimento*, 7, p. 11-18.

Martínez, A. M. (2003). Criatividade e deficiência: por que parecem distantes? *Linhas Críticas*, 9(16), 73-86.

Mendes, E. G. (2003). Alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular. Em Rita de Cássia B. P. Magalhães (Org.). *Reflexões sobre a diferença: Uma introdução à educação especial*, (pp. 198-208). Fortaleza, CE: Edições Demócrito Rocha.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (1994). *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: MEC.

Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental (1998). *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC. Vol. 1.

Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. (2001a). *Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001*. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. (2001b). *Referencial curricular nacional para a educação infantil: Estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais*. Brasília: MEC.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. (2004a). *Direito à educação – subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientação e marcos legais*. Brasília: MEC.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. (2004b). *Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais*. Brasília: MEC/SEB.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. (2005a). *Ensaio pedagógicos: Construindo escolas inclusivas* (pp. 7-14). Brasília: Ministério da Educação/SEESP.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. (2005b). *Educação inclusiva: Documento subsidiário à política de inclusão*. Brasília: MEC/SEESP.

Morin, E. (2000). *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Mittler, P. (2003). *Educação inclusiva: Contextos sociais*. Porto Alegre: ARTMED.

Muniz, L. (1999). Naturalmente criança: A educação infantil de uma perspectiva sociocultural. Em S. Kramer, M. J. Leite & D. Guimarães (Orgs.). *Infância e educação infantil* (pp. 243-268). Campinas, SP: Papirus.

Oliveira, Z. de M. R. de (1995). Interações sociais e desenvolvimento: A perspectiva sociohistórica. *Cadernos CEDES*, 35, 51-63.

Oliveira, Z. de M. R. de & Valsiner, J. (1997). Play and imagination: The psychological construction of novelty. Em A. Fogel; M. C. D. P. Lyra & J. Valsiner (Eds.) *Dynamics and indeterminism in developmental and social processes* (pp. 119-133). NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Oliveira, Z. R. de (2002). *Educação infantil: Fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez. Coleção Docência em Formação.

Oliveira, Z. de M. R. de; Guanaes, C & Costa, N. R. do A. (2004). Discutindo o conceito de “jogos de papéis”: Uma interface com a “teoria de posicionamento”. Em M. C. Rossetti-Ferreira, K. de S. Amorim, A. P. S. da Silva & A. M. A. Carvalho (Orgs.), *Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano* (pp. 69-80). Porto Alegre: ARTMED.

Omote, S. (1979). Aspectos sócio-familiares da deficiência intelectual. *Revista Marco*, 1 (1), 99-113.

Omote, S. (Org). (2004). *Inclusão: Intenção e realidade*. Marília: FUNDEPE.

Organização Mundial de Saúde. (1993). *Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID-10: descrições clínicas e diretrizes diagnósticas*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO (2005). *Políticas para a primeira infância: Notas sobre experiências internacionais*. Brasília: UNESCO.

Palmieri, M. & Branco, A. U. (2004). Cooperação, competição e individualismo em uma perspectiva sociocultural construtivista. *Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 17, n. 2, 189-198.

Pedrosa, M. I. & Carvalho, A. M. A. & Império-Hamburger, A. (1997). From disordered to ordered movement: Attractor configuration and development. Em A. Fogel, M. Lyra & J. Valsiner (Orgs.), *Dynamics and indeterminism in developmental and social processes* (pp. 135-151). Mahwah: LEA.

Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: Da excelência à regulação das aprendizagens: Entre duas lógicas*. Porto Alegre: ARTMED.

Piaget, J. & Inhelder, B. (1973). *A psicologia da criança*. São Paulo: Difusão Européia do Livro. (Originalmente publicado em 1968).

Piaget, J. (1994). *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus Editorial. (Originalmente publicado em 1932).

Piaget, J. (1983). *Psicologia da inteligência*. Rio de Janeiro: Zahar. (Originalmente publicado em 1947).

Pinto, G. U. & Góes, M. C. R. de (2006). Deficiência intelectual, imaginação e mediação social: Um estudo sobre o brincar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 12, n. 1, 11-28.

Ratner, C. (1995). *A psicologia sócio-histórica de Vygotsky: Aplicações contemporâneas*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Rey, F.G. (2003). A questão das técnicas e os métodos na psicologia: da mediação à construção do conhecimento psicológico. Em A. M. B. Bock (Org.) *Psicologia e o compromisso social* (pp. 163-182). São Paulo: Cortez.

Rey, F.G. (2005a). *Pesquisa qualitativa em psicologia: Caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

Rey, F.G. (2005b). *Pesquisa qualitativa e subjetividade: Os processos de construção da informação*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. NY: Oxford University Press.

Rogoff, B. (1998). Observando a atividade sociocultural em três planos: Apropriação participatória, participação guiada e aprendizado. Em J. V. Wertscher, P. del Rio & A. Alvarez (Orgs.). *Estudos socioculturais da mente* (pp. 123-142). Porto Alegre: ARTMED.

Rondal, J. A. (2004). *Desarrollo del lenguaje en el niño con Síndrome de Down: manual práctico de ayuda e intervención*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.

Rossetti-Ferreira, M. C., Amorim, K. S. & Silva, A. P. S. (2000). Uma perspectiva teórico-metodológica para análise do desenvolvimento humano e do processo de investigação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13 (2), 281-293.

Rossetti-Ferreira, M. C. (2004). Seguindo a receita do poeta tecemos a rede de significações e este livro. Em: M. C. Rossetti-Ferreira, K. de S. Amorim, A. P. S. da Silva & A. M. A. Carvalho (Orgs.), *Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano* (pp. 15-19). Porto Alegre: ARTMED.

Rubin, K. H., Bukowski, W. & Parker, J. G. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. Em W. Damon & N. Eisenberg (Orgs.), *Handbook of child psychology* (pp. 619-700). NY: John Wiley & Sons, Inc.

Rueda, R. & Moll, L. C. (1994). A sociocultural perspective on motivation. Em H. F. O'Neil, Jr & M. Drillings (Eds.), *Motivation: Theory and research* (pp. 118-137). NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Saada-Robert M. (1994). Microgenesis and situated cognitive representations. Em N. Mercer & C. Coll (Eds.), *Explorations in socio-cultural studies: Teaching, learning, and interaton* (pp. 55-64). Madrid: Fundación Infancia Y Aprendizaje.

Salomão, S. (2001). *Motivação Social: Comunicação e metacomunicação na co-construção de crenças e valores no contexto de interações professor-aluno*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.

Sawaia, B. B. (2001). Introdução: Exclusão ou inclusão perversa? Em B. Sawaia (Org.), *As artimanhas da exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade social* (pp. 52-54). Petrópolis, RJ: Vozes.

Schwartzman, J. S. (Org.). (2003). *Síndrome de Down*. São Paulo: Memnon.

Shanahann, M. J., Valsiner, J. & Gottlieb, G. (1997). Developmental concepts across disciplines. Em J. Tudge, M. J. Shanahann & J. Valsiner (Eds.), *Comparision in human development: undestandign time and context* (pp. 34-71). NY: Cambridge University Press.

Siegler, R. S. & Crowley, K. (1991). The microgenetic method: a direct means for studying cognitive development. *American Psychologist*, 46 (6), 606-620.

Silva, L. M. de (2006). O estranhamento causado pela deficiência: Preconceito e experiência. *Revista Brasileira de Educação*, 11 (33), 424-434.

Smolka, A. L., Góes, M. C. R. de & Pino, A. (1998). A Constituição do sujeito: Uma questão recorrente? Em J. V. Wertscher, P. del Rio & A. Alvarez (Orgs.). *Estudos socioculturais da mente* (pp. 143-158). Porto Alegre: ARTMED.

Söder, M. (1981). Devolver o deficiente à comunidade de onde foi excluído. *O Correio da UNESCO*, 9 (8), 20-23.

Super, C. M. & Harkness, S. (1999). The environment as culture in developmental research. Em S. L. Friedman & T. D. Wachs (Orgs.) *Measuring environment across the life span: emerging methods and concepts* (pp. 279-323). Washington, DC: American Psychological Association.

Staub, E. (1991). A conception of determinants and development of altruism and aggression: motives, the self, and the environment. Em C. Zahan-Waxler, E. M. Cummings, & R. Iannotti (Eds.), *Altruism and aggression: Biological and social origins* (pp 135-164). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Tacca, M. C. V. R. (2000). *Ensinar e aprender: Análise de processos de significação na relação professor x aluno em contextos estruturados*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.

Tudge, J. R. H. (1992). Processes and consequence of peer collaboration: A vygotskyan analysis. *Child Development*, 63, 1364-1379.

Tunes, E. (2003). Por que falamos de inclusão? *Linhas Críticas*, 9 (16), p. 5-12.

Valsiner, J. (1989a). The nature of human development: Some preliminaries. Em *Culture and the development of children's action*. Chichester, UK: Wiley. Em J. Valsiner, (pp. 1-15). *Human development and culture: The social nature of personality and its study*. Lexington, MA: Lexington Books.

Valsiner, J. (1989b). The social nature of human cognition and personality development. Em J. Valsiner. *Human development and culture: the social nature of personality and its study*, (pp. 43-73). Lexington, MA: Lexington Books.

Valsiner, J. (1994). Bidirecional cultural transmission and constructive sociogenesis. Em W. de Graff & R. Maier (Eds.), *Sociogenesis reexamined* (pp. 47-70). New York: Springer.

Valsiner, J., Branco, A. U. & Dantas, C. (1997). Socialization as co-construction: Parental belief orientations and heterogeneity of reflection. Em J. E. Grusec & L. Kuczynski (Eds.), *Parenting and children's internalization of values* (pp. 283-306). New York: Wiley.

Valsiner, J. (1998). *The guided mind: A sociogenetic approach to personality*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vasconcellos, V. M. R. de & Valsiner, J. (1995). *Perspectiva co-construtivista na psicologia e na educação*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.

Vasconcelos, C. R. F. e & Rossetti-Ferreira, M. C. (2004). Crianças pequenas brincando em creche: A possibilidade de múltiplos pontos de vista. Em M. C. Rossetti-Ferreira, K. de S. Amorim, A. P. S. da Silva & A. M. A. Carvalho (Orgs.), *Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano* (pp. 113-125). Porto Alegre: ARTMED.

Véras, M. P. B. (2001). Exclusão social – um problema de 500 anos. Em B. B. Sawaia (Org.), *As artimanhas da exclusão – análise psicossocial e ética da desigualdade social* (pp. 27 - 50 ). Petrópolis, RJ: Vozes.

Vigotiski, L. S. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Habana: Científico-técnica. (Originalmente publicado em 1931).

Vigotski, L. S. (1994). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes. (Originalmente publicado em 1934).

Vigotski, L. S. (1995). *Fundamento de defectologia*. Ciudad de La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación. Obras completas. Tomo V. (Originalmente publicado em 1930).

Vigotski, L. S. (1997). *Fundamentos de defectologia*. Madrid: Visor. Obras Escogidas. Tomo V. (Originalmente publicado em 1930).

Vigotski, L. S. (1998). *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes. (Originalmente publicada em russo em 1982).

Vigotski, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes. (Originalmente publicado em 1934).

Vigotski, L. S. (2005). *Psicologia pedagógica*. Porto Alegre, RS: ArtMed. (Originalmente publicado em 1926).

Voivodic, M. A. M. A. (2004). *Inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Wanderley, M. B. (2001). Refletindo sobre a noção de exclusão. Em B. B. Sawaia, (Org.), *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social* (pp. 16 - 26). Petrópolis: Vozes.

Wallon, H. (1986) Do ato ao pensamento. Em M. J. G. Werebe, & J. Nadel-Brulfert, J. (Orgs.), *Henri Wallon* (pp. 83-107). São Paulo: Ática. (Originalmente publicado em 1945).

Werneck, C. (1997). *Ninguém mais vai ser bonzinho, na sociedade inclusiva*. Rio de Janeiro: WVA.



Wertscher, J. V., Del Rio, P. & Alvarez, A. (1998). Estudos socioculturais: História, ação e mediação. Em J. V. Wertscher, P. del Rio & A. Alvarez (Orgs.). *Estudos socioculturais da mente* (pp. 11-38). Porto Alegre: ARTMED.

Wertscher, J. V. (1998). A necessidade da ação na pesquisa sociocultural. Em J. V. Wertscher, P. del Rio & A. Alvarez (Orgs.), *Estudos socioculturais da mente* (pp. 56-71). Porto Alegre: ARTMED.

**ANEXO 1****TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO**

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DF

Jardim de Infância da -----

Termo de Consentimento

Brasília, ----/ ----/2003

Autorizo que meu/minha filho(a) \_\_\_\_\_

participe de 5 (cinco) sessões de filmagem com a duração de 1 (uma) hora semanal conduzida pela profª Erenice Natália S. de Carvalho nas dependências da escola, como parte de uma investigação que analisa a interação entre crianças com e sem deficiência na rede regular de ensino, com vistas à melhor compreensão do processo de inclusão escolar.

O estudo objetiva contribuir para o aprimoramento deste processo e apenas os pesquisadores terão acesso às imagens, que não serão divulgadas, bem como os nomes das crianças participantes. As filmagens acontecerão durante a realização das atividades pedagógicas regulares.

---

Assinatura dos pais ou responsáveis

## ANEXO 2

### **ÍNDICE DE INCLUSÃO: DESENVOLVIMENTO APRENDIZAGEM E PARTICIPAÇÃO NAS ESCOLAS-IIDAPE**

Os componentes do Índice são organizados em três dimensões:

Dimensão A: Criando culturas inclusivas

Dimensão B: Produzindo políticas inclusivas

Dimensão C: Desenvolvendo práticas inclusivas

Em cada dimensão, os seguintes indicadores são considerados:

Dimensão A: Criando culturas inclusivas

#### Seção 1. Construindo a comunidade

A.1.1. Na escola, todos se sentem bem-vindos.

A.1.2. Os alunos cooperam entre si.

A.1.3. Os profissionais trabalham em colaboração.

A.1.4. Alunos e profissionais tratam-se com respeito.

A.1.5. Há parceria entre a equipe de profissionais e os pais/responsáveis.

A.1.6. Gestores e professores trabalham conjuntamente, em harmonia.

A.1.7. A comunidade local está envolvida com a escola.

#### Seção 2. Estabelecendo valores inclusivos

A.2.1. As expectativas em relação aos alunos são elevadas.

A.2.2. A filosofia de inclusão é compartilhada pela comunidade escolar (profissionais, gestores, pais/responsáveis e alunos).

A.2.3. Os alunos são igualmente valorizados.

A.2.4. A valorização dos alunos e professores como seres humanos é tão importante, quanto os papéis que ocupam.

A.2.5. A equipe de profissionais empenha-se em remover barreiras à aprendizagem e à participação na escola, em todos os aspectos.

A.2.6. A comunidade escolar empenha-se em minimizar as práticas discriminatórias.

## Dimensão B: Produzindo políticas inclusivas

### Seção 1. Desenvolvendo escola para todos

B.1.1.\* Os sistemas de nomeação de promoção dos profissionais são justos.

B.1.2. Os novos profissionais são apoiados em seu ajustamento à escola.

B.1.3. A escola viabiliza a matrícula de todos os solicitantes da comunidade local.

B.1.4. A estrutura física escola assegura a acessibilidade das pessoas à escola.

B.1.5. Os novos alunos recebem apoio para a sua adaptação à escola.

B.1.6. Os professores são organizados pela escola, de modo a promover apoio à aprendizagem dos alunos.

### Seção 2. Organizando apoio na diversidade

B.2.1. A escola oferece e coordena todas as formas de apoio ao aluno.

B.2.2. As atividades desenvolvidas pela equipe ocorrem de modo a promover o respeito à diversidade dos alunos.

B.2.3. As políticas voltadas às necessidades educacionais especiais são inclusivas.

B.2.4. A categorização de necessidades educacionais especiais é utilizada para reduzir as barreiras à aprendizagem e participação dos alunos.

B.2.5.\* O apoio para os que estão aprendendo o idioma do país é coordenado com as demais atividades de apoio à aprendizagem.

B.2.6.\* Políticas de apoio comportamental e assistencial estão vinculados ao desenvolvimento curricular e às políticas de apoio à aprendizagem.

B.2.7. Pressões para exclusão disciplinar são reduzidas.

B.2.8. Barreiras para a freqüência do aluno são reduzidas.

B.2.9. O *bullying* é minimizado.

## Dimensão C: Desenvolvendo práticas inclusivas

## Seção 1. Orquestrando aprendizagem

- C.1.1. O ensino é planejado levando em conta a aprendizagem de todos os alunos.
- C.1.2. Todas as aulas são acessíveis aos alunos, encorajando sua participação.
- C.1.3. As aulas desenvolvem uma compreensão da diferença.
- C.1.4. os estudantes são ativamente envolvidos na sua própria aprendizagem.
- C.1.5. Os estudantes aprendem colaborativamente.
- C.1.6. A avaliação encoraja as aquisições de todos os estudantes.
- C.1.7. A disciplina na sala de aula está baseada no respeito mútuo.
- C.1.8. Os professores planejam, ensinam e monitoram em parceria.
- C.1.9. Os professores minimizam as barreiras à aprendizagem e à participação de todos os estudantes.
- C.1.10. As autoridades educacionais locais estão comprometidas com o apoio à aprendizagem e à participação de todos os estudantes.
- C.1.11. As lições de casa contribuem para a aprendizagem de todos os alunos.
- C.1.12. Todos os estudantes participam de atividades extra-classe.

## Seção 2. Mobilizando recursos

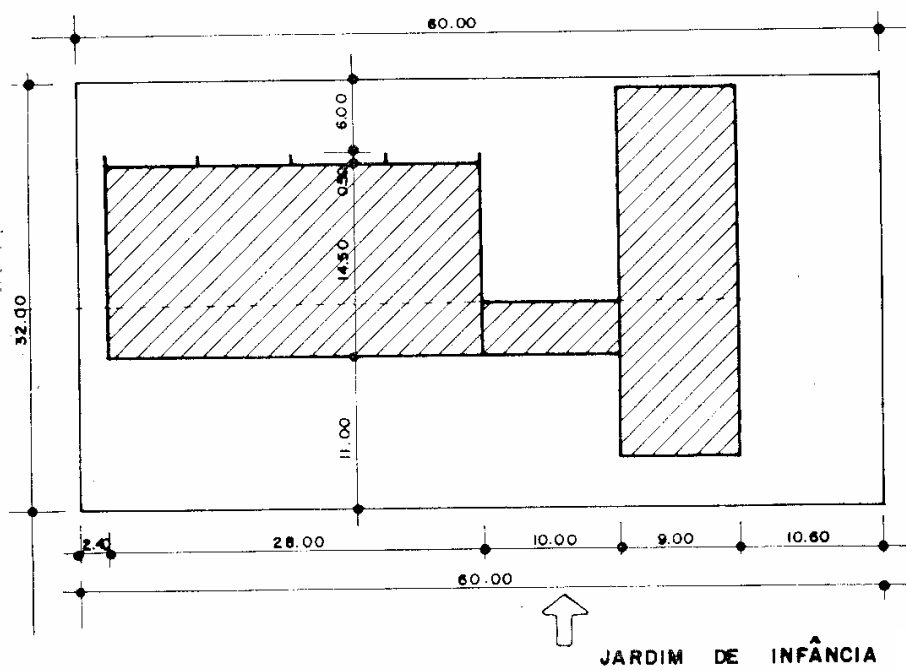
- C.2.1. A diferença entre os alunos é utilizada como recurso para o processo de ensino-aprendizagem.
- C.2.2. A experiência do especialista é plenamente utilizada.
- C.2.3. Os profissionais desenvolvem recursos compartilhados para apoiar a aprendizagem e a participação.
- C.2.4. Os recursos da comunidade são conhecidos e utilizados.
- C.2.5. Os recursos escolares são distribuídos de maneira justa, para apoiar a inclusão.

---

(\*) O item não se aplica à realidade do sistema educacional local.

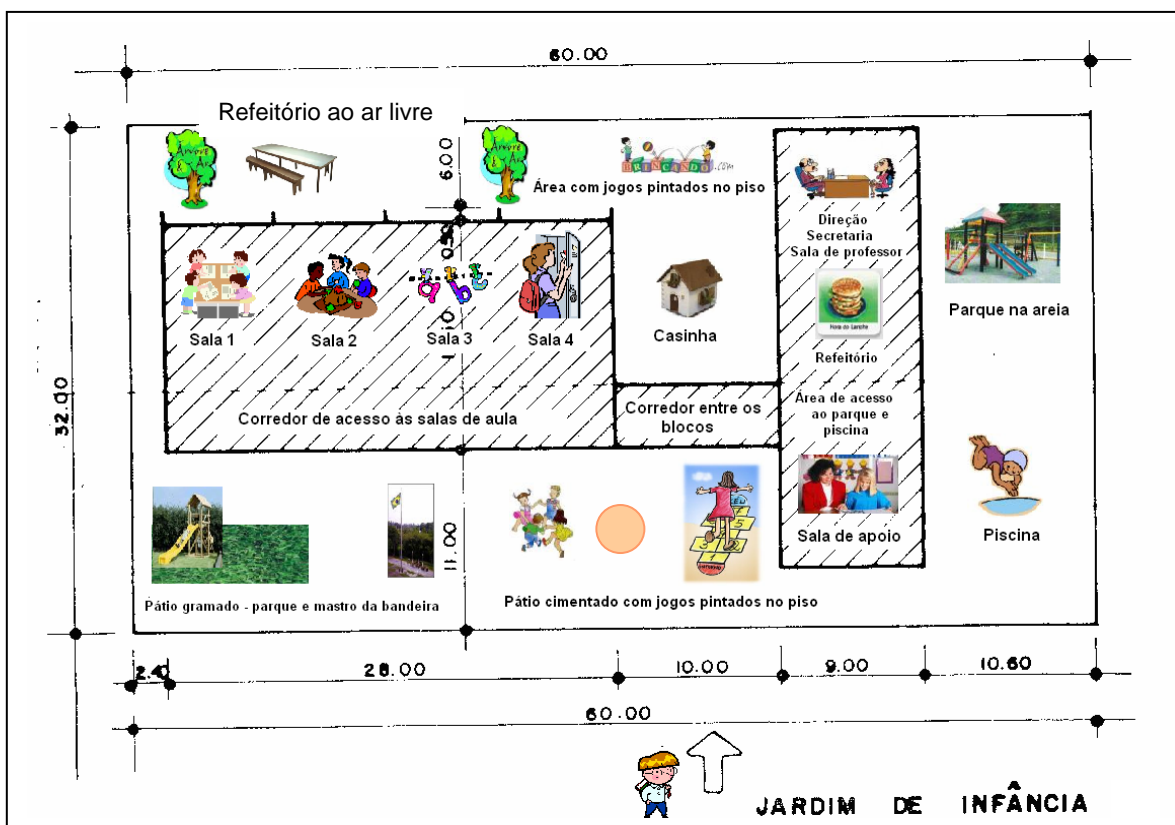
## ANEXO 3

## PLANTA BAIXA DA ESCOLA



ANEXO 4

PLANTA DA ESCOLA (FILMAGENS).



**ANEXO 5****FICHA DE DADOS DO PROFESSOR****1. Identificação**

Nome \_\_\_\_\_

Endereço \_\_\_\_\_ Telefone \_\_\_\_\_

Data de realização da entrevista \_\_\_\_\_

Carga horária na escola \_\_\_\_\_

**2. Qualificação profissional**

Nível acadêmico: ( ) médio. Curso(s) \_\_\_\_\_

( ) superior. Curso(s): \_\_\_\_\_

( ) pós-graduação. Curso(s): \_\_\_\_\_

Formação específica:

Em educação infantil: \_\_\_\_\_

Em educação especial: \_\_\_\_\_

**3. Experiência docente**

Tempo de magistério:

No ensino fundamental: \_\_\_\_\_

No Distrito Federal: \_\_\_\_\_

Na educação infantil: \_\_\_\_\_

Na escola atual: \_\_\_\_\_

Atuação anterior com alunos com necessidades especiais:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Outras informações: \_\_\_\_\_



---

---

---

## ANEXO 6

## FICHA DE SUMARIZAÇÃO DOS DADOS DA FILMAGEM

**Fita 2****Sujeito focal:** Nilo**Prof<sup>a</sup> Dália****Tempo de duração da filmagem:** 90 minutos

<b>Data</b>	<b>Contexto</b>	<b>Comentário</b>
25/09/03	<p>Atividade 1: parque da escola</p> <p>O parque principal da escola é amplo e repleto de areia. É descoberto, ao ar livre e tem alguns brinquedos de ferro. Fica ao lado da piscina. Tem um banco onde os professores ficam sentados. As turmas se sucedem no uso do parque e, algumas vezes, compartilham o espaço conjuntamente. As atividades são livres. As professoras supervisionam e orientam as crianças à distância. Só quando o aluno comporta-se de modo inadequado, a professora dirige-se a ele.</p> <p>Atividade 2: mesa de lanche ao ar livre</p> <p>No espaço externo existem duas mesas grandes onde as crianças fazem lanche e podem brincar ao ar livre. As professoras se revezam para</p>	<p>As crianças com deficiência parecem desobedecer mais à professora do que o fazem seus pares. Às vezes precisaram ser conduzidas pela mão, quando chamadas para retornar à sala de aula. Ignoram os chamados da professora, enquanto as demais atendem.</p> <p>Nilo foi maltratado por 3 colegas, sucessivamente, na mesma cena, à medida em que iam passando por ele para retornarem à sala. Não reagiu, como se fosse natural e esperado.</p> <p>As crianças com deficiência</p>

	<p>utilizar essa mesa para o lanche das crianças. Elas ficam próximas a uma grande árvore. Uma servidora da escola traz o lanche para as crianças e ajuda a professora na distribuição. Em seguida, a professora assume o lanche das crianças.</p> <p>A atividade 3: trilha de psicomotricidade ao ar livre</p> <p>A trilha de Psicomotricidade é delineada no chão. Fica em uma área livre embaixo da árvore, próximo à mesa do lanche. As atividades são variadas, requerendo habilidades psicomotoras diferentes da criança. Os desenhos são fixados no chão em tinta permanente, marcando trilhas a serem percorridas, seqüencialmente pela criança.</p>	<p>apegaram-se às mesmas atividades durante todo o tempo. Entre as crianças não-deficientes, apenas 3 ficaram quase o tempo todo brincando de competição de corrida.</p> <p>De um modo geral, as crianças variam muito as brincadeiras.</p>	
<p><b>Início da obs.:</b> 8:00 Final da obs.: 9:30</p>	<p><b>Eventos observados</b></p> <p>Brincadeira no parque. Lanche. Desempenho psicomotor.</p>	<p><b>Categorias</b></p> <p>Comportamento anti-social. Discriminação. Rotinização. comportamento cristalizado.</p>	<p>Obs. Não foi selecionado episódio nesta sessão de gravação.</p>

