

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

**Agnes Maria Gomes Murta**

**Da Atividade Prescrita ao Real da Atividade: análise da atividade docente em uma escola regular, sob a perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica e da Clínica da Atividade.**

**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO**

**São Paulo  
2008**

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

**Agnes Maria Gomes Murta**

**Da Atividade Prescrita ao Real da Atividade: análise da atividade docente em uma escola regular, sob a perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica e da Clínica da Atividade.**

**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO**

*Tese apresentada à Banca Examinadora como exigência parcial para obtenção do título de DOUTOR em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob orientação do Prof. Dr.<sup>a</sup> Wanda Maria Junqueira de Aguiar.*

**São Paulo  
2008**

**Banca Examinadora**

---

---

---

---

---

## **DEDICATÓRIA**

**Dedico este trabalho especialmente a meu pai Serafim, meu filho Jihan, meu mano Paulo; meu terapeuta Jarbas.**

**Dedico ainda à todos aqueles que fazem parte do meu dia-a-dia, a todos que amo e aos que não amo também;**

## AGRADECIMENTOS

**A Ia, minha querida orientadora, por todo carinho, companheirismo e competência com que acolheu meus devaneios e inquietações teóricas: um beijo especial;**

**A Virginia minha incansável lerê-lêre, por me ajudar materializar minhas idéias e segurar a peteca toda vez que teimou em cair: uma bicota especial;**

**A Na, Nega, Dann, Rosa, Flor, Rô, Key, Mara, Sabina, Cu, Ba, Beta, Rodrigo, Vânia, Sandro, Flávia, Rafa, Paulinho BH, Têteia e tantos outros por existirem em minha vida;**

**A Valéria e todos os alunos e profissionais da Escola que possibilitaram as observações e análises aqui expressas;**

**A Irene e Helena pela atenção que sempre me dispensaram;**

**Aos professores do programa por terem contribuído com meu crescimento, em especial Cláudia Davis e Mimi;**

**A Isabelle pela paciência no meu caminhar francês;**

**A D. Marly pela paciente revisão do texto;**

**A paciência dos professores do curso de Turismo da UFVJM;**

**A CAPES por possibilitar maior tranquilidade financeira;**

**Enfim, agradeço a todos aqueles que contribuíam de forma direta e indireta para a construção desse trabalho.**

*Ler significa ler e compreender, interpretar. Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam.*

*Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê é necessário saber como são os olhos e qual é a visão de mundo. Isso faz a leitura sempre uma releitura.*

*A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Para compreender, é essencial conhecer o lugar social de quem olha. Vale dizer, como alguém vive, com quem convive, que experiências tem, em que trabalha, que desejos alimenta, como assume os dramas da vida e da morte e que esperanças o animam. Isso faz da compreensão sempre uma interpretação.*

*Sendo assim, fica evidente que cada leitor é co-autor. Porque cada um lê e relê com os olhos que tem. Porque compreende e interpreta a partir do mundo que habita. (...)*

*Os antigos bem diziam: “habent sua fata libelli” os livros têm o seu próprio destino. Tinham razão, porque o destino dos livros está ligado ao destino dos leitores. (...) (BOFF, 1997. p. 9-10)*

## RESUMO

A presente tese constitui-se em uma pesquisa qualitativa. Tem como objetivo compreender e desvelar o que se passa, como se passa e como é constituída a atividade docente de uma professora que atua numa escola regular e tem em sua sala alunos com deficiência. Buscou-se verificar e analisar os sentidos e significados atribuídos pela professora a sua atividade docente e à inclusão escolar. Procurou-se verificar se e como as autoconfrontações simples e cruzadas engendram movimentos produtores de novas significações (sentidos e significados) sobre a própria atividade docente e sobre a inclusão escolar. Teve como pressupostos epistemológicos orientadores, categorias da Psicologia Sócio-Histórica e da Clínica da Atividade. Para coleta das informações, utilizaram-se como documentos: entrevistas de narrativa de história de vida e entrevistas semi-dirigidas e centralizadas, ambas recorrentes. Foram utilizados também videogravações observação “in lócus” e autoconfrontações simples e cruzadas. O local escolhido foi uma escola pública municipal da cidade de Diamantina M.G. Teve como sujeito uma professora da fase introdutória que recebeu para inclusão escolar um aluno com Síndrome de Down. Para a análise, foram utilizadas as estratégias de Análise dos Núcleos de Significação e Análise das autoconfrontações. Como resultado, observou-se que elementos como amor, prazer e dedicação constituem os sentidos e significados atribuídos a atividade docente. Estes elementos, possivelmente, ajudam a professora a superar as adversidades encontradas na execução da atividade docente. Para a inclusão escolar, os sentidos atribuídos têm elementos tais como: angústia, medo, constrangimento o não saber e não fazer. A professora não acredita na inclusão escolar, tem idéias pré-concebidas acerca da deficiência e sua prática pedagógica pouco contribui para a efetivação da inclusão escolar de seu aluno deficiente. Observou-se que as autoconfrontações engendram movimentos produtores de novas significações (sentidos e significados) sobre a própria atividade docente e sobre a inclusão escolar. Entretanto, estes movimentos não ocorrem de forma linear. As reflexões finais dessa pesquisa apontam para a necessidade de maior cuidado com a formação de professores e com a carreira docente a fim de que estes profissionais recuperem seu poder de agir e aumentem as possibilidades de utilização de estratégias criativas e viáveis para lidar com o real da atividade docente.

**Palavras-chave:** Psicologia Sócio-Histórica; Clínica da Atividade, Inclusão Escolar; Atividade Docente.

## ABSTRACT

The present thesis consists in a qualitative research and its aim is to comprehend and reveal how is the activity of a teacher in a regular school that has students with disabilities in its classrooms. The verification and analysis of the senses and meanings attributed by the teacher to her school activity and to social inclusion as well as the verification of how the simple and cross self-confrontations can generate movements which produce new significations (senses and meanings) about the own school activity and about social inclusion were proposed. The categories of the Social-Historical Psychology and of the Clinic of Activity were the epistemological proposals that oriented the present study. The instruments utilized to collect the informations were: life stories, semi-directed and centralized interviews; videotapes; simple and cross self-confrontations. The place chosen was a public school of Diamantina city in Minas Gerais, Brazil. The subject was a teacher of the introductory phase that had received a student with Down syndrome for school inclusion. The analyses were realized using the strategies of Signification Nucleus Analysis and Self-confrontations Analysis. As a result it was observed that elements such as love, pleasure and dedication constitute the senses and meanings attributed to school activity. This possibly helps the teacher to support the adversities encountered in its execution. In respect to social inclusion the senses attributed have elements such as: anguish, fear, constraint, the not knowing and not doing. The teacher does not believe in social inclusion and has pre-conceived ideas about disabilities and her pedagogic practice contributes very little to the social inclusion of her pupil. The final reflections of this research point to the necessity of a better care in respect to teachers' formation, so these professionals could recover their power of acting and increase their possibilities of using creative and feasible strategies to deal with the real school activity.

**Keywords:** Social-Historical Psychology; Clinic of Activity; School Inclusion; School Activity.



## RÉSUMÉ

La présente thèse consiste en une recherche qualitative. Son objectif est de comprendre et dévoiler ce qui se passe, comment se passe et comment est constituée l'activité d'enseignant d'un professeur qui travaille dans une école régulière ayant dans ses classes des élèves handicapés. Nous avons cherché à vérifier et analyser les sens et signifiés attribués par le professeur à son activité d'enseignante et à l'inclusion scolaire, ainsi que cherché à vérifier si et comment les autoconfrontations simples et croisées engendrent des mouvements producteurs de nouvelles significations (sens et signifiés) sur la propre activité d'enseignant et sur l'inclusion scolaire. Cette thèse a eu comme presupposés épistémologiques orientateurs des catégories de la Psychologie Socio-Historique et de la Clinique de l'Activité. Ont été utilisés comme instruments pour la collecte des informations : des entretiens de narration d'histoire de vie et des entretiens semi-dirigés et centralisés, les deux étant récurrents. Ont été utilisés aussi l'observation d'enregistrements vidéo « in locus » et des autoconfrontations simples et croisées. Le local choisi a été une école publique municipale de la ville de Diamantina dans la région de Minas Gerais, et le sujet, une enseignante de cours préparatoire qui a reçu, dans le but d'inclusion scolaire, un élève trisomique. Pour l'analyse, ont été utilisées les stratégies d'Analyse des Noyaux de Signification et des autoconfrontations. Comme résultat, il a été observé que des éléments comme l'amour, le plaisir et le dévouement constituent les sens et signifiés attribués à l'activité d'enseignant, ce qui aide probablement l'enseignante à dépasser les adversités rencontrées lors de l'exécution de son activité. Déjà, pour l'inclusion scolaire, les sens attribués évoquent des éléments tels que : l'angoisse, la peur, la gêne, ne pas savoir et ne pas faire. L'enseignante ne croit pas en l'inclusion scolaire, elle a des idées préconçues au sujet de l'handicap et sa pratique pédagogique contribue peu à la réalisation effective de l'inclusion scolaire de son élève handicapé. Il a été observé que les autoconfrontations engendrent des mouvements producteurs de nouvelles significations (sens et signifiés) sur la propre activité d'enseignant et sur l'inclusion scolaire. Cependant, ces mouvements ne se produisent pas de façon linéaire. Les réflexions finales de cette recherche montrent la nécessité d'une plus grande attention dans la formation des professeurs et dans la carrière d'enseignant, afin que ces professionnels récupèrent leur pouvoir d'agir et augmentent les possibilités de l'utilisation de stratégies créatives et viables pour faire face au réel de l'activité d'enseignant.

**Mots-clés :** Psychologie Socio-Historique ; Clinique de l'Activité ; Inclusion Scolaire ; Activité d'Enseignant.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO / JUSTIFICATIVA</b>	<b>01</b>
<b>CAPÍTULO 1 – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS ORIENTADORES DA PESQUISA</b>	<b>04</b>
1.1 – Considerações sobre a Inclusão Escolar	05
1.2 – Considerações sobre algumas Categorias da Psicologia Sócio- Histórica	18
1.2.1 – Consciência	21
1.2.2 – Atividade	26
1.2.3 – Linguagem e pensamento	32
1.2.4 – Sentidos e Significados	35
1.2.5 – Subjetividade	39
1.3 – Algumas considerações sobre a Clínica da Atividade	43
<b>CAPÍTULO 2 – PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS ORIENTADORES DA PESQUISA</b>	<b>67</b>
2.1 – A Pesquisa	68
2.2 – Objetivos	70
2.2.1 – Dos Objetivos Gerais	70
2.2.2 – Dos Objetivos Específicos	70
2.3 – Do Local e dos Sujeitos	71
2.4 – Do Tempo de Permanência “In Locus”	72
2.5 – Dos Instrumentos e das Técnicas	73
2.5.1- Entrevistas	75
2.5.1.1 - Entrevista Semi-estruturada	76
2.5.1.2 - Entrevista Centralizada	77
2.5.1.3 - Entrevista de Narrativa de História de Vida	77
2.5.1.4 - Entrevista Recorrente	78
2.5.2- Análise Documental	79
2.5.3- Sessões de Observações “in locus”	80
2.5.3.1 - Sessões de observações com Diário de Campo	81
2.5.3.2 - Sessões de observações com Videograções	81

2.5.4- Sessões de Autoconfrontações (Autoscopia)	84
2.5.4.1 - Autoconfrontações Simples	85
2.5.4.2 - Autoconfrontações Cruzadas	85
2.6 – Dos Procedimentos Metodológicos	86
2.6.1 - As Etapas e suas Fases	86
1ª Etapa: Cenário da Pesquisa	87
2ª Etapa: Levantamento da Situação Geral da Escola	87
Fase 1- Entrevistas Centralizadas com Diretoras e Supervisora da escola	88
Fase 2 – Análise Documental	88
Fase 3 – Observações “in locus”: alguns indicadores de acessibilidade da escola	89
A - Observações “in locus” das barreiras físicas –arquitetônicas da escola	89
B - Observações “in locus” das barreiras atitudinais existentes na escolas	89
3ª Etapa: Entrevistas de Narrativa de História de Vida e Entrevistas Centralizada realizadas com a professora	90
4ª Etapa: Observação com Videograções	90
5ª Etapa: Sessões de Autoconfrontações	92
Fase 1- Autoconfrontação Simples	92
Fase 2- Autoconfrontação Cruzada	93
2.6.2 - Estratégias para Análises	94
2.6.2.1 – Primeiras Reflexões	94
2.6.2.2 – O Processo de Análise de Núcleos de Significação	95
2.6.2.3 - O Processo de Análise das Autoconfrontações Simples e Cruzadas	100
<b>CAPÍTULO 3 – ANÁLISES</b>	<b>105</b>
3.1 – Análise das Informações	106
3.1.1 – Situação Geral da Escola: acessibilidades arquitetônicas, atitudinais, materiais, curriculares e programáticas	106

3.1.2 - Um Pouquinho Sobre a Sala de Aula	109
3.1.3- Quem é Nossas Professora	110
3.1.4- A Dinâmica da Sala de Aula	111
3.2 – Núcleos de significações	112
3.2.1 – Análise dos Núcleos de Significação da Entrevista de Narrativa de História de Vida	112
3.2.1.1 – Primeiro Núcleo de Significação: Família: Importância na Constituição de Quem Fui e de Quem Sou	112
3.2.1.2 – Segundo Núcleo de Significação: Tornar-se Professora: Labuta, Superação e Vitória	116
3.2.1.3 – Terceiro Núcleo de Significação: A Turma: Está indo tudo muito bem	121
3.2.2 - Análise dos Núcleos de Significação da Entrevista Semi-Estruturada e Centralizada Acerca da Inclusão	124
3.2.2.1 -Primeiro Núcleo de Significação: Inclusão: De que falo mesmo?	124
3.2.2.2. -Segundo Núcleo de Significação: O aluno deficiente, quem é esse?	129
3.2.3 - Os Núcleos de Significação da Entrevista Semi-estruturada e Centralizada acerca da Atividade	137
3.2.3.1 - Primeiro Núcleo de Significação: Atividade docente está no sangue!	137
3.2.3.2 - Segundo Núcleo de Significação: O Conflito: como incluir com o que tenho da forma que me solicitam	149
3.3 – Análise das Autoconfrontações	159
3.3.1 - Primeiro Episódio: Organização da Ficha	159
3.3.2 - Segundo Episódio: Atividade de Recorte e Colagem	178
3.3.3 – Terceiro episódio: Cenas com Cartaz	187
CAPÍTULO 4– CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS	198

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS** **203**

**ANEXOS – MATERIAL EM CD**

**ANEXO A – Transcrição da Entrevista de Narrativa de História de Vida** **204**

**ANEXO B – Transcrição da Entrevista Semi-Dirigida: Foco Inclusão** **216**

**ANEXO C – Transcrição da Entrevista Semi-Dirigida: Foco Atividade** **231**

**ANEXO D – Transcrição da Autoconfrontação Simples** **246**

**ANEXO E – Transcrição da Autoconfrontação Cruzada** **259**

**ANEXO F – Organização dos Núcleos de Significação** **292**

## INTRODUÇÃO

**Eu não acredito na inclusão não! Eu acho muito difícil trabalhar com 26 e mais um com, né? Mas eu quero estar errada, eu quero. Quem sabe um dia eu vejo de outro jeito, né! Mas por enquanto não acredito não! (Fala da professora Valéria).**

## INTRODUÇÃO

Logo que terminei o curso de magistério, iniciei uma especialização no Método de Educação Montessoriana e durante minha formação fui trabalhar como ajudante de sala no Instituto Casa da Criança Feliz, cuja orientação seguia os princípios Montessorianos<sup>1</sup>. Lá tive meu primeiro contato com uma sala onde a diversidade era valorizada e explorada como propulsora do desenvolvimento.

Após alguns anos, ingressei na Rede Municipal de Educação da cidade de Belo Horizonte e lá trabalhei por 12 bons e longos anos: atuei como professora da Educação Infantil, da Educação de Jovens e Adultos e do Ensino Fundamental. Na escola de Ensino Especial, trabalhei no atendimento pedagógico especializado para crianças autistas e síndromes correlatas. Trabalhei também em classes especiais no ensino regular com adolescentes não alfabetizados e em risco psicossocial. Em Clínica Escola conveniada à Rede Municipal fui coordenadora pedagógica.

Durante este percurso me formei em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais e meu currículo concentrou-se na área da Psicologia da Educação. Fiz duas Especializações “Lato Sensu”, ambas ligadas ao processo ensino / aprendizagem.

Em 2002 tive a oportunidade de mudar-me para a cidade de Diamantina, M. G. onde ingressei no magistério superior. Primeiro na Universidade do Estado, onde, nos cursos de Licenciatura e Pedagogia, ministrei a disciplina Psicologia da Educação. Trabalhei como voluntária até o ano de 2006 na APAE/Diamantina no atendimento psicopedagógico das crianças e adolescentes e junto aos professores descobrindo caminhos para a escolarização e alfabetização de crianças deficientes.

Em 2006 ingressei na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri onde, atualmente, também ministro a disciplina Psicologia da Educação para os cursos de Licenciatura, e a inclusão escolar faz parte das discussões que busco promover junto aos futuros professores..

Como exposto acima, resumidamente, a questão das deficiências sempre esteve presente em minha atividade docente e, portanto, no Mestrado e Doutorado a discussão acerca da inclusão escolar permeou minhas reflexões.

Da década de noventa do século passado, quando iniciei fervorosamente a defesa incondicional do processo de inclusão escolar das pessoas com necessidades educacionais

---

<sup>1</sup> Era designada Escola Montessoriana por ter como princípios norteadores da das práticas pedagógicas os métodos desenvolvidos por Maria Montessori.

especiais, para o presente momento, algumas mudanças aconteceram: se antes coadunava com aqueles que defendem a inclusão total, hoje, sou mais comedida. Não nego o reconhecimento do direito de todos ao acesso a todos os bens e serviços produzidos e acumulados historicamente. Entretanto, tem me inquietado e angustiado a forma como tem se processado a inclusão escolar, e como os professores têm lidado com a situação. Tem me inquietado, também, a discussão acerca da função da escola diante dos alunos com deficiências mais significativas.

Tenho sido solicitada pela Secretaria Municipal de Educação da cidade de Diamantina para orientar, e acompanhar a implementação das Políticas Públicas no que se refere ao processo de inclusão escolar, bem como de cursos de formação para os professores. Estas demandas têm me impulsionado a buscar respostas para tantas dúvidas e dificuldades que cercam o processo de inclusão. Afirmando que quanto mais dificuldades e dúvidas se apresentam no meu saber/fazer, mais busco recursos para enfrentá-las.

Portanto, a pesquisa que ora apresento é o resultado de mais uma de minhas buscas. Partilho com aqueles que se interessam pelo tema, as reflexões que o percurso do Doutorado me possibilitou.

Assim sendo, no capítulo um, apresentamos os pressupostos teóricos orientadores da pesquisa. Tecemos primeiramente algumas considerações acerca do processo de inclusão escolar. Em seguida, apresentamos algumas categorias da Psicologia Sócio-Histórica, tais como: consciência, atividade, pensamento, linguagem, sentidos, significados e subjetividade. Apresentamos, também, considerações sobre a Clínica da Atividade / CNAM – França e algumas das idéias e conceitos teóricos que norteiam o trabalho da mesma.

No capítulo dois são apresentados os pressupostos metodológicos que nos orientaram. Cabe ressaltar que foram realizadas uma apresentação e uma discussão detalhada de cada elemento que o compõe.

O terceiro capítulo é constituído pelas análises realizadas. Vale sublinhar que acreditamos que as articulações entre atividade docente e inclusão escolar, a partir das categorias da Psicologia Sócio-Histórica e da Clínica da Atividade foram profícuas e nos permitiram perceber que a atividade docente vai além do realizado e é fruto de um complexo engajamento subjetivo de cada sujeito em relação ao que se vive dentro e fora do trabalho.

Apresentamos no quarto e último capítulo as conclusões das nossas reflexões.



## CAPÍTULO I

### PRESSUPOSTOS TEÓRICOS ORIENTADORES DA PESQUISA

*A tarefa da escola (...) consiste em não adaptar-se à deficiência, mas sim em vencê-la. A criança com retardo mental necessita mais que a normal que a escola desenvolva nela os processos mentais, pois, entregue à sua própria sorte, ela não chega a dominá-los. (Vygotsky, 1989b, p.119)*

## 1.1 – Considerações sobre a inclusão escolar

Embora as lutas por melhores condições de vida e pela igualdade de oportunidades para os diversos grupos minoritários, ou seja, por uma sociedade mais justa e igualitária esteja presente desde os primórdios de nossa sociedade, de acordo com Mrech (1998), foi a partir da década de 70 do século XX<sup>2</sup>, nos países desenvolvidos, que os vários grupos se organizaram em movimentos em prol de sistemas educacionais inclusivos. Este movimento se encontrava, e se encontra até hoje, no bojo de um movimento maior que objetiva a construção e efetivação de uma sociedade inclusiva. Para Stainback (1999, p.30), se caracteriza, como “um novo paradigma de pensamento e de ação, no sentido de incluir todos os indivíduos em uma sociedade na qual a diversidade está se tornando mais norma do que exceção”.

Para Carneiro (2007, p.29), o movimento da sociedade inclusiva está voltado para produzir a igualdade de oportunidades para todos. E, quando focada individualmente, supõe que cada um tenha a oportunidade de fazer suas próprias escolhas e, em consequência, construir sua própria identidade pessoal e social.

Uma sociedade inclusiva é aquela que acolhe em seus sistemas gerais todas as pessoas, indistintamente, propiciando às mesmas, igualdade de oportunidades para o acesso aos bens e serviços produzidos socialmente; É aquela que se modifica e se adapta para garantir a todos, independente da raça, credo, sexo, idade, posição econômica e social, cultura ou posições ideológicas, a efetivação de seus direitos.

Para Silva (2007, p. 71), a inclusão é um processo que vem sendo construído ao longo do tempo, variando conforme suas implicações e necessidades, e não é estado. Não existe um estado de inclusão permanente. Toda inclusão é sempre temporária e precisa ser revista de maneira contínua para evitar que os processos e mecanismos de exclusão social retornem.

No Brasil, no início dos anos 90, a vontade de construir uma sociedade inclusiva começou a mobilizar, não só indivíduos pertencentes aos grupos minoritários, como também de muitos outros grupos desejosos da efetivação da cidadania<sup>3</sup> para a população

---

<sup>2</sup> Segundo Mrech (1998), a proposta de educação inclusiva surgiu nos Estados Unidos, em 1975, com a Lei Pública nº 94.142, que abriu possibilidades para a entrada de alunos com deficiência na escola comum.

<sup>3</sup> O conceito de cidadania segundo Boneti, (1997, p. 203 -5), está associado à idéia de do ser cidadão. Cidadão é aquele que tem participação na sociedade, participação na produção, o acesso igualitário ao atendimento aos serviços básicos, como a saúde, educação, da segurança etc. Cidadão é aquele que, mesmo diferente do ponto

em geral. E hoje no início do século XXI, a discussão sobre a inclusão, seja no campo da educação, saúde, trabalho, lazer, tecnologia ou da cidadania, tornou-se uma das pautas principais em congressos nacionais e internacionais, fóruns e seminários.

Muitas publicações desde então têm sido lançadas acerca do tema nas diversas áreas da ciência (GUARESCHI, 1992, 2001; SAWAIA, 2001; JODELET, 2001; WERNECK, 1999; WANDERLEY, 2001; COIMBRA, 2002; PRIETO, 2002, 2003, 2005; CARVALHO, 2000, 2001, 2004; MURTA, 2004; EUZÉBY, 2004; MACHADO, 2005; MARTINEZ, 2005; PIRES, 2006; RODRIGUES, 2006).

Porém é difícil discutir os princípios, meios e fins da inclusão sem falar no seu contraponto, ou seja, a exclusão, e mais precisamente, sobre os fatores que a causam. Dentro deste aspecto, o fator econômico é apontado por Euzéby (2004, p. 33-39), como o que mais contribui para as desigualdades e injustiças sociais. É ele, por exemplo, que impossibilita a implementação de Políticas Públicas implantadas.

CERIGNONI & RODRIGUES (2005, p. 62) afirmam que a Inclusão social e a acessibilidade caminham juntas, sendo primordial a garantia á acessibilidade para haver a efetiva inclusão social. Acessibilidade significa a possibilidade de utilizar, com segurança e autonomia, os espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e meios de comunicação.

Ressaltam também a necessidade da equiparação de oportunidades, que é o processo mediante o qual os sistemas gerais da sociedade, tais como o meio físico, a habitação, o transporte, os serviços sociais e de saúde, as oportunidades educacionais e de trabalho e a vida cultural e social, incluídas as instalações esportivas e de recreação, *são tornados acessíveis para todos*. (o.p. cit. p. 16).

Para Sawaia (2001, p. 8), as sociedades ocidentais contemporâneas apresentam variadas formas de incluir e reproduzir a miséria podendo esta se manifestar de maneira contraditória “[...] quer rejeitando-a e expulsando-a da visibilidade, quer acolhendo-a festivamente, incorporando-a á paisagem como algo exótico” (SAWAIA, 2001, p.108); é o que foi denominado por ela de “dialética da exclusão/inclusão”, ou seja, a exclusão como processo dialético de inserção social perversa onde a sociedade procura excluir para incluir e esta transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão.

Segundo Santos, (2002, p.35), no sistema educacional brasileiro, a exclusão escolar ainda é um grave problema; as desigualdades na escolarização e a seletividade desse sistema dificultam a concretização das políticas públicas para uma Educação Inclusiva. Ainda segundo ela, “implementar” políticas públicas de inclusão em um país de dimensões geográficas continentais como o Brasil, e com índices de pobreza tão elevado, requer, no mínimo, competência e compromisso político de nossos dirigentes.”

O Governo brasileiro assumiu legalmente a proposição de uma educação mais igualitária com a própria Constituição Federal (1988) e, internacionalmente, quando se tornou signatário dos princípios da Declaração de Educação para Todos (BRASIL, UNESCO, 2001) e da Declaração de Salamanca (BRASIL,1994). Tais movimentos internacionais constituíram-se em marcos históricos altamente significativos a favor da inclusão e, deste modo, fortaleceram e lançaram raízes para a expansão da proposta de inclusão em vários países do mundo. A partir deste momento, a política de educação inclusiva foi introduzida nas políticas públicas do sistema educacional brasileiro através de várias Leis e Resoluções, sejam Federal, Estadual e/ou Municipal que têm apresentado os novos princípios inclusivos, tais como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), a Política Nacional de Educação Especial – PNEE (BRASIL, 1994), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996), os Parâmetro Curricular Nacional – de Adaptações Curriculares para a Educação de Alunos com NEE - PCN (BRASIL,1999), a Portaria nº. 1.679 (BRASIL,1999), Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL,2000), o artigo 8º da Lei Federal nº. 7.853/89, Resolução nº. 2/2001 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE, 2001), Resolução nº. 451/2003 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE, 2003), Orientação SD nº. 01/2005 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE, 2005).

Estes documentos demonstram que a proposta de Educação Inclusiva<sup>4</sup> está oficialmente instituída no sistema educacional brasileiro, entretanto, existe uma grande distância entre a implantação e a implementação das Leis. Como aponta Goffredo(1999), se o Brasil é considerado um país de Leis avançadas, é também o país onde a maioria delas são descumpridas de forma quase impune; e é claro que isto implica em dizer que nem sempre alterações legislativas são sinônimos de alterações nas práticas sociais.

---

<sup>4</sup> A educação inclusiva é um movimento que compreende a educação como um direito humano fundamental e base para uma sociedade mais justa [...] se preocupa em atender todas as pessoas a despeito de suas características, desvantagens ou dificuldades e habilitar todas as escolas para o atendimento na sua comunidade, concentrando-se naqueles (as) que têm sido mais excluídos (as) das oportunidades educacionais (BRASIL, 2006).

O acesso à escola é uma questão indiscutível, já que a educação é para todos, mas não adianta apenas Leis, é necessário que se tenha uma visão ampla da realidade educacional do país. Como aponta Rodríguez (2001), falar de educação inclusiva sem pensar na realidade social de exclusão a que a maioria das populações está exposta, é ingenuidade intelectual.

Existe grande lacuna entre aquilo que se pretende e as reais condições para a efetivação de uma educação inclusiva. Aspectos como idéias pré-concebidas e estereótipos acerca da aprendizagem e do desenvolvimento das pessoas com deficiência e/ou daquelas oriundas de “camadas miseráveis da população”, a falta de materialidade e/ou recursos didáticos das escolas, falta de preparo de professores, falta da relação de colaboração entre as áreas da saúde e educação, a falta da interação entre a família e a escola, as barreiras arquitetônicas e programáticas, tudo isto, aliado às péssimas condições de trabalho, com jornadas duplas ou triplas da grande maioria dos professores das escolas públicas e, ainda, ao salário vergonhoso que mal cobre a sobrevivência, têm sido denunciados e apontados como possíveis obstáculos à implementação de escolas inclusivas (CARVALHO, 2004; TESSARO, 2005; SKLIAR, 2006).

Retomando a idéia de Sawaia (2001), eu acrescentaria que todos estes aspectos contribuem para que o aluno com necessidades educacionais especiais esteja sendo vítima do que ela denominou inclusão social perversa, pois não basta estar na escola, é necessário que seja de fato propiciado para esse aluno a possibilidade do aprender e do acesso a um conhecimento significativo para suas vidas. Ao professor, que sejam propiciadas as condições necessárias para a realização de um trabalho<sup>5</sup> de qualidade para que ele possa desempenhar sua função de ensinar atendendo a diversidade.

A pesquisa realizada por Masini (2001), por exemplo, aponta que a efetivação da educação inclusiva requer apoio para professores e alunos, pois as pessoas com necessidades educacionais especiais necessitam de instrumentos, técnicas e de equipamentos especializados, sendo estes associados a uma reestruturação das escolas e das classes, além de um trabalho de sensibilização e/ou trabalho efetivo no tocante à eliminação dos preconceitos que cercam a deficiência.

---

<sup>5</sup> Os conceitos de trabalho, atividade e tarefa serão apresentados e discutidos nos capítulos 2. Para o momento gostaria apenas de ressaltar que a análise do trabalho é constituída do conjunto de três realidades distintas mas complementares, a saber: a tarefa, entendida como o resultado antecipado fixado em condições determinadas; a atividade de trabalho entendida como a realização da tarefa; o trabalho como unidade da atividade de trabalho, das condições reais e dos resultados efetivos dessa atividade (GUÉRIN, 1997, p. 33).

Sabemos, entretanto, que muitas escolas públicas não receberam tal apoio/suporte apontado por Masini e, mesmo assim, têm recebido em suas salas de aula alunos com necessidades educacionais especiais. Nesse sentido, esses alunos que passaram a freqüentar as escolas públicas regulares são deixados à sorte e, se antes eram “excluídos da escola regular”, agora estão “excluídos na escola regular” (inclusão perversa). Tal fato tem gerado grande descontentamento, tanto para os alunos com necessidades educacionais especiais e seus familiares, quanto para os professores e a comunidade escolar em geral, que se sentem perdidos com essa situação.

Tessaro (2005. p. 20), afirma que a inclusão tem provocado muitos questionamentos, principalmente, quando se fala e se pensa na escola regular e sua infraestrutura física e, particularmente, nos recursos humanos e materiais. Aponta para a necessidade de maior investimento no sistema educacional como um todo, pois a ausência de infra-estrutura adequada afeta, não apenas o aluno incluído, mas a todos que se encontram na escola.

Como apontado anteriormente, há muitos aspectos que devem ser considerados para a implementação de uma escola inclusiva e acredito que, para se proceder a uma análise do processo de inclusão, têm-se que considerar as condições de trabalho que são oferecidas aos professores e, conseqüentemente, como eles se comportam, como elaboram, como criam e recriam seu saber pedagógico no dia a dia da sala de aula. É necessário verificar como significam e ressignificam sua atividade. É preciso então que atentemos para os significados e sentidos que eles atribuem não só ao processo de inclusão (MURTA, 2004), mas também ao próprio trabalho<sup>6</sup> que desenvolvem na escola.

Segundo Esteves (1999, p. 28), existe uma confusão geral com respeito à complexa e extensa função do professor. Tem-se aumentado as responsabilidades e exigências que se projetam sobre os educadores, coincidindo com um processo histórico de uma rápida transformação do contexto social, o qual tem sido traduzido em uma fonte de importante mal-estar para muitos, já que não tem sabido ou, simplesmente, não tem aceitado acomodar-se as novas exigências.

Segundo ainda Esteves um dos aspectos mais importantes que tem se colocado para a competência social dos educadores é, certamente, a capacidade de viver e assumir as

---

<sup>6</sup> Pesquisadores têm atentado para as questões referentes a saúde do trabalhador, a qualidade de vida no trabalho, para entender as relações existentes entre as condições, a atividade e os resultados do trabalho, bem como entender as relações de trabalho e a constituição da subjetividade do trabalhador (GUÉRIN 1997; FURTADO, 2003; SANTOS, 1997; CLOT, 2001; SANTOS, 2004 ).

situações conflitivas. Os professores se encontram em conflito, em mal-estar<sup>7</sup> por não saberem o que devem fazer, que valores vigentes na sociedade os quais, pelo bem do alunos, devem questionar e criticar ou vão defender. Assumir as novas funções que o contexto social exige dos professores supõe o domínio de uma ampla série de habilidades pessoais que não podem ser reduzidas ao âmbito da acumulação de conhecimento. Não obstante, nosso sistema de ensino continua selecionando professores pela sua capacidade de reter e acumular conhecimentos.

No que diz respeito à atividade docente, Pimenta (1999), afirma que a identidade profissional interfere positiva ou negativamente na atividade do professor; afirma ainda que essa identidade se constrói pelo significado que cada um, enquanto ator e autor, confere à atividade docente, a partir de seu dia a dia, com base em seus valores, seu modo de situar-se no mundo, sua história de vida, suas representações, seus saberes, suas angústias e anseios.

Indo ao encontro de Pimenta, numa perspectiva sócio-histórica, muitos são os pesquisadores que, buscando compreender a atividade docente, têm investigado a constituição psicológica, ou seja, a constituição da subjetividade dos sujeitos envolvidos, demarcando, entretanto, a inexorável relação sujeito e sociedade (GOES, 2000; ZANELLA, 2004; AGUIAR & OZELLA, no prelo; ANTUNES, 2006; LEITE, 2006; TANAMACHI, 2006).

Dentro desta perspectiva, olhar o específico, a subjetividade do professor que se depara com o processo de inclusão escolar, significa olhar o geral, a totalidade das relações das quais participa direta e indiretamente, uma vez que, como aponta Vigotski (1996, p.368), “[...] cada pessoa é em maior ou menor grau o modelo da sociedade, ou melhor, da classe a que pertence, já que nela se reflete a totalidade das relações sociais”. Mas é importante marcar que para compreender a subjetividade do professor é necessário, ao mesmo tempo, num movimento dialético, levar em conta a análise do contexto no qual o sujeito se insere, de sua condição histórica, das condições concretas dadas, de como ele (o professor) é significado pelos demais sujeitos com os quais se relaciona, da atividade que ele ali desenvolve. Feito assim, poderemos chegar à compreensão dos sentidos e significados que ele atribui à atividade docente.

---

<sup>7</sup> Mal-Estar é definido como efeitos permanentes de caráter negativos que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência produz-se um ciclo degenerativo da eficácia docente. Como causa temos: baixos salários, jornada excessivas de trabalho desvalorização social, falta de recursos para o enfrentamento dos desafios do dia-a-dia, falta de coerência na relação com o aluno, sobrecarga quantitativa de trabalho, poucas oportunidades de progressão funcional, resistência a mudanças exigência do avanço contínuo do saber.

A compreensão e a análise da atividade, as quais compreendem as ações prescritas e as reais (as efetivamente realizadas), ampliam as possibilidades de leitura e intervenção na realidade, pressupõem estar atento às múltiplas relações que caracterizam o trio sujeito/atividade/contexto social, pressupondo igualmente, segundo Zanella (2004), “[...] a necessidade de se analisar as pessoas em suas atividades específicas considerando o movimento de significações (re)produzidas, transformadas e apropriadas em contextos sociais específicos”. Assim sendo, acredito que a compreensão do processo de inclusão escolar pode ser realizada via compreensão da atividade docente, dada em um ambiente que se quer inclusivo, ou seja, em uma escola, em salas de aula que têm recebido alunos com necessidade educacional especial.

Desta forma, ao refletir sobre os vários aspectos que envolvem o processo de inclusão escolar e, principalmente sobre a falta de suporte/apoio necessários para a implementação das ações que tornam possível a concretização de práticas pedagógicas inclusivas e, conseqüentemente, de uma escola inclusiva, surgiram algumas indagações/preocupações sendo, portanto, necessário problematizá-las e investigá-las. Eis aqui algumas delas:

1- Ora, se faltam aos professores os suportes necessários que garantam a inclusão escolar de crianças com deficiências em suas salas, como tem se constituído a atividade desses professores?

2- Se o choque entre o modelo ideal de escola inclusiva e a escola real, e, conseqüentemente, as condições ideais e as reais de trabalho, tem provocado nos professores um sentimento de “mal-estar”, provavelmente advindo das contradições daquilo que eles, os professores, sabem ter que realizar para a concretização da inclusão e aquilo que eles realmente conseguem realizar, poderíamos relacionar esse “mal-estar” como conseqüência do conflito apontado por Clot (2001) entre o trabalho prescrito e o trabalho real?

3- Diante do conflito entre as condições ideais e as condições reais de trabalho do professor, quais seriam então, as outras conseqüências desse conflito para a atividade desses professores? Esse conflito seria capaz de mobilizá-los para que eles atribuam outros significados, sentidos e usos a artefatos já existentes no ambiente da sala de aula (produção de catacreses)?



4- Caso essa mobilização seja capaz de levar os sujeitos a produzir catacreses, em que condições isso acontece? Qual o sentido atribuído pelos professores à produção de catacreses? Elas são capazes de afetar a própria atividade do professor? Como? A produção de catacreses possibilita a criação de espaços e processos coletivos inclusivos? Como isso se dá?

5- Em que medida a produção de catacreses e a produção de conflito entre trabalho prescrito e trabalho real é capaz de alterar o sentido atribuído pelo professor a sua atividade? É também capaz de alterar os significados e os sentidos acerca da inclusão escolar?

6 – O movimento a favor da inclusão escolar embora politicamente correto e desejável, se continuar apresentando os conflitos e contradições anteriormente descritos, não corre o risco de ser considerado pelos professores e sociedade em geral como algo pertencente à esfera da utopia<sup>4</sup>?

Sem a pretensão de dar respostas a todas essas questões elencadas acima, mas a fim de contribuir com a compreensão dos fatores que se colocam como barreiras impeditivas ou que provocam o atraso no processo de implementação de ações inclusivas aponto a intenção de nessa pesquisa buscar compreender o que se passa, como se passa e como é construída e constituída a atividade do professor numa escola que se pretende inclusiva e analisar o quanto essa atividade o aproxima ou o distância de uma prática escolar inclusiva.

É claro que, como aponta Aguiar (2001), essa compreensão representa uma pequena faceta desse complexo processo, é apenas uma pequena luz lançada sobre a problemática em questão, e principalmente sobre a atividade do professor que atua na inclusão escolar.

Gostaríamos ainda de ressaltar que a realização desta pesquisa de Doutorado vem se constituir como possibilidade de aprofundamento da Dissertação de Mestrado “Contribuições da Psicologia Sócio-Histórica para a Educação Inclusiva: Os sentidos produzidos por professores da educação infantil de uma cidade do Vale do Jequitinhonha acerca da inclusão escolar”, defendida por Murta na PUC/SP em fevereiro de 2004, na qual aponta como uma das conclusões a necessidade de maior investigação nas práticas pedagógicas de professores que têm lidado com a diversidade em suas salas de aula.

---

<sup>4</sup> A utopia aqui adquire o sentido do irrealizável, daquilo que só é possível ser alcançado nos sonhos e fantasias.

### **Mais algumas considerações**

Como apontado anteriormente, esta pesquisa tem como foco a atividade docente de professores em escolas regulares que têm recebido alunos deficientes para a inclusão escolar. Estudar tal temática se faz necessário pelas implicações à educação que o processo de inclusão realizado de forma irresponsável tem trazido aos alunos e professores. Buscaremos compreender tal processo a partir da atividade docente do professor, uma vez que em última instância é ele o responsável direto pelo aluno que chega a sua sala. Buscaremos então, compreender o que se passa, como se passa e como é constituída a atividade do professor em uma escola que recebe alunos com deficiência a fim de promover a inclusão.

É necessário que façamos mais algumas considerações sobre o processo de inclusão escolar. Gostaríamos de iniciar lembrando que não desconsideramos que assim como o processo exclusão/inclusão social tem como determinantes fatores sociais, políticos, econômicos e culturais e, acima de tudo que é produzido social e historicamente, sendo, pois, produto do funcionamento do sistema, assim também o é a exclusão/inclusão escolar (MURTA, 2004). Lembramos ainda, que embora saibamos que não exista inclusão sem exclusão e vice-versa, nesta pesquisa utilizaremos a expressão *inclusão escolar* para nos referirmos ao fenômeno ora estudado.

Gostaríamos de seguir nossas reflexões afirmando que para nós a inclusão escolar se efetiva na medida em que é propiciada aos alunos com necessidades educacionais especiais a condição de apropriarem do conhecimento acumulado historicamente para que, de posse dele, sejam capazes de enfrentar os desafios que o mundo lhes impõe.

É necessário deixar claro que defendo que o direito de freqüentar uma escola de qualidade pertence a TODOS nós, independentemente do grau de deficiência<sup>8</sup> que apresentemos ou do comprometimento das habilidades sensoriais, físicas, mentais ou psicológicas. Entretanto, diante de experiências por mim vivenciadas nestes 15 anos de trabalho e acompanhamento do processo de inclusão de várias crianças com deficiência no ensino regular, gostaria de ressaltar que acredito que para pessoas que apresentam um comprometimento mais severo, a escola antes de se negar a recebê-las deve juntamente

---

<sup>8</sup> Conforme o Decreto Federal nº 3.298 (BRASIL, 1999) entende-se que deficiência é todo e qualquer comprometimento que afeta a integridade da pessoa e traz prejuízos à sua locomoção, à coordenação de movimentos, à sua fala, à compreensão de informações, à orientação espacial ou à percepção e ao contato com as pessoas. Dentre essas estão as deficiências físicas, mentais, visuais e auditivas.

com a família e com os serviços de saúde disponíveis na comunidade, repensar qual a sua função e responsabilidade junto a essas pessoas. Deve ter claro quais suas reais possibilidades de ação educativa e quais os benefícios que essas pessoas poderão ter ao freqüentar a escola e não somente elas, mas quais os benefícios que a comunidade escolar terá ao receber/acolher essa pessoa.

Denomino aqui “comprometimentos mais severos” todos aqueles em que a pessoa necessita de uma assistência e/ou cuidado bastante diferenciado e de pessoas capacitadas para ministrar tais cuidados (não se referindo aqui a ajuda nas praticas das Atividades de Vida Diária /AVD<sup>9</sup>), dependendo assim, por tempo integral e /ou quase integral, de terceiros. Aponto assim, aquelas questões orgânicas e/ou comportamentais que coloquem em risco a sua integridade física e/ou seu bem estar próprio, assim como também daqueles que a cercam.

Para elucidar melhor a terminologia utilizada acima, abro um parêntese e descrevo resumidamente o quadro geral de uma aluna de 12 anos que recebemos no ano de 1999, na escola especial, onde trabalhei, que considerávamos ter comprometimento severo; a criança em questão tinha síndrome de “Cri du Chat<sup>10</sup>”, e apresentava como conseqüência deficiência mental severa, diabete, complicações cardíacas e hipotonia muscular, portanto não andava e só se assentava com apoio, não falava, tinha convulsões freqüentes, apresentava refluxo esofágico e tracomalácia e alimentava-se através de sonda; não estabelecia qualquer contato visual significativo, permanecendo quase sempre como que em estado de catatonia, entretanto, quando tinha as mãos liberadas se auto-agredia (arrancando por vezes a sonda), como também agredia (esmurrava, unhava, mordida) qualquer objeto ou pessoa que passasse por seu ângulo de alcance.

Como apontado na página anterior, por defender que TODOS têm o direito de freqüentar uma escola, não posso dizer que, por apresentar todo esse quadro essa criança deveria ser privada do seu direito. Entretanto, a pergunta que nos fazíamos naquela época e que continuo fazendo é: como a escola poderia ajudar aquela garota? Como procederíamos todo um remanejamento e reestruturação da dinâmica da escola para recebê-la? Qual seria o planejamento individualizado mais indicado e necessário ao seu desenvolvimento? Tínhamos os recursos e suportes psicoeducacionais necessários para tal? Se não tínhamos,

---

<sup>9</sup> São denominadas Atividades de Vida Diária – AVD, aquelas atividades básicas que envolvem a higiene pessoal, autonomia para vestir-se, despir-se, alimentar-se, etc.

<sup>10</sup> É uma Síndrome que foi descoberta em 1963 pelo cientista francês Dr. Jérôme Lejeune. Também conhecida como Síndrome do Miado do Gato, é uma anomalia cromossômica causada pela deleção (perda) do braço curto do cromossomo 5. É rara, pois a estimativa é de que 1 em 50.000 crianças nativas com Cri du Chat no mundo.

como conseguiríamos? Qual era de fato a nossa função como educadoras com aquela menina? Enfim, desde aquela época a grande questão que nos fazíamos não era se tal criança devia ou não frequentar a escola, pois para nós este já era um ponto resolvido. A grande questão que nos impúnhamos era como atender as necessidades educacionais especiais daquela criança, com a escola que tínhamos. Ainda hoje, embora tenhamos já avançado em alguns pontos e aspectos referentes à inclusão escolar, a mesma pergunta permanece no ar.

Fecho aqui este parêntese e aponto rapidamente para a questão da “inclusão do professor no sistema educativo”, ou seja, entendo que para que nós professores possamos fazer parte de uma educação inclusiva, para que possamos contribuir efetivamente e significativamente com a construção de uma escola inclusiva, é necessário que sejam disponibilizados para nós, não só os meios e recursos que nos deem condição de mediar eficazmente o processo de aprendizagem, mas e, principalmente, a condição de refletirmos sobre nossa própria prática e reconstruí-la ou transformá-la caso necessário.

Gostaríamos agora de retomar/apresentar algumas considerações apontadas na Dissertação de Mestrado de Murta (2004), já que a presente pesquisa surgiu como necessidade/possibilidade do aprofundamento da mesma.

À Luz da Psicologia Sócio-Histórica, a pesquisa de Murta apresentou alguns indicadores que possibilitaram uma análise sobre o processo de constituição/produção dos sentidos e dos significados que os professores produzem acerca da inclusão escolar de crianças com deficiência no ensino regular.

Um dos aspectos apontados (op. cit., p. 154), é que as experiências concretas, ou seja, as condições reais nas quais se dá a atividade dos professores são constitutivas dos sentidos produzidos sobre o processo de inclusão; ao mesmo tempo que esses sentidos desvelados nas suas falas norteiam e mobilizam a sua forma de pensar, sentir e agir sobre sua atividade.

Segundo Murta (idem, p. 141), o discurso das professoras acerca da inclusão demonstra que as mesmas carecem da apreensão e entendimento real dos pressupostos filosóficos e epistemológicos que norteiam as práticas escolares inclusivas; ou seja, o discurso se constitui em reproduções dos discursos “politicamente corretos” veiculados na mídia, nos discursos políticos, nos documentos que embasam nossas Leis e nas diretrizes de políticas públicas.

Para Murta esse fato pode trazer como conseqüência o desfacelamento da educação inclusiva de qualidade e a torna passível de esfacelamento diante de qualquer obstáculo.

Também poderá acarretar que professores sejam apenas reprodutores e mantenedores das condições perversas de exclusão/inclusão, ou como diz Sawaia (2001), da inclusão perversa. Conclui-se a partir daí, a necessidade de maior investimento na formação de professores, através da inserção, nos currículos dos programas de formação, de conteúdos que tratem, de forma crítica, conceitos e concepções como: igualdade, equidade, direito, deveres, autonomia, dependência, normalidade, deficiência, necessidades especiais, etc.; conceitos estes que subsidiam os pressupostos filosóficos e epistemológicos norteadores das práticas inclusivas, além, é claro, daqueles conteúdos que tratam das especificidades pedagógicas do processo de ensino/aprendizagem das pessoas com necessidades educacionais especiais.

Murta (2004, p. 150) apontou na fala das professoras a existência de alguns conflitos que, muitas vezes, as paralisam, produzem sentimentos de culpa, “mal-estar” e de ineficiência: o primeiro é um grande conflito entre as condições idealizadas/ideais para a implementação de práticas inclusivas e as condições reais/concretas encontradas na instituição. Nota-se, muitas vezes, que esse conflito constitui-se em elemento paralisador da atividade docente. O segundo é referente ao professor idealizado (aquele que escolheu a atividade docente por amor, doação, por dom, aquele para o qual “padecer faz parte da atividade”) e as emoções reais que a concretude da atividade docente impõe (sentimentos tais como desânimo, raiva, decepção, etc.).

Outro conflito ainda observado, diz respeito à idealização das pessoas deficientes, ou seja, atribui-se características estereotipadas (tais como o deficiente é dócil, amoroso, traz alegria para o ambiente, etc.) e o confronto com deficientes concretos, que muitas vezes são agressivos, pirracentos, sem limites, etc.

Para essas questões aponta para a contribuição que a Psicologia da Educação poderia dar ao demonstrar a ideologização da figura do professor e do deficiente, trazendo para discussão um professor e um deficiente real, concreto, cujas necessidades, desejos, sentimentos e emoções não correspondem às figuras abstratas, irreais que muitas vezes ainda povoam nosso imaginário.

Murta (2004, p. 155), ao finalizar as conclusões de sua pesquisa afirma então que considera cinco as condições essenciais para a efetivação de uma educação inclusiva: 1- necessidade de uma ação de parceria, colaboração e interdisciplinaridade entre os profissionais da saúde e da educação, guardando-se a especificidade de cada área de atuação, sem a sobreposição e/ou valorização de uma sobre a outra; 2- a formação continuada dos profissionais da educação e da saúde referente aos princípios filosóficos,

epistemológicos e metodológicos que subsidiam a inclusão escolar; 3- a garantia de condições materiais e de recursos pedagógicos adequados; 4- a implantação e efetivação de políticas públicas que assegurem as outras três condições anteriores; e 5 - a formação/informação dos administradores em gestão pública, uma vez que são eles os responsáveis pelos encaminhamentos dados às políticas públicas.

Para finalizar as reflexões/colocações iniciais desse tópico, gostaria de tecer aqui alguns comentários sobre o que tenho observado nesses quatro últimos anos (2004, 2005 e 2006) no dia adia das salas de aulas que possuem alunos com necessidades educacionais especiais, seja através de relatos de minhas alunas do curso de pedagogia que exercem o magistério, seja por comentários em cursos e palestras que tenho ministrado no Vale do Jequitinhonha. Tenho observado que os professores questionam bem menos a viabilidade da inclusão escolar; o discurso tem mudado para as competências que eles próprios têm que desenvolver para atuar eficazmente com esses alunos. A demanda então passou a ser “como fazer”? “Quais instrumentos utilizar”? “Como criar redes de apoio”? “Como atuar junto a família”? “Como se processa a aprendizagem para esses alunos”?

Tenho, portanto, percebido com grande preocupação que cada vez é maior o número de professores que tem recebido alunos com deficiência em suas salas, no entanto pouco fazem para que a criança se beneficie realmente da educação escolar. Pouco têm feito para deixar o “discurso da impossibilidade” para buscar/cobrar melhor capacitação que os possibilitem o “saber fazer”, que lhes apontem possibilidades para que o fazer pedagógico seja capaz de promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos seus alunos. Percebo com isso que os professores têm pouco se preocupado e refletido acerca da sua própria atividade docente.

Retomo as palavras de Poker (2003, p. 128-129), que afirma a questão não é mais discutir sobre a viabilidade ou não da inclusão escolar, pois para ela, esse já é um ponto resolvido, mas sim que o momento atual nos convida a refletir e a “entender como fazer uma nova escola, uma escola que se fundamente nos princípios de uma educação inclusiva”. Para tanto propõe que não só se reflita, mas que se atue na direção a encontrar respostas para as seguintes questões:

O que os alunos devem aprender? Como a educação pode tornar-se compatível com as realidades sociais? Que mudanças são necessárias para melhorar a qualidade do ensino dos alunos? Quais as especificidades no modo de aprender de cada um? Quais as limitações do educador? Como superá-las?

Concordo com Martins (2006. p. 21), que não existe, uma receita a ser seguida. É importante que o professor seja apoiado e orientado, no dia-a-dia escolar, de maneira a ser capaz de refletir de maneira crítica e constante sobre sua prática, com base em recursos teóricos e metodológicos, a fim de recriá-la constantemente. Esta reflexão não deve se restringir apenas a uma teorização para compreender e explicar a prática, mas ser efetivamente crítica, de forma que – sempre que necessário – seja capaz de reformular e recriar a realidade vivenciada em classe.

Penso que observando a atividade dos professores possamos vislumbrar respostas para algumas dessas questões elencadas acima. Reafirmo mais uma vez que buscar compreender a atividade docente dos professores que atuam suas salas com alunos com necessidades especiais e desvelar os sentidos e significados que eles atribuem a própria atividade poderá nos ajudar na construção de escolas e práticas verdadeiramente inclusivas.

## **1.2 – Considerações Sobre Algumas Categorias da Psicologia Sócio-Histórica**

*As categorias são compreendidas como aspectos do objeto de estudo que, embora o delimitem, o recortem, não são conceitos fechados, mas indicam processos que devem ser apreendidos em seus conteúdos históricos, ideológicos, contraditórios, multideterminados, mediados, para que se possa compreender e explicar os fenômenos estudados (GONÇALVES, 2003, p. 62).*

Conforme dito anteriormente, esta pesquisa tem como pressuposto epistemológico a Psicologia Sócio-Histórica que vem sendo estudada e articulada na atualidade por vários pesquisadores russos e de outras nacionalidades – Wertsch, Baquero, Garnier, Clot; e no Brasil, por vários grupos de pesquisas ligados a instituições de ensino superior como a PUCSP, UFJF, USP, UFMG, UFSC. Tem como fundadores e principais representantes Vigotski (1896-1934), Luria (1902-1977) e Leontiev (1903-1979), que se fundamentaram no método e nos princípios teóricos do materialismo histórico dialético formulado por Karl Marx (1818-1883) e Friederich Engels (1820 – 1895) no século XIX.

Vale lembrar que Vigotski, Luria e Leontiev se opuseram às correntes psicológicas da época cujos pressupostos teórico-metodológicos estruturavam-se pelas antinomias dualistas como sujeito/objeto, ser/pensamento, interno/externo, consciência/realidade etc.

Estes aportes traduziam uma visão individualista e pragmática do mundo, sociedade e educação acabando por negar o ser humano como sujeito sócio-histórico. Estes aportes distanciavam-se da concretude das relações sociais e materiais de produção, às quais os processos psíquicos estão inegavelmente e intimamente imbricados.

Os autores supracitados, procurando superar esta perspectiva dualista dos processos psíquicos humanos, passaram a construir uma nova psicologia buscando novos aportes no materialismo histórico dialético. (ver LURIA, 1979; RIVIÈRE, 1985; WERTSCH 1988; DANIELS, 2002 ou o próprio VIGOTSKI, 1996).

Para esta corrente de pensamento existe um mundo material que antecede a existência do ser humano; este mundo, porém, uma vez conhecido/transformado pela ação do homem, deixa de ser natureza em si para se transformar em natureza subjetivada, significada e, portanto, cognoscível.

Ela aprehoa/sustenta que as idéias partem do mundo material, ou seja, concebe que é o modo de produção da vida material que condiciona a vida social, econômica, política e ideológica<sup>11</sup>: “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência”.

Explica que, com o objetivo de garantir a sobrevivência da espécie e de satisfazer suas necessidades biológicas, psicológicas e sociais, o homem na e pela atividade, especificamente, a atividade de trabalho (atividade prática e consciente) atua sobre si, sobre os outros homens e sobre a natureza produzindo seus meios de vida e indiretamente sua própria vida material<sup>12</sup>.

Segundo esta perspectiva, o processo de trabalho levou os homens a criarem mecanismos (instrumentos materiais - ferramentas e instrumentos psicológicos – sistema de signos)<sup>13</sup> a fim de possibilitar o intercâmbio entre eles e a apropriação dos bens e serviços produzidos coletiva e historicamente. Ao apropriar-se da natureza e modificá-la dando-lhe uma nova forma, o homem modificou-se criando novas necessidades e, conseqüentemente, novas formas e meios de satisfazê-las.

Estas modificações/ transformações mantêm-se em constante movimento e se dão de forma dialética, onde o velho é, ao mesmo tempo, negado e incorporado sendo

---

<sup>11</sup> Ideológico aqui é considerado como o sistema de idéias que norteiam o modo de ser, estar e sentir dos homens.

<sup>12</sup> O trabalho como atividade, é uma atividade objetivadora, ou seja, que exterioriza que materializa que produz objetivamente a realidade humana material e simbólica (ROSSLER, 2007, p. 96).

<sup>13</sup> Essa diferenciação será realizada mais profundamente nas discussões sobre consciência e atividade mais adiante nesse mesmo tópico. Para o momento entende-se instrumentos materiais como as ferramentas que fazem a mediação da ação humana na natureza como a pá, o martelo etc.; Como instrumentos psicológicos são considerados o sistema de signos e a linguagem.



atribuídas a ele novas qualidades que possibilitam mudanças qualitativas. Assim, homem e natureza constituem-se em uma unidade<sup>14</sup> e não se diluem, nem se misturam, onde um contém o outro, mas cada um mantém sua singularidade e, concomitantemente, reproduzem-se reciprocamente. É esta também a relação que se estabelece entre homem/sociedade e homem/homem.

Conhecer um dado fenômeno na perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica implica, antes de tudo, em situá-lo em um momento histórico, no conhecimento e análise de suas determinações, de sua gênese e de sua processualidade e contradições. Este conhecimento deve oferecer meios de transformação da realidade gerando uma práxis transformadora.

Para tanto, faz-se necessário compreender as principais categorias que constituem esta perspectiva, pois elas nortearão nossas reflexões acerca dos sentidos e significados que os professores atribuem a sua atividade docente.

É preciso salientar que, ao fazermos opção por trabalhar com a idéia de categoria, corroboramos com Gonçalves, (2003, p.61-62), quando aponta que trabalhar com categoria é delimitar um campo de investigação; desta forma, propomos uma reflexão sobre as categorias atividade e consciência, subjetividade, motivos e necessidades, sentidos e significados. Buscaremos entendê-las como processo, como fenômenos do psiquismo, buscando desvelar as mediações que as constituem. Considerar estas mediações significa, então, considerar o processo enquanto tal. Significa também considerá-lo, dialeticamente, na sua forma processual e no seu conteúdo histórico. Entender dialeticamente uma dada questão significa

[...] apreender o movimento dos fenômenos, compreendendo-os como fatos sociais concretos, síntese de múltiplas determinações e, nesse sentido, como realidades históricas que podem ser transformadas pela ação humana e por isto podem transformar o imediato em mediado; apanhar a totalidade do concreto em suas múltiplas determinações e articular essência/aparência, parte/todo, singular/universal, e passado e presente, compreendendo a sociedade como um movimento de vir a ser (MEIRA, 2007; p.36).

Para darmos início às discussões acerca das categorias que subsidiam nossas análises, gostaríamos de ressaltar que, quando se inicia a leitura e o estudo para a

---

<sup>14</sup> Unidade aqui pode ser entendida como “qualidade daquilo que não pode ser dividido”; aquilo que, num conjunto, numa espécie, etc. forma um todo completo”. (FERREIRA, 1997, p.1738). Em Vigotski (2000, p. 5) temos ‘Com o termo *unidade* queremos nos referir a um produto de análise que, ao contrário dos elementos, conserva todas as propriedades básicas do todo, não podendo ser dividido sem que as perca.’ (Itálico no original).

compreensão destas categorias que constituem o arcabouço teórico da Psicologia Sócio-Histórica, e as buscamos nos textos de seus fundadores – Vigotski, Luria e Leontiev, percebemos que dificilmente eles discorrem sobre elas isoladamente. Notamos que para elucidar uma, necessariamente, lançam mão de outras; Isto nos leva a entender que, embora cada uma tenha a sua especificidade, daí ser categoria, elas não se dão sozinhas, estão interligadas e cada uma constitui as outras, em um constante movimento dialético.

Isto posto, elegemos, para iniciar, a categoria consciência e, em seqüência, a categoria atividade, uma vez que, como diz Sawaia (1987, p. 294), “a categoria atividade é indissociável da categoria consciência, definindo-se mutuamente”, ou melhor, citando o próprio Leontiev (1978a, p. 99) “[...] a estrutura da consciência está regularmente ligada á estrutura da atividade humana”, ou seja, é na e pela atividade que se encontra a gênese da consciência e a possibilidade de compreender seu desenvolvimento. Desta forma, consciência e atividade devem ser entendidas como uma unidade dialética.

### 1.2.1 – Consciência

*Temos consciência de nós mesmos porque a temos dos demais e pelo mesmo procedimento através do qual conhecemos os demais, porque nós mesmos em relação à nós mesmos somos o mesmo que os demais em relação a nós. Tenho conhecimento de mim mesmo somente na medida em que para mim sou outro, ou seja, porque posso perceber outra vez os reflexos próprios como novos excitantes (VIGOTSKI, 1999, p. 82).*

Para a compreensão da(s) categoria(s) consciência e a fim de subsidiar nossas discussões acerca da atividade docente, iniciaremos por apresentar algumas idéias que pesquisadores que utilizam os aportes da psicologia sócio-histórica apresentam sobre ela e, em seguida, algumas considerações de Aguiar sobre a mesma.

Marx (1983, p.24) defende que a consciência é uma atividade psíquica e reflexiva do homem sobre sua realidade, sua atividade (que mediatiza sua relação com o meio natural e social) e sobre si mesmo. Implica, por conseguinte, que a consciência é construída no processo de inter-relação dialética entre o homem e seu meio, ou seja, ela é engendrada na e pela sociedade.

Leontiev (1978, p.88) afirma que consciência é o “reflexo da realidade refratada através do prisma das significações e dos conceitos lingüísticos” ; diz ainda que “[...] a

estrutura da consciência humana está regularmente ligada à estrutura da atividade humana”ou seja, é na e pela atividade, especificamente pelo trabalho, que se encontra a gênese da consciência e a possibilidade de compreender seu desenvolvimento (LEONTIEV, s/d, p.99).

Luria (1988, p. 221) definiu a consciência como “uma forma complexa de recepção ativa da realidade” e ao estudar as ligações entre o cérebro e a consciência afirma que seria possível investigar cientificamente a consciência, na medida em que “a consciência é semântica e localizada em sistemas funcionais estruturalmente definíveis”. Ainda segundo ele, do ponto de vista dialético, o homem, além de vivenciar o mundo de impressões imediatas, vivencia também o mundo conceitual, abstrato, através do qual assimila toda a experiência presente e passada e, é ainda capaz de projetar-se para o futuro. Desta forma, o homem se distancia dos outros animais, pois é capaz de dominar novas formas de reflexo da realidade por meio da experiência abstrata racional sendo, exatamente esta, a característica fundamental da consciência humana (LURIA, 1986).

Vigotski (2001b), ao referir-se às formas de comportamento tipicamente humanas, assinala que o aspecto consciente do comportamento e a natureza psicológica da consciência quase chegam a constituir-se na questão mais difícil da psicologia. Mais adiante, no mesmo texto, afirma que

[...] devemos interpretar a consciência como as formas mais complexas de organização do nosso comportamento, particularmente como certo desdobramento da experiência, que permite prever por antecipação os resultados do trabalho e encaminhar as nossas próprias respostas no sentido desse resultado. É essa experiência desdobrada que constitui o terceiro<sup>5</sup> e último traço distintivo do comportamento humano (VIGOTSKI, 2001b, p. 44).

Em outros textos, Vigotski define a consciência como “[...] a percepção da atividade na mente – a consciência de estar consciente.” “[...] é a vivência das vivências, assim como as simples sensações são as sensações dos objetos” “[...] A sua existência ao nível individual depende diretamente do meio social” “[...] a experiência determina a consciência [...]” (VIGOTSKI, 1999, p. 63-85).

Afirma que é na linguagem que a consciência tem seu substrato real. Ele diz ser a consciência uma organização dinâmica que inclui as inter-relações variáveis de todas as

---

<sup>5</sup> Segundo Vigotski o primeiro traço distintivo entre o comportamento humano e o comportamento animal seria o emprego ampliado de experiências das gerações passadas; o segundo é a experiência social coletiva. Essa questão é mais detidamente trabalhada em Vigotski, (2001b, p.40-44).

funções mentais tais como a memória, a atenção e o pensamento. Ele define consciência como “[...] organização do comportamento que é imposto sobre os homens através da participação em práticas socioculturais (VIGOTSKI, 2002, p.187).” Na concepção dele, a mediação da consciência é realizada através do sistema de signos – representantes da realidade na consciência (VIGOTSKI, 2000, p.78).

Para Rey (1986, p.56) ela seria o “conjunto de processos y vias a través de los cuales aparece lo externo com um sentido próprio para el sujeto, histórico y socialmente condicionado por el proprio desarrollo del sujeto”.

Melo (2000), analisando a questão do homem enquanto ser consciente e subsidiando-se em Marx, afirma que na base do agir humano – o trabalho<sup>6</sup> – encontra-se a consciência como uma das condições para que o homem possa se constituir como elemento do gênero humano e, sob este ponto de vista, afirma esta autora que “o homem distingue-se radicalmente do animal”.

[...]o animal atua por uma necessidade estritamente biológica que o leva a consumir o objeto de sua necessidade na forma como este o encontra. Para ele não se distingue a necessidade e o objeto dessa necessidade, a atividade e seu próprio ser.

[...]

O fato de que a atividade humana seja mediatizada por instrumentos (que carregam consigo o sentido social para o qual foram criados) faz com que se rompa a fusão existente no caso do animal entre sujeito e objeto. Através da atividade, o mundo objetivo vai surgindo para o homem como uma realidade que permanece em seu pensamento sob a forma de abstrações que refletem essa realidade objetiva, suas leis e propriedades. Este processo de apropriar-se do mundo objetivo vai fazendo com que, para o homem, esse mundo objetivo se constitua como algo distinto do mundo subjetivo. Nesse processo, sua própria vida se torna um objeto para ele, ou seja, sua atividade torna-se atividade consciente. Frente a este mundo dos objetos, a atividade humana desenvolve e transforma não só os objetos com os quais se relaciona – o mundo objetivo – como também o mundo subjetivo como desejos, intenções etc., criando, cada vez mais, novas necessidades humanas.

[...]

Com o desenvolvimento da atividade do trabalho, da consciência, e da socialidade – que determinam-se reciprocamente em seu desenvolvimento – a atividade do homem que nos seus primórdios era determinada pelas leis biológicas (e, portanto, era natural), vai se tornando cada vez mais determinada pelos objetos criados pelo conhecimento cada vez mais complexo da natureza, pelos outros

---

<sup>6</sup> O trabalho é entendido aqui como o processo social de transformação da natureza para a produção da existência humana. Mais adiante desenvolveremos subsidiada por Clot (2006) a idéia de que o trabalho não é uma atividade como outra qualquer, mas uma atividade que tem uma importante função psicológica subsidiada por Clot (2006).

homens e pelas relações existentes entre eles; enfim, vai se tornando cada vez mais determinadas por leis sócio-históricas. Neste processo é que a atividade humana passa a distinguir-se da atividade animal propriamente dita, pois vai se tornando uma atividade consciente (que surge social e historicamente) e, portanto, dirigida por leis sócio-históricas (MELO, 2000, p. 4-5).

Gonçalves (2007, p. 28) ao escrever sobre a categoria consciência na perspectiva sócio-histórica, diz ser esta o “reflexo psíquico estável da realidade concreta, o que permite a distinção pelo indivíduo da dimensão subjetiva e objetiva da vida real”. Declara que o reflexo deve ser entendido como um “mecanismo que, por meio de conceitos e significados elaborados socialmente e expressos na linguagem, permite o indivíduo construir a realidade objetiva internamente de modo singular”.

Como pode ser observado acima, o que une as falas de todos estes pesquisadores é o fato de apontarem a consciência como “aquilo no homem” que é capaz de captar e refletir internamente o mundo externo e devolvê-lo significado. Mas como se daria este processo? Como ela surge? Vejamos a seguir.

Vigotski ao discorrer sobre a categoria consciência, relacionou-a, intimamente, à categoria atividade. Na intenção de analisar e entender a gênese e o desenvolvimento da primeira, propôs investigá-la em toda sua complexidade e completude, de modo a obter uma compreensão integrada e não dicotômica da mesma, ou seja, tentou compreendê-la de maneira dialética e histórica, apreendendo os vários momentos e movimentos que a estruturam pela dinâmica formada pela inter-relação de todos os outros elementos que a constituem e, ainda, pelas transformações qualitativas e quantitativas por que passa.

Aguiar (2000; 2001) utilizando-se dos aportes teóricos de Vigotski e Leontiev, ao analisar as categorias consciência e atividade afirma que elas permitem nomear a relação do homem com o mundo e que expressam e contêm o processo de construção do fenômeno psicológico; O fenômeno psicológico deve ser compreendido como “a atividade de registrar a experiência e a relação que o homem mantém com o ambiente sócio-cultural”. Deve-se salientar, entretanto, que o psicológico não se constitui no homem, mas na relação do homem com o mundo objetivo, coletivo, social e cultural. Esta relação carrega em si toda a riqueza e diversidade de possibilidades humanas.

Os registros psicológicos que o homem constrói se dão na sua relação com o mundo “[...] objetivando sua subjetividade e subjetivando sua objetividade”. Em relação à realidade objetiva e subjetiva, Aguiar ainda explica que a primeira preexiste à existência de um homem em particular – portanto realidade objetiva – mas que diante deste, quando ele a

apreende, ou melhor, quando ele dela se apropria, “ela se nega enquanto tal, pois passa a ser realidade subjetiva, ou seja, passa a fazer parte subjetividade de um homem particular.”

Este movimento de objetivação/subjetivação nega a dicotomia objetividade/subjetividade, interno/externo pois, realidades objetivas e subjetivas “passam a ser vistas numa relação de mediação, na qual uma é através da outra, sem, no entanto se diluírem nem perderem sua identidade” (AGUIAR, 2001, p.98).

Aguiar continua sua análise explicando que a consciência tem sua origem a partir da “relação dos homens com a realidade, ligado ao trabalho e a linguagem” e deve ser entendida como “um sistema integrado, numa processualidade permanente, determinada pelas condições sociais e históricas, que num processo de conversão<sup>15</sup> se transformam em produções simbólicas, em construções singulares” (Idem, 2001, p. 98).

Assim sendo, ela afirma que é através da atividade externa que são criadas possibilidades de construção da atividade interna, sendo, portanto, a atividade de cada indivíduo determinada pela forma que o trabalho<sup>16</sup> é organizado pela sociedade.

De acordo com Vigotski (1999), a consciência se constitui a partir dos signos<sup>17</sup>, que quando internalizados, se tornam instrumentos internos subjetivos da relação do homem com ele mesmo. Como um processo dialético, abriga o psicológico, o social, transformado em psicológico.

Assim, como diz Aguiar (idem, p.102), o homem se forma constituindo sua consciência<sup>18</sup> e, através da mediação dos signos, incorpora-se à comunidade internalizando o social. Desta forma, a constituição do homem e de sua consciência é entendida como síntese do processo de transformação do social no individual sem que o homem e a sociedade mantenham entre si uma relação isomórfica. Esta construção e constituição devem ser entendidas com uma processualidade constante, na qual é possível a reconstrução interna do mundo – realidade objetiva - sendo tencionada sempre por produtos históricos e pela realidade inter e intra-subjetiva.

Freitas (2002, p. 83-110) ao analisar a relação entre Vigotski, o materialismo e a dialética, corrobora com Aguiar e afirma que para Vigotski a consciência não é apenas a fonte dos signos, mas sim, o resultado deles. Os signos se constituem como meios de

<sup>15</sup> Segundo Pino (1995, p.3; citado por Aguiar, 2000, p.132) a conversão de que fala Vigotski consiste em transformar materialidades concretas em produções simbólicas, como é próprio de toda atividade humana.

<sup>16</sup> Trabalho aqui entendido enquanto a transformação da natureza para a existência humana. (Aguiar, 2001, p. 98).

<sup>17</sup> Entendido como tudo aquilo que possui um significado e se remete a algo situado fora de si mesmo, sendo ele o elemento que integra as funções psicológicas superiores e são orientados para regular as ações sobre o psiquismo humano (AGUIAR, 2001, p. 101).

<sup>18</sup> Formas de pensar, sentir e agir (AGUIAR, 2001, p. 102).

contato com o mundo exterior e também com a própria consciência. Diz ainda que em Vigotski, a consciência não é emanção de características estruturais e funcionais internas, mas é constituída por atividades externas e objetivas realizadas em um ambiente social. Assim sendo, finaliza ela:

[...] a consciência e as funções psicológicas superiores se originam no espaço exterior, e na relação com os objetos e as pessoas, nas condições objetivas da vida sócia. [...] derivam da realidade material externa e não pode ser compreendida fora desse processo. Nesse sentido, para ele, atividade consiste na busca da ligação entre o mundo externo e a mente humana.

Por tudo exposto até o momento, podemos dizer que entendemos a categoria consciência como a função psicológica que se origina na e pela atividade; capaz de captar a experiência e a relação que o homem mantém com o mundo tornando subjetivo o que era objetivo e vice-versa. É a função psicológica que possibilita ao homem distinguir a realidade objetiva de sua representação subjetiva. Acreditamos por fim, como (aponta) explica Aguiar (2001), que de fato a consciência pode ser entendida como (d) a forma de sentir e agir dos seres humanos.

### 1.2.2 – Atividade

*Considerar a atividade dos sujeitos como o objeto de análise exige a aproximação da realidade dos trabalhadores, para, com isso, apreender suas experiências vividas durante o trabalho (SANTOS, 2004, p. 14).*

Em várias passagens desse texto foi apontado que ‘é na e pela atividade, especificamente pelo trabalho, que se encontra a gênese da consciência e a possibilidade de compreender seu desenvolvimento’. Acrescentamos ainda que as categorias consciência e atividade, embora sejam singulares, e não se misturem uma é imprescindível à outra, uma não existe sem a outra; Vale ressaltar que as categorias, motivos e necessidades encontram-se também imbricadas na categoria atividade. Dito isto, nos perguntamos então: o que entendemos por atividade? Como os motivos e as necessidades nela se imbricam?

Para responder a esta questão veremos o que Vigotski, Leontiev, Rey, Aguiar e outros autores da corrente sócio-histórica nos falam sobre esta categoria.

A fim de restaurar a legitimidade da categoria consciência e, compreender e explicar o paradoxo da passagem do plano concreto, sensorial imediato ao abstrato, racional e mediado da consciência, Vigotski utilizou a categoria atividade<sup>19</sup>.

Baseando-se em Engels, Vigotski (1989) desenvolveu a idéia de que a atividade era mais do que o simples reflexo ou resposta a um estímulo externo. Ela implica, pois, no processo de transformação do mundo e do comportamento humano por meio da própria relação homem-mundo que se realiza na e pela atividade de trabalho. Esta, segundo ele, se diferencia das dos outros animais por seu caráter mediatizado<sup>20</sup>, ou seja, utiliza-se de instrumentos psicológicos (sistema de signos lingüísticos) e instrumentos materiais, (pás, faca, prato etc.).

Os instrumentos psicológicos, diz Vigotski (1989, p. 62), “[...] age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento material na atividade concreta [...]” mas, enquanto este controla os processos na natureza e são externamente orientados, os instrumentos psicológicos controlam os processos comportamentais e cognitivos do indivíduo e são internamente orientados, transformando habilidades e competências humanas naturais (funções psicológicas inferiores) em funções psicológicas superiores. Observa ainda que embora os instrumentos psicológicos e materiais não tenham naturezas idênticas, pertencem à mesma categoria de mediadores. Vale ainda salientar que tanto os signos quanto os instrumentos materiais são artificiais, ou seja, são criados pelo homem, estão intimamente ligados e ambos atuam na transformação do homem e do mundo

O uso de meios artificiais muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar. Nesse contexto, podemos usar o termo função psicológica superior com referência à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica (idem, p. 63).

---

<sup>19</sup> Segundo Kuzolin (2002, p.112) a questão da atividade para Vigotski surgiu pela primeira vez em um texto intitulado “A consciência como um problema do comportamento”.

<sup>20</sup> De acordo com Oliveira (2002, 26-27), a mediação, em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento. A presença de elementos mediadores introduz um elo a mais nas relações organismo/meio, tornando-as mais complexas. Para Pino (1991, p. 32), num sentido amplo, mediação é toda a intervenção de um terceiro “elemento” que possibilita a interação entre os “termos” de uma relação.



Referindo-se ainda à categoria atividade, Vigotski (1989, 51-52) faz uma distinção entre funções psicológicas naturais ou inferiores (processos elementares) e funções psicológicas superiores ou culturais. As primeiras se referem àquelas ‘habilidades naturais’ pertencentes à filogênese, como a memória, atenção, percepção, associações simples, ou seja, aquelas pertencentes também aos animais superiores de um modo geral. As funções psicológicas superiores como a memória e atenção voluntária, vontade, imaginação, criatividade, pensamento, linguagem etc. são especificamente humanas e aparecem no curso do desenvolvimento como resultado da transformação das funções psicológicas inferiores. São considerados superiores porque “[...] referem-se a mecanismos intencionais, ações conscientemente controladas, processos voluntários que dão ao indivíduo a possibilidade de independência em relação às características do momento e espaço presente.” (REGO, 2001, p.39).

Segundo ainda Vigotski (1989), as funções psicológicas superiores não desaparecem com o desenvolvimento do homem, mas se estruturam e se organizam de acordo com os objetivos sociais. Ele aponta ainda que as funções psicológicas superiores têm sua origem fora do homem, ou seja, na relação com os objetos, nas condições objetivas da vida social e nas relações interpessoais.

Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e depois no nível individual; primeiro, entre as pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapicológica). [...] Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos (VIGOTSKI, 1989, p.64).

Desta forma, o movimento de transformação das funções psicológicas inferiores em superiores, do mundo material em mundo subjetivo, impulsionado pelas necessidades e motivos e, ainda, mediante a utilização de instrumentos materiais e psicológicos, formam a base para o estabelecimento das condições para a modificação da própria atividade reflexa e sua transformação em consciência.

Para Kozulin (idem, p.136), a teoria de Vigotski considera as funções psicológicas superiores como um objeto de estudo, os sistemas semióticos como mediadores, a atividade como um princípio explanatório<sup>21</sup>.

---

<sup>21</sup> Segundo Kuzolin, (2002, p. 114) a maior façanha de Vigotski “[...] foi traçar uma delimitação filosófica entre o “objeto de estudo” e o “princípio explanatório”. Se a consciência tem de se tornar um objeto de estudo psicológico, alguma outra camada de realidade tem de ser referida no curso de uma explanação. A atividade socialmente carregada pode, então, servir como tal camada e como princípio explanatório”. Deve-se entender como princípio explanatório, a possibilidade de tornar um fato claro, explicá-lo desenvolvidamente.

Diante das idéias expostas até aqui, vimos que para Vigotski a atividade é bem mais que o simples reflexo a um estímulo externo, que ela implica no processo dialético de transformação do homem e da natureza, ou seja, que em decorrência da atividade da-se tanto a produção de um mundo humanizado quanto à própria humanização do homem.

Dando prosseguimento ao estudo da categoria atividade, vimos que, segundo Kozulin (2002, p.126), no ano de 1929 a Rússia stanilista impôs uma série de retaliações à psicologia exigindo que os psicólogos soviéticos derivassem suas categorias psicológicas diretamente das obras de Marx, Engels e Lênin. Qualquer obra que assim não o fizesse era considerada antimarxista e, portanto, proibida. Em decorrência disto, o grupo de pesquisa de Vigotski foi desarticulado. Luria passou a pesquisar e a dedicar-se aos aspectos clínicos da neurologia, Leontiev e os outros discípulos de Vigotski mudaram-se para Kharkov e passaram a pesquisar sobre o desenvolvimento infantil, Vigotski veio a falecer em 1934.

Das pesquisas desenvolvidas pelos Kharkovitas (nome pelo qual foi denominado grupo de Leontiev), uma foi reconhecida e denominada “Teoria da Atividade” tendo como seu principal mentor Leontiev. Nesta teoria, a categoria atividade ganha uma centralidade fundamental<sup>22</sup>.

A categoria atividade, para Leontiev<sup>23</sup>, constitui as formas de relação do homem com o mundo, impulsionadas por motivos, por fins a serem alcançados. Ele a designa pelo termo atividade

[...] nos designamos apenas por esse termo os processos que, realizando tal ou tal relação do homem com o mundo, respondem a uma necessidade particular que lhes é própria. [...] Designamos pelo termo actividade os processos que são psicologicamente determinados pelo fato de aquilo para que tendem no seu conjunto (seu objeto) coincidir sempre com o elemento objetivo que incita o paciente a uma dada atividade, isto é com o motivo (LEONTIEV, s/d. p.315).

Neste sentido, para Leontiev, a atividade está diretamente ligada ao motivo (entendido como aquilo que desperta e orienta a atividade do homem, que o incita, e

---

<sup>22</sup> Não entraremos no mérito das diferenças dessa categoria em Vigotski e em Leontiev, ou melhor situando, da teoria da psicologia sócio-histórica Vigotskiana e da teoria da atividade de Leontiev que autores como Duarte (2004), Zanella (2004), Cunha (2005), Kozulin (2002), Clot (2002), apontam pois esse não é o foco desse capítulo.

<sup>23</sup> De acordo com Kuzolin (2002, p. 131) o primeiro esboço da teoria da atividade de Leontiev apareceu em seus “ensaios sobre o desenvolvimento da mente de 1947”, seguido por outros dois, “Atividade, consciência e personalidade de 1978 e “Problemas sobre o desenvolvimento da mente de 1981.

pressupõe uma necessidade) e ao objeto, que é parte integrante da atividade. Entretanto, um objeto pode se tornar um motivo se ele responder a uma necessidade que é sempre necessidade de algo, impulsionada por motivos, por fins a serem alcançados. O objeto aparece de duas formas:

[...] el objeto de la atividade aparece bajo dos aspectos: primariamente, em su existencia independetemente, y secundariamente, como imagem psíquica del objeto, como produto de la deteccción, por el sujeto de sus cualidades, que realiza en su actividad y que no puede hacer de otra manera (1979, p. 15).

Leontiev (1979), diz que não existe atividade sem objeto e que a natureza objetal da atividade se estende às esferas das necessidades e das emoções. A imagem, forma significada e subjetivada surge no bojo da existência social, “[...] el propio reflejo psíquico, la consciencia, es generada por la actividad objetiva del sujeto”. (LEONTIEV, 1979, p. 11). Neste sentido, a consciência é constituída no processo real da existência social.

A atividade é “o sopro vital do sujeito corpóreo” (LEONTIEV, 1978, p. 75). Ainda segundo ele (1979, p.12), a atividade é vista como o processo pelo qual ocorrem, reciprocamente, as transformações entre o homem e o mundo dos objetos e que visa orientar o homem no mundo concreto e a transformação deste em interno/subjetivo/mediado.

[...] en el nivel psicológico, esta es lá unidade de vida, mediatizada por el reflejo psíquico cuya función real consiste em que orienta al sujeto en el mundo de los objetos [...] la actividad no es una reacción, ni um sistema que tiene su estructura, sus transiciones y conversiones internas su desarrollo.

Rey (2003, p. 245-246), dentro da mesma perspectiva materialista dialética, define necessidade como o “estado emocional do sujeito que se gera de forma constante no curso de suas atividades” e os motivos são sistemas de necessidades que foram configurados de forma relativamente estável na personalidade e em que sempre participam núcleos de sentidos que atravessam as mais diversas formas de atividade do sujeito [...]” e “[...] representam configurações subjetivas [...]”. As emoções definem a disponibilidade dos recursos subjetivos do sujeito para atuar, ou seja, para o desenvolvimento de uma dada atividade.

Segundo Aguiar e Ozella (2006, p.226), a atividade humana é sempre significada, ou seja, o homem, no seu agir, realiza uma atividade externa e uma interna, e ambas as situações operam com significados, e nos lembra que Vigotski aponta que o que é internalizado é a significação do gesto, que tem o poder de transformar o natural em cultural.

Para estes autores supracitados (*idem*, p. 228), as necessidades são entendidas como um estado de carência do ser humano que o ativam na busca da satisfação das mesmas. Em função das características do processo de configuração destas necessidades, o sujeito não tem, necessariamente, nem o controle, nem a consciência do movimento da constituição delas. Afirmam que o processo de constituição das necessidades se dá de forma não intencional e as emoções constituem um componente fundamental das mesmas.

Eles afirmam que este processo é complexo e marcado, especialmente, pela força dos registros emocionais que geram estados de desejos e de tensões; Estes estados mobilizam o sujeito que cria, então, experiências afetivas que, como atividade psíquica, tem papel regulador. Entretanto, ressaltam que essas necessidades vividas como estado dinâmico só vão dar direção ao comportamento do sujeito, quando este significar “algo no mundo” como algo capaz de satisfazer suas necessidades. Afirmam que a necessidade não conhece o seu objeto de satisfação até que o “descobre na realidade social”.

Assim sendo, este “algo descoberto” vai ser vivenciado como “aquilo” que impulsiona/direciona, que motiva o sujeito para a busca das formas da satisfação das necessidades. É este movimento que se define como a configuração das necessidades em motivos.

Esta possibilidade de realizar uma atividade capaz de satisfazer as necessidades modifica o sujeito criando, ao mesmo tempo, novas necessidades e novas formas de atividade. Vale ainda ressaltar que para Aguiar e Ozella (2006, p.228), só se pode apreender o que é atividade para um dado sujeito, quando se é capaz de aproximar se de algumas das zonas de sentidos subjetivos que esta atividade tem para ele, ressaltando-se ainda que esta atividade seja também, concomitantemente, atravessada pelos significados sociais.

Aguiar e Ozella (*idem*), apontam ainda que

Ao se apreender o processo por meio do quais os motivos se configuram, avança-se na apropriação do processo de constituição dos sentidos, definidos como a melhor síntese do racional e do emocional. Aproximamo-nos, dessa forma, do processo gerador da atividade, ao mesmo tempo gerado por ela.

Uma vez que discorreremos sobre as categorias consciência, atividade, motivos e necessidades, devemos, agora, discorrer sobre as categorias pensamento e linguagem, uma vez que na concepção vigotskiana a mediação da consciência e da atividade é realizada através do sistema de signos – representantes da realidade na consciência (VIGOTSKI, 2000, p.78). Depois veremos, também, a partir da perspectiva da psicologia sócio-histórica, o que entendemos por sentidos e significados que estão imbricados nas categorias pensamento e linguagem.

### 1.2.3 – Linguagem e Pensamento<sup>24</sup>

*En el inicio no fue la palabra. Primero fue la acción. La palabra está más cerca del final que del inicio del desarrollo. La palabra es el final que culmina la acción (VIGOTSKI, 1992, p. 346).*

Na concepção de homem adotada dentro da psicologia sócio-histórica, o homem é concreto, histórico e marcado por uma determinada cultura.<sup>25</sup> Este (homem) tem como elemento essencial, ou como diferenciador, a possibilidade mediacional do pensamento e da linguagem.

Procurando elucidar as raízes genéticas do pensamento e da linguagem, Vigotski utiliza-se dos estudos realizados por Köhler, Delacroix, Bühler, Yerkes, Learned, Levy-Bruhl, Borovski, Hempelmann, Frisch Thorndike.<sup>26</sup> Analisa, faz críticas e contrapõe os diversos estudos (que buscavam comparar o intelecto humano ao dos primatas superiores) realizados em sua época no campo da psicologia animal (VIGOSTSKI, 2001a, p. 111-150).

Assim sendo, Vigotski, (2001a, p. 3-18), discordou das concepções psicológicas de sua época que dicotomizavam o mundo subjetivo e objetivo. Neste sentido, contrapôs as correntes que reforçavam a idéia de que a linguagem e o pensamento são entidades autônomas e independentes entre si, e como se independentemente o fossem da realidade

<sup>24</sup> Para Vigotski o pensamento é a função psíquica superior que “reflete a realidade na consciência de modo qualitativamente diverso que o faz a sensação imediata” (2001a, p.10). Segundo Rego (2001, p. 53), para Vigotski, a linguagem é “um sistema simbólico fundamental em todos os grupos humanos, elaborado no curso da história social, que organiza os signos em estruturas complexas e desempenha um papel imprescindível na formação das características psicológicas humanas”.

<sup>25</sup> Segundo Oliveira (2002, p. 38), a cultura não é pensada por Vigotski como algo pronto, como um sistema estático ao qual os indivíduos se submetem, e sim como uma espécie de ‘palco de negociações’, em que seus membros estão num constante movimento de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significados.

<sup>26</sup> Menções a esses autores aparecem tanto em Vigotski (1994) como em (2000 e 2001a).

concreta, eles - o pensamento e a linguagem - existiriam por si só. Discordou das concepções que pregavam independência entre o pensamento e a linguagem; e, também, daquelas que fundem o pensamento com a linguagem; divergiu, ainda, da separação entre a parte intelectual da consciência de sua parte afetivo-volitiva, apontando esta separação como um dos efeitos radicais de toda a psicologia tradicional.

Vale ainda ressaltar que Vigotski (1994, p. 35) discordou, também, daqueles psicólogos que estudavam “o desenvolvimento do uso de signos como um exemplo de intelecto puro e não como o produto da história do desenvolvimento da criança”.

Vigotski (2001a, p. 140-143) aponta que tais raízes genéticas do intelecto humano são diferentes para o pensamento e para a linguagem, existindo, assim, uma trajetória do pensamento desvinculada da linguagem e uma trajetória da linguagem independente do pensamento. Acrescenta que num determinado momento do desenvolvimento filogenético (como também no ontogenético), estas duas trajetórias se cruzam e o pensamento se torna verbal e a linguagem intelectual (op. cit. p. 130).

Segundo Vigotski (2001a, p.131), no estágio inicial do desenvolvimento da criança, constata-se a existência de um estágio pré-linguagem no desenvolvimento do pensamento e um estágio pré-intelectual no desenvolvimento da linguagem. Antes de dominar a linguagem, a criança apresenta a capacidade de utilizar ferramentas e meios indiretos para conseguir determinados objetivos e resolver problemas práticos do dia-a-dia (utilização da inteligência prática). Embora nesta fase a criança não domine ainda a linguagem como um sistema simbólico, ela utiliza manifestações verbais (como o choro e o balbucio) a fim de comunicar-se com os outros. Entretanto Vigotski ressalta que estas manifestações, e até as primeiras palavras da criança, “são estágios absolutamente nítidos no desenvolvimento da fala, mas estágios pré-intelectuais. Não têm nada em comum com o desenvolvimento do pensamento” (op. cit. p. 131).

Mais adiante, no mesmo texto, Vigotski escreve que

[...] a descoberta mais importante sobre o desenvolvimento do pensamento e da fala na criança é a de que, num certo momento, mais ou menos aos dois anos de idade, as curvas da evolução do pensamento e da fala, até então separadas, cruzam-se e coincidem para iniciar uma nova forma de comportamento muito característica do homem.

Quando os processos de desenvolvimento do pensamento e da linguagem se unem, surge, então, o pensamento verbal e a linguagem racional. O homem passa a ter a

possibilidade de um modo de funcionamento psicológico mais sofisticado, mediado pelo sistema simbólico da linguagem.

Segundo Vigotski, neste momento, a criança descobre a função simbólica das palavras. A partir desta descoberta, ocorre um enorme desenvolvimento da comunicação infantil com o ambiente e, gradativamente, vai ocorrendo o processo de internalização da fala racional e do pensamento verbal<sup>2</sup>.

Vigotski, afirma que a relação entre o pensamento e a palavra é um movimento do pensamento à palavra, e da palavra ao pensamento, um processo de desenvolvimento funcional do próprio processo do pensamento da idéia à palavra. Afirma ele:

[...] o pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza. Por isto, seria possível falar de formação (unidade do ser e do não ser) do pensamento na palavra. Todo pensamento procura unificar alguma coisa, estabelecer uma relação entre coisas. Todo pensamento tem um fluxo, um desdobramento, em suma, o pensamento cumpre alguma função, executa algum trabalho, resolve alguma tarefa. Esse fluxo de pensamento se realiza como movimento interno, através de uma série de planos, como uma transição do pensamento para a palavra e da palavra para o pensamento (2001a, p. 409).

Ainda segundo ele, as palavras além de ter um papel fundamental no desenvolvimento do pensamento, têm também papel central na evolução histórica da consciência como um todo, sendo a palavra “um microcosmo da consciência humana”. Desta forma, não se pode separar pensamento e palavra, pois como visto, para Vigotski, o pensamento não é simplesmente expresso em palavras, mas é por meio delas que ele passa a existir.

Vale ainda ressaltar que, para Vigotski (idem, p. 1), a relação entre o pensamento e a palavra é ponto central no tema pensamento e linguagem. Segundo ele (idem, p.7), a palavra representa uma unidade viva de som e significado e, como célula viva, contém, na forma mais simples, todas as propriedades básicas do conjunto do pensamento discursivo. E ainda (idem, p. 9), a palavra nunca se refere a um objeto isolado, mas a todo um grupo ou classe de objetos, sendo, pois, antes de tudo, uma generalização. É importante salientar que Vigotski chama a atenção para o fato de que, na sua concepção, generalização e significado da palavra são sinônimos, sendo este considerado como fenômeno do pensamento:

---

<sup>2</sup> O processo de internalização da fala na criança passa por estágios (fala social ou exterior, fala egocêntrica e fala interior). Maior detalhamento poderá ser encontrado em Vigotski, 2001a e 2001b).

Mas, como nos convencemos reiteradas vezes, ao longo de toda nossa investigação, do ponto de vista psicológico o significado da palavra não é senão uma generalização ou conceito. Generalização e significado da palavra são sinônimos. Toda generalização, toda formação de conceitos é ato mais específico, mais autêntico e mais indiscutível de pensamento. Conseqüentemente, estamos autorizados a considerar o significado da palavra como fenômeno do pensamento (2001a, p.398).

Mais adiante (idem, p. 478), Vigotski ao analisar o processo de transição do pensamento para a linguagem, afirma que este processo passa pelo significado, ou seja, (segundo ele), “o pensamento é algo integral consideravelmente maior que uma palavra isolada”. Desta forma, o processo de transição do pensamento para a linguagem é um processo complexo de decomposição do pensamento e sua recriação em palavras. “Exatamente porque um pensamento não coincide não só com a palavra mas também com os significados das palavras é que a transição do pensamento para a palavra passa pelo significado”.

Como pode ser observado, Vigotski vai dar grande importância, na sua obra, aos significados e sentidos produzidos socialmente. Analisemos agora, portanto, a questão do significado e do sentido das palavras.

#### **1.2.4 – Sentidos e Significados**

*A consciência se reflete na palavra como o sol em uma gota de água. A palavra está para a consciência como o pequeno mundo está para o grande mundo, como a célula viva está para o organismo, como o átomo para o cosmo. Ela é o pequeno mundo da consciência. A palavra consciente é o microcosmo da consciência humana (VIGOTSKI, 2001a, p. 486).*

É interessante apontar que Vigotski (2001a) chega à elucidação das categorias significado e sentido das palavras ao procurar um novo método de análise dos fenômenos psicológicos superiores.

Vigotski elege, como método de análise, o método que desmembra a unidade complexa do pensamento discursivo em unidades variadas. Estas são entendidas como produtos da análise que mantêm as propriedades inerentes à totalidade, e são susceptíveis de explicação, contendo também, em sua forma primária e simples, aquelas propriedades do todo em função das quais, se empreende a análise. Vigotski ressalta que esta unidade de



análise é o significado da palavra: “[...] é justamente no significado que está o nó daquilo que chamamos de pensamento verbalizado” (op. cit. p. 9).

Vigotski afirma que a palavra representa uma unidade viva de som e significado e contém, na forma mais simples, todas as propriedades básicas do conjunto do pensamento discursivo, e desta forma, não pode ser estudada de maneira fracionada - som e significado (sendo que estes são constitutivos da palavra):

Separado da idéia, o som perderia todas as propriedades específicas que o tornaram som apenas da fala humana e o destacaram de todo o reino restante de sons existentes na natureza. [...] De igual maneira o significado, isolado do aspecto sonoro da palavra, transformar-se-ia em mera representação, em puro ato de pensamento, que passaria a ser estudado separadamente como conceito que se desenvolve e vive independentemente do seu veículo material (op. cit. p. 7).

Vigotski salienta ainda que “a palavra nunca se refere a um objeto isolado mas a todo um grupo ou classe de objetos” (op. cit. p. 9), sendo, portanto, a palavra uma generalização. Mais adiante, continua afirmando que a generalização é um ato verbal do pensamento e reflete a realidade de modo totalmente diverso daquele que é refletido nas sensações e percepções imediatas. Isto é, no significado da palavra é que o pensamento e a fala se unem em pensamento verbalizado.

Segundo Oliveira (2002, p. 48), é no significado da palavra que se encontra a unidade das duas funções básicas da linguagem, ou seja, as trocas sociais e o pensamento generalizante. “É o significado que vai propiciar a mediação simbólica entre o indivíduo e o mundo real constituindo-se no filtro através do qual o indivíduo é capaz de compreender o mundo e agir sobre ele”.

Podemos afirmar então que ao dizermos uma determinada palavra, ela traz consigo um determinado significado. Este, além de possibilitar a comunicação entre os indivíduos, define um certo modo de organizar o mundo real de forma que para alguns objetos esta palavra se aplica, e para outros não.

Aguiar (2001, p. 105), diz que o significado, para Vigotski, é uma construção social, de origem convencional, relativamente estável e o indivíduo, ao nascer, já encontra um sistema de significações pronto, elaborado historicamente e, portanto, as mudanças individuais têm origem na sociedade, na cultura, mediada pela linguagem.

Para Vigotski (2001a p. XX), o significado, no campo semântico, corresponde às relações que a palavra pode encerrar; já no campo psicológico, é uma generalização, um

conceito. Afirma ainda que os significados das palavras se desenvolvem e se transformam, isto porque, são construídos ao longo da história da humanidade, com base nas relações dos indivíduos com o mundo social em que vivem. A idéia de transformação dos significados das palavras está estreitamente relacionada a um outro aspecto (da questão do significado das palavras), isto é, dos sentidos que estas palavras adquirem para os indivíduos em particular.

Vigotski (2001a, p. 464), apoiando-se em Paulham, apresenta a diferença entre o significado e os sentidos das palavras. Segundo Vigotski, “Paulham mostrou que o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência”. Assim, o sentido, para Vigotski, é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada, sendo o significado apenas uma entre elas.

O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais uma zona mais estável, uniforme e exata. [...] Tomada isoladamente no léxico, tem apenas um significado. Mas este não é mais que uma potência que se realiza no discurso vivo, no qual o significado é apenas uma pedra no edifício do sentido (idem, p. 465).

Vigotski chama a atenção para o fato de que o sentido de uma palavra pode variar dependendo do contexto no qual está sendo utilizada, ou seja, o sentido de uma palavra é variável. Esta possibilidade de variação confere à palavra um enriquecimento a partir do contexto no qual está sendo utilizada.

A palavra incorpora, absorve de todo o contexto com que está entrelaçada os conteúdos intelectuais e afetivos e começa a significar mais e menos do que contém o seu significado quando a tomamos isoladamente e fora do contexto: mais, porque o círculo dos seus significados se amplia, adquirindo adicionalmente toda uma variedade de zonas preenchidas por um novo conteúdo; menos, porque o significado abstrato da palavra se limita e se restringe àquilo que ela significa apenas em um determinado contexto (idem, p. 466).

Aguiar (2001, p. 105), salienta que o sentido das palavras se constitui a partir do confronto entre os significados sociais vigentes e a vivência de cada sujeito particular. Afirma, ainda, que as expressões produzidas pelos sujeitos, o novo que ele é capaz de colocar no social, referem-se aos sentidos que ele produz, aos sentidos por ele construídos a partir da relação dialética com o social e a história.

Neves (1989, p. 52), afirma que embora a realidade se apresente para os homens com suas propriedades características, ela não os envolve sem que eles possam peneirar as informações, ou mesmo não assimilá-las. Segundo ela, a realidade pode, de certa forma, ser independente dos indivíduos, mas, além de ser construída pelos próprios indivíduos, ao se apresentar para eles, ela (a realidade) pode ser transfigurada, mudada ou negada.

Aguiar e Ozella (2006, p.226), concordando com Vigotski, apontam que ao se discutir o sentido deve-se considerar que ele é muito mais amplo que o significado, pois (ele) constitui a articulação dos eventos psicológicos que o sujeito produz frente a uma dada realidade. Esses autores citam Rey (2003), que diz que

o sentido subverte o significado, pois ele não se submete a uma lógica racional externa. O sentido refere-se a necessidade que, muitas vezes, ainda não se realizaram, mas que mobilizam o sujeito, constituem o seu ser, geram formas de colocá-lo na atividade. O sentido deve ser entendido, pois, como um ato do homem mediado socialmente. A categoria sentido destaca a singularidade historicamente construída” (AGUIAR E OZELLA, 2006, p. 227).

Podemos dizer que o sentido tem uma dinâmica própria através da qual apresenta a realidade ao indivíduo de forma modificada dando a esta realidade um sentido próprio, que desta forma marca a singularidade do sujeito.

Vale lembrar que o sentido é construído na dialética indivíduo-meio e, como conteúdo psicológico fundamental, vincula os significados com a realidade vivida pelo sujeito, com seus motivos.

De acordo com Leontiev (1978, p. 118), a verdadeira função do motivo está no fato de os sujeitos poderem atribuir juízos de valor acerca do significado vital que tem para eles as circunstâncias objetivas e suas ações nestas circunstâncias, conferindo-lhes um sentido pessoal que não coincide diretamente com seu significado objetivo compreensível.

Vigotski (2001a, p. 481), nos alerta para o fato de que, para entendermos o discurso do outro é necessário entender seu pensamento e ter a compreensão do motivo que o levou a emití-lo. “De igual maneira, na análise psicológica de qualquer enunciado só chegamos ao fim quando descobrimos esse plano interior último e mais encoberto do pensamento verbal: a sua motivação”.

Para Aguiar e Ozella (2006, p 228), a apreensão dos sentidos não significa alcançar uma resposta única, coerente, definida e completa, mas sim, alcançar expressões do sujeito

que muitas vezes se apresentam de forma contraditória, parcial, pois são resultados das vivências do sujeito e estas, são muito mais ricas e complexas do que parecem. Assim, ele, o sentido, “não se revela facilmente, não está na aparência; muitas vezes, o próprio sujeito o desconhece, não se apropria da totalidade de suas vivências, não as articulam” (idem, p 229).

Assim sendo, concordamos com Aguiar e Ozella (idem, p. 226) quando apontam que, na intenção de compreender o sujeito, os significados são o ponto de partida e, por meio de um trabalho de análise e interpretação, podemos chegar às zonas dos sentidos e nos aproximarmos dos possíveis porquês que mobilizam o sujeito para uma determinada ação e/ou atividade, nas palavras deles, “O sentido coloca-se em um plano que se aproxima mais da subjetividade que com mais precisão expressa o sujeito, a unidade de todos os processos cognitivos, afetivos e biológicos” (idem, p. 227).

Tratemos então, agora, da categoria subjetividade.

#### 1.2.4 – Subjetividade

*A subjetividade é uma categoria tanto da psicologia, como também de todas as ciências antropossociais, ela é uma dimensão presente em todos os fenômenos da cultura, da sociedade e do homem; ademais acrescenta uma dimensão qualitativa às ciências antropossociais a qual não está presente nas outras ciências, marcando, pois, as questões epistemológicas e metodológicas desse campo (REY, 2005, p.22).*

Nos tópicos anteriores, foram apresentadas algumas categorias essenciais para a compreensão do homem dentro da abordagem sócio-histórica. Entendemos que a negação da contraposição entre o mundo objetivo e o subjetivo é, para essa corrente teórica, um dos aspectos fundamentais que a separa das demais correntes psicológicas. Cai por terra a noção do homem abstrato, cuja natureza humana<sup>27</sup> possibilita a sua humanização. Temos,

---

<sup>27</sup> Segundo Bock (1999), na idéia de “natureza humana” tem-se um homem com uma essência universal e abstrata, apriorístico, geral e a-histórico; Já na idéia de condição humana [...] nada está aprioristicamente concebido. Não há nada em termos de habilidade, faculdade, valores, aptidões ou tendências que nasçam com o ser humano. As condições biológicas hereditárias do homem são a sustentação de um desenvolvimento sócio-histórico, que lhe permitirá habilidades, aptidões, valores e tendências historicamente conquistadas pela humanidade e que se encontram condensados nas formas culturais desenvolvidas pelos homens em sociedade. [...] ‘a condição do homem estaria dada por dois elementos: o homem constrói as formas de satisfação de suas necessidades e faz isso com os outros homens’ (BOCK, 1999. p. 28).

pois, um homem dotado apenas da possibilidade de vir a se tornar homem a partir das trocas que realiza com o mundo material, com outros homens e consigo mesmo.

O homem da sócio-histórica é um homem ativo, que se constitui na e pela atividade mediada por instrumentos materiais e psicológicos, sendo a linguagem um dos instrumentos essenciais nesse processo. Este homem apropria-se dos bens e serviços produzidos coletivamente, apropriando-se, portanto, dos significados sociais a ele atribuídos. Entretanto, como sujeito ativo, modifica estes significados sociais atribuindo lhes sentidos próprios, ou seja, de sua vivência singular. Desta forma, neste processo, o mundo material e objetivo se transforma em particular e subjetivo.

Mas o que é para a psicologia sócio-histórica a subjetividade? (Vejamos).

Gonçalves (2007, p. 75-76) ao analisar o significado de subjetividade na obra “Actividad, consciencia y personalidad” de Leontiev, afirma que, para ele, a subjetividade refere-se ao processo pelo qual algo se torna constitutivo e pertencente ao sujeito, acontecendo de tal forma, que este pertencer se torna único e singular. Afirma ainda, que para esse autor

[...] a subjetividade é o que torna e permite a particularidade do indivíduo, seja nas esferas constitutivas das funções psíquicas, da atividade, da consciência e também da própria personalidade. O fato da subjetividade se referir àquilo que é único e singular do sujeito não significa que sua gênese esteja no interior do indivíduo.

Diz ainda que embora a subjetividade se refira àquilo que é único e particular no sujeito, a sua gênese não está no interior dele, e sim nas relações sociais. Desta forma, o desenvolvimento da subjetividade “ocorre pelo intercâmbio entre o externo e o interno.

Rey (2005, p. 23), ao discutir a definição ontológica da subjetividade, explica que, na perspectiva da psicologia sócio-histórica, o seu desenvolvimento se inspira na dialética. Esta definição rompe, definitivamente, com a fragmentação das categorias psicológicas, como variáveis isoladas, e é entendida como “produção histórica numa relação dialética com a realidade objetiva” sendo constituída através de mediações sociais.

Segundo Rey (2003, p. 234-240), a categoria subjetividade é peça-chave para o entendimento da constituição de um homem constituído em sua própria história onde “o sentido aparece como registro emocional comprometido com os significados e as necessidades que vão se desenvolvendo no decorrer de sua história”.

Vale ressaltar que a organização da subjetividade tem na ação intersubjetiva um momento permanente de expressão e de confronto que garante a processualidade de sua

organização dentro do processo de desenvolvimento permanente ao longo da vida do sujeito.

As práticas sociais, segundo Rey (idem), orientam a constituição da subjetividade, ao mesmo tempo em que é orientada por ela. As práticas sociais transcendem ao sujeito que, diante deste fato, deve organizar sua expressão pessoal implicando, pois, na construção de “opções pelas quais mantém seu desenvolvimento e seus espaços pessoais dentro do contexto destas práticas”. Neste processo relacional, sujeito-outro-sociedade, o sujeito, por meio da linguagem, do pensamento e do exercício de novas práticas sociais, redefine posições manifestando sua emancipação e subjetividade que, num processo dialético, pode representar novos focos de subjetivação.

Nas palavras de Rey (2003)

A teoria da subjetividade que assumo rompe com a representação que constringe a subjetividade ao intrapsíquico e se orienta para uma apresentação da subjetividade que em todo momento se manifesta na dialética entre o momento social e individual, esse último representado por um sujeito implicado de forma constante no processo de suas práticas, de suas reflexões e de seus sentidos subjetivos. O sujeito representa um momento de contradição e confrontação não somente com o social, mas também com sua própria constituição subjetiva que representa um momento gerador de sentido de suas práticas (REY, 2003, p. 240).

Gonçalves (2001, p.37-52) faz uma análise da questão da subjetividade no desenvolvimento da psicologia como ciência. Aponta, então, as dificuldades que a psicologia enfrentou a fim de se firmar como uma ciência que se propunha dar conta da subjetividade humana de forma objetiva, ou seja, com os métodos e pressupostos epistemológicos que marcavam as várias correntes psicológicas no início dos séculos XIX e XX. Declara que nesse período houve a separação entre objetividade e subjetividade o que levou a uma naturalização, tanto dos aspectos objetivos, quanto dos subjetivos tornando-os independentes um do outro.

Para ela (idem p.49) a psicologia sócio-histórica, inaugurada por Vigotski, apresentou uma alternativa para essa visão dicotômica e para a naturalização dos fenômenos psicológicos. A consideração da historicidade humana e da dialética (que tem por base a contradição, a unidade e luta dos contrários e negação da negação – superação), e ainda, a transformação da quantidade em qualidade, possibilitou abordar a subjetividade – objetividade como uma unidade de contrários em constante movimento de transformação.

Diz também (idem p.50) que o homem, ao ser considerado social e histórico, determinado e determinador deste mesmo processo histórico pela ação coletiva, altera a visão objetivista que reduzia ou excluía a subjetividade do processo social ou, ainda, a apresentava como essência do sujeito individual. Afirma ainda que na obra vigotskiana essa categoria não aparece de forma explícita, mas que é possível reconhecê-la

[...] que esse autor fala de um sujeito ativo e histórico, com uma consciência construída a partir de mediações sociais, na qual se inclui o fator subjetivo por excelência, a ‘base afetivo-volitiva’ (Vigostki, 1991). A possibilidade de considerar a afetividade também na sua constituição social e histórica recupera para a psicologia a subjetividade como objeto, numa visão científica alternativa e sem o risco de redução de conceito (GONÇALVES, 2001, p. 51).

Ciarlini (2007) aponta que a constituição do sujeito e da subjetividade implica a intersubjetividade, pois acontece pelo outro e pela palavra numa dimensão intersubjetiva. Sendo que a intersubjetividade é vista no plano da relação do sujeito com o outro e não no plano do outro. Assim, a subjetividade é constituída através de mediações sociais, implicando, portanto, necessariamente, a relação com um outro, via linguagem. Afirma ainda que

Consubstancia-se na linguagem a síntese superadora entre objetividade e subjetividade, pois o signo, produto social, criado por um grupo culturalmente organizado, designa a realidade objetiva sendo ao mesmo tempo uma construção subjetiva compartilhada por diferentes indivíduos através da atribuição de significados e também uma construção subjetiva individual que se realiza pela internalização.

Aguiar (2001, p.130), ao discorrer sobre as questões metodológicas dentro da perspectiva sócio-histórica, ressalta que dentro desta perspectiva o estudo da gênese da subjetividade só se faz tendo como ponto de partida as palavras carregadas de sentidos. A linguagem é considerada, portanto, “ao mesmo tempo mediação da subjetividade e instrumento produzido social e historicamente, materializando, assim, as significações construídas no processo social e histórico”.

Diante do exposto, podemos entender que a constituição da subjetividade é um processo complexo que surge da relação dialética entre o sujeito, o outro e a sociedade; apresenta, ao mesmo tempo uma configuração subjetiva e objetiva, sendo que, é no movimento externo/interno, social/individual, outros/eu que vai se constituindo a

subjetividade humana onde o social se subjetiva e o subjetivo se objetiva convertendo-se na realidade social.

Para finalizar este tópico referente às categorias da sócio-histórica, gostaríamos de lembrar que, como dito no início, elas se imbricam, umas constituindo as outras sem, no entanto, se diluírem umas nas outras, ou seja, cada qual mantém a sua importância teórica e seu valor heurístico, sem o qual perderiam o valor explicativo e cairiam na generalização vazia.

Passemos agora para o próximo tópico no qual abordaremos as contribuições de Clot e da Clínica da Atividade - CNAM- Paris para a compreensão da atividade docente.

### 1.3 – Algumas Considerações Sobre a Clínica da Atividade:

*A atividade é a apropriação das ações passadas e presentes de sua história pelo sujeito, fonte de uma espontaneidade indestrutível. Mesmo brutalmente proibida, nem por isso é ela abolida. E, em certo sentido, reside de fato aí, por outro lado, o drama. Pois ela se volta então contra aquela ou aquele que trabalha, a ponto deles mesmos deverem se impedir toda a iniciativa. Quando chegam a isso é ao preço de um insidioso esgotamento, de uma fadiga que é o ponto de partida de novos conflitos. Prolongando as reflexões Wallonianas, pode-se pensar que a lassidão resulta também das possibilidades que se sentem, mas que não podem ser vividas, daquilo que não se pode fazer no âmbito daquilo que se faz (CLOT, 2006. p. 14-15).*

No tópico anterior, tratamos a categoria atividade sob a perspectiva materialista dialética de Vigotski e Leontiev considerando-a como uma atividade humana geral. Abordaremos, agora, a atividade sob o ponto de vista dos ergonomistas<sup>28</sup>, ergologistas<sup>29</sup> e

---

<sup>28</sup> Segundo Wisner (1987, p. 12) a ergonomia é o conjunto de conhecimentos científicos relativos ao homem e necessários para a concepção de ferramentas, máquinas e dispositivos que possam ser utilizados com o máximo de conforto, segurança e eficácia. Para Vidal (2005, p.3), a ergonomia é uma atitude profissional que se agrega à prática de uma profissão definida. Ela objetiva modificar os sistemas de trabalho para adequar a atividade nele existentes às características, habilidades e limitações das pessoas com vistas ao seu desempenho eficiente, confortável e seguro.

<sup>29</sup> A disciplina ergológica tem suas origens na experiência pluridisciplinar e pluriprofissional iniciada na Universidade de Provence – França, no final de 1970, com a criação do dispositivo Análise Pluridisciplinar das Situações de Trabalho – APTS – tendo como principal mentor o filósofo e professor Yves Schwartz. É definida como o estudo das atividades humanas naquilo que elas exigem para ser apreciadas e conhecidas, do encontro de múltiplos saberes e de experiências diversas; parte da análise cuidadosa dos estudos em ergonomia indicativos da distância entre o trabalho prescrito e o trabalho real, observando uma “organização viva do trabalho” que inibe qualquer tentativa de propor a atividade como pura execução (FRANÇA, 2007, p. 53).



profissionais franceses<sup>30</sup> da Clínica da Atividade que, subsidiam-se nos autores supracitados para proceder à análise da atividade de trabalho.

Para Guérin et alli (1997, p. 35), a atividade de trabalho deve ser diferenciada da atividade humana geral, pois esta, numa primeira análise, se opõe à inércia, sendo o conjunto de fenômenos fisiológicos e psicológicos que caracterizam o ser vivo cumprindo atos. Estes são resultados do movimento conjunto do homem (corpo, pensamentos, desejos, representações e histórias) adaptado aos objetivos das várias atividades humanas. Para ele, no caso da atividade de trabalho, o objetivo é sempre determinado socialmente e tem como característica não a atividade em si, mas a sua finalidade que é definida externamente, é exterior ao homem. Afirma que nesta perspectiva, o homem não tem domínio sobre as condições, nem sobre os resultados de sua atividade profissional – sobre seu trabalho; este é então definido como ‘atividade imposta’ e o regime assalariado é a forma atual desta imposição. Neste sentido, isto implica dizer que aquele que arruma a própria casa ou que estuda, não trabalha, se ‘distrai’.

Segundo Wisner<sup>31</sup> (1987, p. 11), a atividade de trabalho, ao longo da história da humanidade, assumiu diferentes significados que vão desde o pagamento de penas e sofrimento, até meio de ascensão social. Como definição geral, do ponto de vista dele, o trabalho é atividade obrigatória, englobando o assalariado, o trabalho produtivo individual e o familiar e escolar. Como definição restrita, o trabalho acrescenta um valor e entra no circuito monetário, portanto, neste caso, a dona de casa e o estudante não trabalham. Ainda segundo ele, na prática, as reflexões sobre o trabalho e a legislação se concentram no trabalho assalariado: formação da mais valia, contrato de serviços e direito do trabalho.

Guérin et alli (1997, p. 28) afirma que a terminologia trabalho abrange várias realidades, sendo que três delas podem ser utilizadas, conforme o caso; para designar as condições de trabalho (trabalho penoso, pesado), o resultado do trabalho (trabalho malfeito,

---

<sup>30</sup> Clínica da Atividade é a denominação adotada por Clot para o método desenvolvido por ele para a análise da atividade que realiza. Yves Clot é Professor Doutor responsável pela Clínica da Atividade no Laboratório de Psicologia do Trabalho do Conservatoire National des Arts et Métiers – CNAM, Paris/França. Tem apoiado suas reflexões nos trabalhos de Vigotski, Wallon, Bakhtin, Guillant. Na abordagem que faz da atividade de trabalho, a subjetividade dos trabalhadores ocupa lugar central. Para a análise da atividade que propõe na sua Clínica da Atividade, utiliza recursos/dispositivos metodológicos – as autoconfrontação simples e autoconfrontação cruzada – onde a colaboração dos trabalhadores é fundamental pois participam daquilo que denominou como co-análise do trabalho. Propõe alguns conceitos tais como: real da atividade, gênero de atividade, estilo da ação e catacreses, que fizeram sua análise avançar além da realizada na perspectiva da Análise Ergonômica do Trabalho.

<sup>31</sup> Alain Wisner é pesquisador e professor Emérito no laboratório de Ergonomia e Neurociências do Trabalho no CNAM, França/Paris. Foi um dos principais responsáveis pela formulação e desenvolvimento hodierno do método de Análise Ergonômica do trabalho, sendo ainda o formulador do conceito e do método da antropotecnologia (VIDAL, 2005).

bem feito) e a própria atividade de trabalho (ação de fazer o trabalho). Segundo ele, o trabalho é a unidade destas três realidades (a atividade, as condições e o resultado da atividade que inexitem independentes uns dos outros), que formam um sistema. Desta forma, para ele, a análise do trabalho é a análise deste sistema e de seu funcionamento, e as práticas científicas, que têm por objeto a análise do trabalho, não podem analisá-lo de forma separada, mas necessitam abordá-lo de maneira global.

O conceito de atividade de trabalho para Schwartz (2000, p. 46), mostra três características: a- *transgressão*: expressa as tensões entre o que é formalizado pelas normas e conceitos e o informal, o que não é bem codificado ao nível da linguagem; b- *mediação*: aspecto dinâmico desta transgressão que, nas atividades de trabalho, se apresenta como algo obscuro porque se encontra incorporado nos corpos dos sujeitos; c- *contradição*: instaura um debate de normas em que cada sujeito é convocado a gerir diariamente suas ações.

Para Cunha (s/d, p.1), na abordagem ergonômica do trabalho e na abordagem ergológica da atividade humana, trabalhar “é fazer uma experiência de si mesmo e de seu tempo para a compreensão das implicações inerentes ao trabalho e para a formação humana” E neste sentido, ela afirma que a atividade de trabalho não é somente um espaço de expressão de subjetividades, mas também experiência de formação de subjetividades

Ainda segundo ela (idem), quando o sujeito trabalha, vive uma experiência histórica e sócio-cultural e, no “enfrentamento dos desafios cotidianos, o trabalho realizado, produz novos saberes, novos valores e novas competências<sup>32</sup>, que mesmo permanecendo invisíveis a olho nu”, transforma tanto o sujeito, quanto a própria atividade de trabalho.

Para Lhuilier (2006, p.193), o trabalho é um objeto de dupla face: ele pertence à realidade externa, é coletivo, social, segue normas e restrições. Mas é também objeto imaginário, ou seja, a tela sobre a qual se projeta o desejo, e, portanto, os investimentos singulares, função da história do sujeito. É também o teatro de operações para os conflitos deixados em sofrimento na história pessoal. O trabalho é, fundamentalmente, encontro e troca com o outro: trata-se de fazer em conjunto com os outros e sobre um objeto comum.

Ainda de acordo com Lhuilier (idem), na perspectiva da Clínica do Trabalho, a atividade de trabalho é apreendida como terreno privilegiado de mediação entre a economia psíquica e o campo social, como uma prova e uma ocasião de desenvolvimento – prova

---

<sup>32</sup> Segundo Cunha (s/d, p.3) termo competência se refere a capacidade de ação, mobiliza, saberes para a ação, saberes que estabelecem relações com os saberes técnicos e teóricos, mas que têm também outras origens, outras formas e outros estatutos.

para os corpos teóricos e suas segmentações disciplinares; e prova para o sujeito, pois a atividade material e simbólica é constitutiva do laço social e da vida subjetiva.

Para Clot (2006a, p.166-167), a palavra trabalho invade, hoje, o campo social. Na sociedade em que vivemos, o trabalho compreendido como exercício coletivo de ligação do social ao real, é o operador decisivo de contensão da vida individual. Nele, os trabalhadores nutrem não somente a esperança de sobreviver na sociedade, mas a de poderem, enfim, fazer parte dela, pois para Clot a questão fundamental, não é ter ou não ter trabalho, mas sim, fazer ou não parte dele. Segundo ele, a ociosidade é uma das maiores fontes de psicopatologia social, podendo vir a se tornar psicopatologia do trabalho, pois a amputação do poder de agir<sup>33</sup> sobre a sua própria atividade é, por ele, considerada também uma ociosidade.

Clot (2007, p.14), fala-nos das vidas possíveis do trabalho.

O trabalho tem várias vidas simultâneas e é isso que torna possível o seu desenvolvimento. Nas organizações e nas instituições, ele existe impessoal e consignado nas tarefas prescritas. Mas ele não está ali todo inteiro. Para que ele continue a viver ali, é preciso que ele seja, esteja vivo em outro lugar. Ele vive, portanto, também – ou morre – entre os profissionais e dentro de cada um deles na motricidade dos diálogos onde se realizam ou não, as trocas pessoais e interpessoais sobre o real do trabalho<sup>34</sup>.

Mais adiante, retomaremos esta questão, pois ela nos remete a outro conceito importante de Clot – o conceito do gênero da atividade. Vale ainda ressaltar que para Clot (2001a), a atividade de trabalho é sempre mais do que um simples gesto realizado, passível de observação direta e mensurável para fins de avaliação de produtividade, pois envolve, também, tudo o que povoou o interior do sujeito (seus medos, suas angústias, seus saberes, seus desejos, as contraintes<sup>35</sup>, etc.).

---

<sup>33</sup> Segundo Clot (2006, p.9), na produção da psicopatologia no trabalho, do ponto de vista da atividade, o sofrimento é um dos sintomas apresentados pelo trabalhador e pode ser considerado como uma atividade contrariada e até reprimida, em outros termos, como um desenvolvimento impedido. Trata-se então de uma amputação do poder de agir que proíbe os sujeitos de dispor de suas ações, que não os deixa transformar seu vivido em recurso de vivência de uma nova experiência.

<sup>34</sup> Le métier a plusieurs viés simultanées et c'est ce qui rend possible son développement. Dans l'organisation et les institutions, il existe, impersonnel, consigné dans les tâches prescrites. Mais il n'est pas là tout entier. Pour qu'il continue à vivre là, il faut qu'il soit vivant ailleurs. Il vit donc aussi – ou il meurt – entre professionnels et em chacun d'eux dans la motricité des dialogues où se réalisent ou non les échanges personnels et interpersonnels sur le réel du travail (CLOT, 2007, p.14). Vale ainda ressaltar que as traduções da língua francesa para o português que aparecerão nesse trabalho são de responsabilidade da autora da presente tese, tendo a revisão da professora Isabelle Alcaraz. Ela é francesa, radicada no Brasil e atualmente cursa o quinto período do Curso de Letras na Fundação Educacional do Vale do Jequitinhonha M.G.

<sup>35</sup> Contraintes é segundo Santorum e Barker, uma terminologia da ergonomia francesa sem um correspondente satisfatório em português, que significa tudo aquilo que constrange o trabalhador quando

Gostaríamos, neste momento, de pontuar que, levando em consideração as idéias sobre a atividade de trabalho até aqui expressas, entendemos que ela seja uma atividade histórica, constitutiva dos sujeitos humanos, construída e reconstruída a cada momento em que o trabalhador se vê diante de sua prática. Cremos também, como nos mostra Clot, que ela é bem mais complexa e rica do que nos é revelado observando-se apenas seus resultados e/ou produtos.

Não resta dúvida de que a atividade de trabalho representa parte significativa no dia-a-dia de boa parte da população mundial e constitui-se em um dos principais modos de produção e reprodução social. Segundo Silva (2000, p 87), a atividade de trabalho ocupa uma centralidade na vida das pessoas, pois se configura como um propiciador de bens materiais necessários à vida humana, é o meio fundamental de garantia da própria sobrevivência das pessoas e de seus familiares. Os vários aspectos que a envolve, como os imbricados nas próprias condições e na divisão do trabalho<sup>36</sup> repercutem sobre a saúde dos trabalhadores, na produtividade e na qualidade dos bens e serviços produzidos e oferecidos aos consumidores.

Neste sentido, muitas categorias profissionais (professores, estivadores, lixeiros, enfermeiros, metalúrgicos, telefonistas, bancários, atendentes etc.) têm sido alvos de estudos para diversos pesquisadores de distintas áreas de conhecimento. Devido à complexidade de saberes que envolve o estudo da atividade de trabalho, ele implica na necessidade da interdisciplinaridade, ou seja, da interlocução entre as várias áreas de conhecimento (ergonomia, ergologia, psicologia, lingüística, fonoaudiologia, fisiologia, medicina, direito etc.). É importante ressaltar que o estudo da atividade de trabalho tem envolvido, cada vez mais, os trabalhadores que são convocados a contribuir com os saberes produzidos na própria atividade de trabalho (na prática).

Vale ressaltar que em pesquisas de cunho qualitativo e nas que se utilizam dos pressupostos teórico-epistemológico da psicologia sócio-histórica, no que se refere à participação dos trabalhadores, esta tem ocorrido sem que lhes seja atribuído papel de meros sujeitos de pesquisa observados e analisados pelo pesquisador. Pelo contrário, cada vez mais os trabalhadores ganham voz, e o papel a eles atribuído é de co-participes na e da

---

realiza sua atividade (CLOT, 2001a). Acreditamos, entretanto, que em textos mais recentes de Clot (2006) o termo tenha sido traduzido como impedimento e outras vezes por constrangimento.

<sup>36</sup> Em definição geral tem-se que as condições de trabalho englobam tudo o que influencia o próprio trabalho, não se tratando apenas do posto de trabalho e seu ambiente, mas também as relações entre produção e salário, da duração da jornada, da semana, do ano (férias), da aposentadoria, dos horários de trabalho, do repouso e da alimentação, do serviço médico, social, escolar, cultural, das modalidades de transporte (WISNER, 1987, p. 12). Eu incluo aqui também o sentido que o trabalhador atribui à sua atividade de trabalho.

produção do conhecimento acerca de sua atividade. Atribui-se importância fundamental à dialogicidade entre pesquisadores e trabalhadores, à relação entre teoria e prática, entre o prescrito e o real e, principalmente, à própria transformação das condições de trabalhos a fim de assegurar melhor qualidade de vida aos trabalhadores.

Segundo Lhuilier (2006, p.184, 186), a demanda de análise das práticas sociais de trabalho se dá à medida que se complexificam as situações de e no trabalho, na dificuldade da transmissão do saber-fazer, à medida que aumentam a dissolução e o nascimento de novos postos, de novos tipos de trabalho, e as transformações das práticas de gestão, [...] sendo, portanto, o trabalho objeto de um tratamento científico, político, mediático e paradoxal (entre o desvelamento e a ocultação). Ainda segundo ele, há um aumento enorme nas publicações, planos e programas que têm por objeto o trabalho e se tornam para um grande número de investigadores e pesquisadores um novo eixo de investigação.

A vertente francófona que utiliza a Análise Ergonômica do Trabalho (AET) tem se destacado não só em intervenções pontuais que resultam em processos de transformações efetivas no trabalho em empresas privadas, instituições públicas, escolas, sindicatos e etc., como também na produção de conhecimentos acerca da atividade de trabalho e no desenvolvimento de métodos de intervenção e pesquisa<sup>37</sup>.

Para Lima (2000, p.138), devido à abrangência e diversidade de orientações dentro da AET, e por se caracterizar de forma multidisciplinar, uma definição possível abrangendo os aspectos relativos ao método, ao objeto e à prática (ou tecnologia) específica deste campo, poderia ser resumida da seguinte forma: A AET tem como objeto de estudo e da prática a atividade em situações de trabalho e produz conhecimentos relacionados com a ação e a cognição situadas, compartilhados com outras disciplinas que têm interesse em desenvolver a reflexão sobre a prática construída a partir de situações reais (praxeologia empírica), que caminhe lado a lado com a metodologia de observação e análise. Quanto ao método, compartilha os princípios gerais das metodologias de observação participante e etnográficas com a particularidade de ter desenvolvido as técnicas de entrevistas em autoconfrontação<sup>38</sup>.

---

<sup>37</sup> Mais adiante voltaremos à esta questão da produção de conhecimento a partir da análise do trabalho.

<sup>38</sup> Segundo Lima (2000, p.138), entende-se por autoconfrontação “[...] não apenas as verbalizações a *posteriori* sobre o próprio comportamento, mas toda e qualquer técnica de explicitação que coloque traços objetivos do comportamento entre o observador que interroga e o observado que responde”. “[...] O sentido fundamental desse princípio é que não se interpela diretamente a consciência do sujeito (como nas pesquisas de opinião), mas que se chega a esta através de traços da atividade e do comportamento”. Mais que a consciência imediata manifesta na fala espontânea dos trabalhadores, a AET, levando sempre em consideração que a atividade de trabalho é sempre situada e depende de elementos contextuais, procura

Segundo Antunes (2003, p.127), em concordância com as definições de Lima, a realização da AET, se baseia na observação direta dos sujeitos que trabalham. Ela busca coletar dados referentes às agressões ambientais, ritmos de trabalho, distribuição formal e informal das tarefas, horários, escalas, qualidade das matérias-primas, forma de concepção de trabalho (trabalho prescrito) e sua realização (trabalho real), modos operatórios e habilidades exigidas, o que permite a exploração das condições concretas de realização das atividades para promoção de sua transformação.

Segundo Guérin et alli (1997, p.13) e Wisner (1997, p.279) o desenvolvimento da atual Análise Ergonômica do Trabalho como a temos hoje teve origem na publicação da obra de Faverge e Ombredane em 1955, quando ampliaram os horizontes da psicologia do trabalho que, até aquela época, centrava-se na avaliação das aptidões: “[...] eles mostram que, se o que se quer é compreender o trabalho, é preciso observá-lo onde ele acontece e perguntar aos operadores ‘o que há para fazer e como eles o fazem’ [...]”<sup>39</sup>. Deram assim, à Análise Ergonômica do Trabalho a sua primeira base. Wisner fez caminho similar na fisiologia do trabalho partindo do laboratório e indo ao encontro dos trabalhadores nas fábricas. Ele foi capaz, com isto, de dar um novo sentido à análise da atividade de trabalho ao situá-la em suas relações com o funcionamento técnico, social e econômico da empresa.

Ainda segundo Guérin et alli (1997, p.13), grupos de professores, pesquisadores e profissionais tiveram sua formação inicial no Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM) com Wisner, na École Pratique des Hautes Études com Leplar, e na Université de Liéger com Keyser. Após algum tempo, o conhecimento produzido nestes centros foi reconhecido como valioso para a melhoria das condições de trabalho e produtividade, firmando-se como campo de conhecimento e atuação profissional.

Outros centros como a Université de Provence e seu Departamento de Ergologia sob direção do professor Schwartz vieram, também, desenvolver estudos sobre a atividade de trabalho. Lichtenberger (1997, p. 283) afirma no pós-fácio do livro “Comprendre le travail pour le transformer” que a atividade de trabalho não é fácil de ser analisada e a AET ainda tem muito que caminhar. Wisner (1997, p.281), (também) no pós-fácio do mesmo livro, diz que “A análise do trabalho tem ainda belos dias pela frente.”<sup>40</sup>

---

explicitar os processos subconscientes que sustentam a regulação individual e coletiva da atividade de trabalho.

<sup>39</sup> “[...] ils montrent que si on veut comprendre le travail, il faut l’observer là où il se déroule et interroger les opérateurs sur ‘ce qui est à faire et comment ils le font’” (GUÉRIN ET ALLI, 1997, p.13).

<sup>40</sup> “L’analyse du travail a encore de beaux jours devant elle”. (WISNER, 1997, p.281).

Segundo Borges (2004, p.43), uma das principais contribuições da Ergonomia francesa para o estudo da organização do trabalho foi a diferenciação entre trabalho prescrito (tarefa) e trabalho realizado. Guérin et alli (1997, p. 32-33) aponta que quando se questiona os trabalhadores sobre seu trabalho, estes respondem em termos dos resultados a obter, ou seja, falam da tarefa que devem cumprir. Assim Guérin chama nossa atenção para a importante diferença existente entre os termos:

No seu aspecto mais geral, essa maneira espontânea de falar do trabalho da e na empresa revela o que é uma tarefa: [...] é um resultado antecipado, fixado dentro de condições determinadas. Na realidade, as pessoas não falam de seu trabalho, mas de sua tarefa.<sup>41</sup>

Guérin et alli diz que a tarefa mantém relação estreita com o trabalho através das condições e dos resultados deste. Entretanto, afirma que esta relação é a do objetivo à realidade, ou seja, “[...] as condições determinadas não são as condições reais, e o resultado antecipado não é o resultado efetivo. Essa é uma primeira razão pela qual a tarefa não deve ser confundida com o trabalho.”<sup>42</sup> (GUÉRIN ET ALLI, 1997, p.32).

A segunda e fundamental razão pela qual tarefa e trabalho não devem ser confundidos, segundo ele, é porque falta ainda a ‘atividade de trabalho’; nas palavras dele: “Mas existe uma segunda razão mais fundamental: fica faltando a atividade de trabalho, ou seja, a maneira como os resultados são obtidos e os meios utilizados.”<sup>43</sup> (Idem, p. 32).

Resumindo, Guérin et alli (idem p. 33-34) afirma que é conveniente, então, distinguir as três realidades: “[...] - a tarefa como resultado antecipado fixado em condições determinadas; - a atividade de trabalho como realização da tarefa; - o trabalho como unidade da atividade de trabalho, das condições reais e dos resultados efetivos dessa atividade.”<sup>44</sup>

Deve-se entender que a tarefa é o prescrito ao trabalhador, é imposta e, assim sendo, é exterior, determina e constrange sua atividade, mas ao determinar a atividade do

<sup>41</sup> Dans la plus grande généralité cette manière spontanée de parler du travail de et dans l’entreprise nous révèle ce qu’est une tâche: [...] c’est un résultat anticipé, fixé dans des conditions déterminées. En réalité, “les gens” ne parlent pas de leur travail mais de leur tâche.

<sup>42</sup> [...] as conditions déterminées ne sont pas les conditions réelles et le résultat antecipe n’est pas le résultat effectif. C’est une première raison pour laquelle la tâche ne doit pas être confondue avec le travail (GUÉRIN ET ALLI, 1997, p.32).

<sup>43</sup> “Mais il est une seconde raison plus fondamentale: il manque l’activité de travail c’est à dire la manière dont les résultats sont obtenus et les moyens utilisés (Idem).

<sup>44</sup> Convient donc de bien distinguer trois réalités: - la tâche comme résultat antecipe fixe dans des conditions déterminées; - l’activité de travail comme accomplissement de la tâche; - Le travail comme unité de l’activité de travail, des conditions réelles et des résultats effectifs de cette activité (GUÉRIN ET ALLI, 1997, p.33-34).

trabalhador, ela o autoriza. Guérin vai nos dizer, ainda, que a atividade de trabalho é uma estratégia de adaptação à situação real de trabalho. A distância entre o trabalho prescrito e o trabalho realizado é a manifestação concreta da contradição sempre presente no ato de trabalho, entre “o que é pedido” e “o que se pede”.

Neste sentido, Guérin vai nos chamar a atenção para a importância de realizar-se a análise do trabalho de forma a detectar estas três realidades, pois, caso contrário, a análise do trabalho é incapaz de desvelar possibilidades de transformações, uma vez que ignoraria o que, ao mesmo tempo, determina, constrange e autoriza a atividade concreta do trabalhador. Para ele, a AET deve ser uma análise da atividade que se confronta com a análise de todos os outros elementos do trabalho. É a análise das estratégias utilizadas pelo trabalhador para administrar a distância entre o que é solicitado e o que é realizado.

A EAT utiliza-se da observação em campo, voltada não só para as ações, mas também para as observações e as tomadas de informação pelos trabalhadores, isto é necessário e fundamental para o conhecimento e compreensão da atividade de trabalho. Wisner (1994), afirma que “todas as atividades devem ser observadas, sejam elas prescritas, imprevistas ou até inconscientes por parte dos trabalhadores”.

Clot (2006b, p. 3), explica que o que a Clínica da Atividade tem em comum com a Ergonomia de Wisner é exatamente essa volta ao campo para a observação da atividade de trabalho e a intenção de transformá-la, adaptando o trabalho ao homem e não o homem ao trabalho como acontece com a maioria das correntes da Psicologia da Indústria. Ambas, Ergonomia e Clínica da Atividade visam à análise da disfunção da situação, da organização do trabalho tendo como objetivo “compreender para transformar”, nas palavras de Clot:

É verdade, que o objetivo é compreender para transformar. Nesse sentido, eu penso que a ergonomia também é clínica, desse ponto de vista, quer dizer, é um dispositivo de transformação da situação e de restauração da saúde. É por isso que é clínica, por buscar transformar a situação, e é clínica também em função do modelo teórico. Evidentemente, quando dizemos “clínico” em psicologia pensamos imediatamente na psicanálise, é por isso que podemos dizer que a psicodinâmica do trabalho, na tradição psicanalítica, é também uma clínica do trabalho. É verdade, eu decidi manter a idéia de “clínica” ao lado, colada, digamos assim, à de “atividade”, “clínica da atividade”, porque eu insisto no fato de que não podemos tratar da atividade sem tratar da subjetividade. De certa forma, a diferença entre a ergonomia e a “clínica da atividade” reside no fato de que atividade e subjetividade são inseparáveis e é essa dupla &- atividade e subjetividade &- que me interessou na situação de trabalho. Por isso que uso o termo “clínico”: clínico do ponto de vista de meu engajamento, do lado da experiência vivida, do sentido do trabalho e do não sentido do trabalho; “clínico” do



ponto de vista da restauração da capacidade diminuída. A clínica médica visa restaurar a saúde, a “clínica” é a ação para restituir o poder do sujeito sobre a situação. Essa idéia eu tomo porque eu tenho em conta uma tradição em psicopatologia do trabalho dada pelos trabalhos de Le Guillant que tem como característica o reencontro da clínica sem ter como referência essencialmente a psicanálise; por isso eu me interessei por Le Guillant”. [...] *Clínica* do trabalho porque é uma idéia de que é uma disciplina clínica, no sentido médico: tem como objeto uma doença nas situações reais de trabalho. Baseia-se na idéia de que a psicologia do trabalho vai partir do campo (da realidade de trabalho) e voltar ao campo. É uma idéia de que não há psicologia do trabalho sem transformação da situação de trabalho. (CLOT, 2006b, p. 3-4).

Segundo Borges (2004, p.45), Clot, a partir de sua Tese de Doutorado<sup>45</sup> e publicações posteriores, ampliou a noção de atividade de trabalho, além da explorada pela ergonomia, ao afirmar que a atividade não é apenas aquilo que se faz, mas também o que não se faz; o que não pode ser feito; o que se busca fazer, mas fracassa; o que poderia ter sido feito; o que se desejou fazer; o que se pensa ou se idealiza fazer em outra ocasião; o que se faz para não se fazer o que deve ser feito; o que se faz sem querer fazê-lo. O que foi denominado por “real da atividade” (CLOT, 2001; 2006). Mas retomaremos esta questão mais adiante no texto.

Creemos que avança também ao ampliar a noção de atividade quando a relaciona à noção de saúde de Canguilhem. Clot (2006b, p.7), ao responder o que seria para ele a atividade nos diz que

A atividade, na tradição vigotskiana, não é “operação”. Eu diria que, para mim, há uma equivalência entre “atividade” e “saúde”. Eu adoto uma definição filosófica de saúde trazida por Georges Canguilhem. Se nós definimos saúde segundo a leitura de Canguilhem, no mundo do trabalho atual, penso que a saúde está gravemente em perigo. As pessoas usam seus recursos pessoais para preservar a saúde. Para mim, a atividade é contribuir para uma história que não é minha e criar entre as coisas uma relação que não foi construída. A atividade não é operação (gesto visível, detalhe etc.), mas sim o que é feito e o que ainda não foi feito. O sonho é parte da atividade. Inclui o que eu fiz e o que eu não fiz. O que eu não fiz, paradoxalmente, faz parte da atividade. É uma concepção de atividade que toma a enunciação, de Bakhtin, que define o enunciado como um tipo de conflito possível. A atividade é uma colisão de possíveis. Então, com uma concepção de atividade que é equivalente à de saúde, a clínica da atividade é um dispositivo clínico que nós utilizamos para pesquisar o que não foi realizado para restaurar o possível da atividade, para ver e mostrar o que não é possível; então, a clínica da atividade é a clínica da saúde nesse sentido. Eu penso que a clínica da atividade é um aporte bastante compatível com o vigotskiano, no que se refere à criação e ao

---

<sup>45</sup> Tese em Filosofia, intitulada “O Trabalho: entre a atividade e a subjetividade”, sob orientação de Yves Schwartz, em Aix-en-Provence.

desenvolvimento, e é incompatível com uma concepção da atividade como operação. Penso que é muito importante conceber a atividade dessa forma, pois ela põe a questão da subjetividade no interior da atividade porque quando eu falo de atividade impedida, de atividade recriada, eu falo da mobilização subjetiva.

Clot (2006b, p.2), declara que a sua idéia sobre atividade de trabalho, no que tange à área da Psicologia do Trabalho, sofreu grande influência de Oddone<sup>46</sup>, quando este aponta para a necessidade dos trabalhadores ‘entrarem’ na psicologia do trabalho, tornando-a psicologia do trabalhador. Esta idéia também é expressa, segundo Clot (idem), por Schwartz que apregoa que a comunidade científica deveria deixar para o trabalhador a possibilidade de (ele mesmo) afetar e controlar a psicologia do Trabalho mediante formas de cooperação entre eles, como a co-análise do trabalho que é um dispositivo de transformação.

Neste sentido, Clot (2006b, p.3), a partir de sua atuação no Laboratório de Trabalho do CNAM adota dispositivos metodológicos os quais denominou “Clínica da Atividade”<sup>47</sup>. Neste dispositivo o interesse e a preocupação dele se voltam para saber “como” e não somente “o que” os trabalhadores sabem e fazem. Este dispositivo permite que, juntos, a Psicologia do Trabalho e trabalhadores, reflitam sobre a atividade de trabalho em questão e isto possibilita que os trabalhadores mudem as estratégias de ação e desenvolvam sua capacidade de agir. Segundo ele (2006b, p.3), a Clínica da Atividade visa à ação sobre o campo profissional e busca desenvolver a capacidade de agir dos trabalhadores sobre eles mesmos e sobre o campo profissional.

Clot (2006b, p.3), informa que a Clínica do Trabalho na França é ainda muito pequena, mas importante no ponto de vista de referência na Psicologia do Trabalho. Esta última, segundo ele, é muito vasta na França

[...] há a Psicologia do Trabalho Cognitiva, a Psicologia Ergonômica, que segue a tradição de Favergé, de Leplat, e também há a Psicologia Industrial, a Psicologia do Trabalho e das Organizações, que ainda é importante quantitativamente, mas quanto à característica teórica, não é muito forte. De certa maneira, na França, nós, da Clínica do Trabalho, somos “pequenos”, mas importantes, eu penso, do ponto de vista de referência na disciplina.

---

<sup>46</sup> Yvar Oddone é psicólogo de origem italiana, e teve grande influencia no Brasil, a partir da década de 1980, na áreas da saúde do trabalhador tanto nos Órgãos Sindicais quanto nos Serviços Públicos de Saúde.

<sup>47</sup> Atualmente entre as Clínicas do Trabalho desenvolvidas no Laboratório de Trabalho do CNAM, existe a vertente da Clínica da Atividade que é dirigida por Yves Clot. (FRANÇA, 2007).

Lhuilier (2006, p.179), ao discorrer sobre a Clínica da Atividade, nos apresenta quatro noções fundamentais sobre a mesma. A meu entender, todas relevantes e de importância equânime. Gostaria de iniciar descrevendo a noção que ele apresenta sobre o sujeito e sobre o social da/na Clínica da Atividade.

Segundo ele (2006, p. 181), a noção de sujeito na/da Clínica da Atividade é a de um sujeito dividido pelos conflitos intrapsíquicos, onde o “eu” encontra-se encarregado de significar entre eles algumas coerências. Um sujeito dotado de um corpo, enfim, dimensão vital da realidade humana, um corpo sobre o qual se apóia funções psíquicas. Este corpo biopsicossocial, é a primeira inscrição da identidade e orienta a relação com o outro e com o mundo. “Trata-se bem de insistir na importância desse corpo real muitas vezes ignorado pela sociologia ou pela psicanálise notadamente Lacaniana - e na importância do engajamento da economia psicossomática no trabalho”<sup>48</sup>. Enfim, um sujeito social que não pode se construir fora da relação com o outro.

O social, para Lhuilier (2006, p.181), recobre, ao mesmo tempo, relações de trocas (o simbólico), e as relações de transformação da realidade (práxis). O social não se reduz às determinações que fecha o sujeito num conjunto de interdições de restrições e/ou que moldam a sua alienação. Ele assegura também uma função de apoio essencial para a construção do sujeito e constitui o recurso central para a ação.

A outra noção fundamental levantada por Lhuilier é referente à questão das especificidades dos objetos, processos (de produção de conhecimento) e objetivos da Clínica da Atividade. Com relação ao objeto, aponta que algumas abordagens vão ressaltar a intersubjetividade, outras a intrasubjetividade, mas todas têm, como centro, o sujeito enfrentando situações concretas e reais de trabalho (idem, p.180).

Quanto ao objetivo, Lhuilier (2006, p.183, citando Clot, 2001), declara que este é a extensão do poder de agir dos trabalhadores sobre o meio e sobre eles mesmos, quer dizer, o desenvolvimento do sentido de sua experiência e de sua eficiência. Neste sentido, afirma ele, encontra-se o conceito de ato-poder de Mendel, do poder do sujeito no e pelo ato. Segundo ele o conceito de poder de Mendel é um conceito que

[...] convida ao deslocamento da concepção tradicional do poder, frequentemente reduzido do poder de uns sobre os outros, as relações de poder e de dominação-submissão. Trata-se de ganhar margem de liberdade de ação de se livrar dos impasses problemáticos para inventar

<sup>48</sup> Il s’agit bien d’insister ici sur l’importance à accorder au corps (bien souvent l’objet d’un impensé en sociologie ou en psychanalyse, notamment lacanienne), à l’engagement de l’économie psychosomatique dans le travail (LHUILIER, 2006. p.181).

novas maneiras de fazer e de pensar, essas supondo um trabalho de elaboração coletiva, um trabalho de ressimbolização da experiência subjetiva de um meio de trabalho. O objetivo seguido, está menos do lado do cuidado da saúde que do desenvolvimento das possibilidades, da criação, “pois, somos realmente pobres se somos apenas sãos.” (Winnicott), e a vida não é ajuste a normas, adaptações a constrições exteriores, mas invenção de normas, criação. (Canguilhem, 1966). A vida criativa é um fazer, “a capacidade de conservar ao longo da vida alguma coisa que é própria da experiência do bebê: a capacidade de criar o mundo (Winnicott -1970)” (LHUILIER, 2006, p.183-184)<sup>49</sup>.

Ainda de acordo com este autor (idem, p.184), a Clínica do Trabalho tem colocado para si diferentes objetivos orientados, ao mesmo tempo, pela demanda e pela orientação do médico do trabalho: investigação do trabalho realizado além do real (do trabalho), do trabalho de organização do coletivo no seu meio, da formalização de experiência para torná-la transmissível, desenvolvimento das controvérsias do trabalho, elaboração do sofrimento no trabalho e libertação dos impasses das estratégias coletivas de defesa; Estas são as diversidades de objetivos que estruturam e orientam a fala e a escuta do trabalho de co-análise. Mas ressalta-se que é sempre um trabalho inscrito em quadros sociais, o que impõe levar em conta a dimensão organizacional.

No que se refere ao processo de produção de conhecimento, Lhuilier, (2006, p.181-182), levanta a questão de ser a Clínica da Atividade local de produção de conhecimento. A fim de responder a esta questão, ele afirma que o conhecimento é o resultado de uma atividade reflexiva na ação e, reciprocamente, esta é fonte de validação do conhecimento<sup>50</sup>.

Segundo ele, não se trata somente de levantar e analisar dados, realizar observações individuais ou grupais, mas, antes, de favorecer a co-produção da compreensão do sentido das condutas em situação de trabalho. Trata-se de dispositivos que criam uma situação que favorece a emergência de uma “reflexividade subjetivante”<sup>51</sup>. E nestes dispositivos, não basta “que fale do trabalho” para que seja elaborada e transformada em profundidade a

<sup>49</sup> Concept qui invite à un déplacement de la conception traditionnelle du pouvoir, souvent réduite à celle du pouvoir des uns sur les autres, aux relations de pouvoir et de domination-soumission. Il s’agit bien de gagner des marges de liberté d’action, de se dégager des impasses problématiques pour inventer de nouvelles manières de faire et de penser, celles-ci supposant un travail d’élaboration collectif, un travail de resymbolisation de l’expérience subjective d’un milieu de travail. La visée poursuivie est moins du côté de la santé que du développement des possibles, de la création. Car “nous sommes vraiment pauvres si nous ne sommes que sains” (Winnicott, 1945), et la vie n’est pas ajustement à des normes, adaptation à des contraintes extérieures, mais invention de normes, création (Canguilhem, 1966). La vie créative est un faire, “la capacité de conserver tout au long de la vie quelque chose qui est propre à l’expérience du bébé: la capacité à créer le monde” (Winnicott, 1970). (LHUILIER, 2006. p.183-184).

<sup>50</sup> La production de connaissance est le résultat d’une activité réflexive dans l’action et, réciproquement, cette dernière est source de validation de la connaissance (LHUILIER, 2006. p.182).

<sup>51</sup> Dispositif qui crée une situation en décalage à l’intérieur du cadre habituel et induit ainsi une rupture par rapport à l’ordinaire. C’est ce décalage qui favorise l’émergence d’une réflexivité subjectivante (LHUILIER, 2006. p.182).

atividade. A fala sobre o trabalho deve encontrar uma consistência e uma referência que apenas um quadro de anúncio específico pode garantir. Este quadro deve levar à superação das formas de discursos espontaneamente utilizadas para descrever o trabalho, isto para uma melhor conexão entre o real da atividade e as descrições que um sujeito ou um coletivo podem fazer dele (LHUILIER 2006, p.182 citando SCHELLER, 2003).

LHUILIER (idem), prossegue dizendo que

O discurso desconectado do ato ou inversamente articulado à ele, não induz a mesma reflexão: uma é geral, articulada aos sistemas de representação e a outra é situada, contextualizada e inscrita em uma dinâmica temporal. Esta concepção de clínica esta inscrita na tradição da pesquisa-ação que a fórmula de Clot (2001) resume justamente: “compreender para transformar e transformar para compreender”. reencontra-se aí esse duplo projeto de conhecimento e de mudança, uma produção de saber enraizado na prática que supõe um engajamento numa relação com sujeitos em torno de um projeto comum. “Um projeto que responde ao mesmo tempo as preocupações práticas de atores que se encontram em uma situação problemática e ao desenvolvimento das ciências sociais por uma colaboração que as religa conforme o esquema ético mutuamente aceitável” (Rapoport,1973). O processo de produção de conhecimento e a contribuição que os sujeitos retiram dele são dois efeitos mutuamente dependentes da pesquisa-ação. A que supõe recolocar em causa a divisão do trabalho instituída entre médicos-pesquisadores e atores, divisão fundada sobre a clivagem (cisão) entre teoria e prática. Na clínica do trabalho, o saber (construído) é inseparável da experiência em que emergiu, assim como dos efeitos que ele produz sobre a realidade. O saber, com mais razão, o saber sobre as práticas, é indissociável das condições de sua emergência. Reconhecer a diferenciação entre saber-experiência e saber-objeto teórico, não significa que eles estão em ruptura (LHUILIER 2006, p.182-183).<sup>52</sup>

Para Lhuilier (2006, p.183; citando Mendel, 1999), o trabalho de elaboração, de simbolização proposta neste processo (de produção de conhecimento) pode ser validado apenas com a permissão do poder de agir dos profissionais sobre as situações problemas às

---

<sup>52</sup> Le discours déconnecté de l'acte ou inversement articulé à celui-ci n'induit pas la même réflexion: l'une est générale, articulée aux systèmes de représentation, l'autre est située, contextualisée et inscrite dans une dynamique temporelle. Cette conception de la clinique s'inscrit dans la tradition de la recherche-action que la formule d'Y. Clot (2001) [...], résume justement: “comprendre pour transformer et transformer pour comprendre”. On y retrouve ce double projet de connaissance et de changement, une production de savoir enraciné dans la pratique qui suppose l'engagement dans une relation avec des sujets autour d'un projet commun. “Un projet qui répond à la fois aux préoccupations pratiques d'acteurs se trouvant en situation problématique et au développement des sciences sociales par une collaboration qui les relie selon un schéma éthique mutuellement acceptable” (Rapoport, 1973). Le processus de production de connaissances et la contribution qu'en retirent les sujets sont deux effets mutuellement dépendants de la recherche-action. Ce qui suppose de remettre en cause la division du travail instituée entre cliniciens-chercheurs et acteurs, division fondée sur le clivage entre théorie et pratique. En clinique du travail, le savoir (construit) est inséparable de l'expérience où il a émergé, ainsi que des effets qu'il produit sur la réalité. Le savoir, a fortiori le savoir sur les pratiques, est indissociable des conditions de son émergence. Reconnaître la différenciation entre savoir-experience et savoir-objet théorique ne signifie pas qu'ils sont en rupture.

quais são confrontados, se ele permitir as potencialidades abafadas do ato começam a desenvolver-se.

Segundo Lhuilier (2006, p.185), a questão levantada sobre a clínica da atividade como possibilidade de construção de conhecimento a respeito da atividade de trabalho, coloca uma dupla exigência: de um lado, a análise indispensável da atividade do pesquisador da medicina do trabalho; de outro, a transformação da situação do trabalho e do engajamento social que supõe a pesquisa como práxis. Ainda segundo ele, além de questionar sobre o que os dispositivos clínicos implementados (autoconfrontações, método do sócia, etc.) fazem àqueles que deles participam, é necessário interrogar sobre o que os atores (trabalhadores) fazem deles.

Clot (2006b, p. 4-5) ao tratar da questão referente à produção do conhecimento na Clínica da Atividade, diz que para ele o

[...] para mim, o objetivo do conhecimento científico é como um mecanismo para o desenvolvimento da ação, agimos para transformar a situação. Mais especificamente, nós estudamos como a ação se desenvolve, esse é um verdadeiro problema científico, que nós desenvolvemos com a abordagem vigotskiana sobre o estudo do desenvolvimento; a ação é objeto científico e é a ação que transforma a situação, com os operadores, os trabalhadores. A pesquisa é um meio para transformar, não é a pesquisa-ação. Nessa situação nós temos os instrumentos para desenvolver a capacidade de agir dos operadores.

A quarta e última questão trazida por Lhuilier (2006, p.188-191) que, segundo ele também faz parte das questões centrais da Clínica da Atividade, refere-se à diferenciação entre real e realidade<sup>53</sup>.

Para Lhuilier, reconhecer a centralidade do real na experiência do trabalho é reconhecer o lugar estrutural de uma área desconhecida, sempre deslocada, nunca reabsorvida que garante a existência mesma do campo do pensamento e da técnica. Segundo ele, e, concordando com Dejours, é o real, que por sua resistência “ao domínio técnico e ao conhecimento científico, a descrição e a simbolização” (que) impede sua (a) infinita reprodução no pensamento e no ato.

Lhuilier ao citar Clot (1999) diz que ele sublinha que o possível faz parte do real e, que este é a base da idéia de desenvolvimento em psicologia. O possível, diz Clot, “não está

---

<sup>53</sup> Segundo ele essa questão é tanto apontada por Dejour (1995), como por Clot (1995-1999) e por Mendel (1999), mas de maneiras diferenciadas; Maior detalhamento no texto do próprio Lhuilier (2006, p.187-191).

atribuído ao objeto, ao sujeito ou aos outros: é primeiro entre eles que é preciso procurá-lo se quisermos ter alguma chance de encontrá-lo neles”.

Lhuillier (idem) afirma que Clot, interessando-se na atividade possível e impossível, na diferença entre atividade realizada e atividade real, apresenta - nos outra face do real que não está exposta nas condições e resultados externos da atividade do sujeito. Diz que são as “modificações destas condições pelo sujeito [...] a ação de realização – jamais totalmente previsível – que coloca o sujeito diante das realidades objetivas do mundo das coisas e dos homens, ocasiões propícias e/ou de obstáculos a seu desenvolvimento”.

Concordamos com Lhuillier que a questão do real e da realidade é central para essa vertente epistemológica. E., para prosseguirmos com as discussões acerca de real e realidade, faz-se necessário, neste ponto de nosso texto, voltar a algumas afirmações realizadas anteriormente. Retornemos, pois, a Borges (2004, p.43) quando diz que Clot dá um passo adiante dos ergonomistas na análise da atividade de trabalho que realiza na Clínica da Atividade no CNAM.

Vejamos: a ergonomia, ao se aproximar da atividade de trabalho em situações reais, desvelou que a atividade realizada jamais corresponde à atividade de trabalho esperada, fixada por regras, orientada por objetivos determinados (ao prescrito), pois, ao realizar a tarefa, o trabalhador “se encontra diante de várias fontes de variabilidades: panes, disfuncionamentos, dificuldades de previsão, fadiga, diferenças de ritmo, efeitos da idade, experiência”, Clot acrescenta a esta idéia, o conceito de real da atividade / atividade real<sup>54</sup> que se refere à atividade do sujeito sobre si mesmo (CLOT, 2006, p. 64-66). Ele afirma que a atividade realizada não engloba somente o que foi, efetivamente, realizado, mas também, as possibilidades não realizadas ou impedidas de serem realizadas, engloba tudo que constrangeu e/ou possibilitou a atividade de trabalho do sujeito.

A atividade realizada, segundo Clot , é o resultado do conflito entre as várias ações possíveis dentre as quais o sujeito escolheu. Para ele, é exatamente este conflito que possibilita o desenvolvimento e a transformação da atividade de trabalho.

Podemos concluir então, que para Clot, a atividade vai além daquela expressa concretamente como resultado efetivo do prescrito, ou seja, daquela que nos é apresentada aos olhos como a atividade realizada. Deduzimos então que os movimentos objetivo e

---

<sup>54</sup> No texto de Clot de 2001, p.38, encontramos as terminologias “atividade realizada” e “real da atividade” (Activité réalisée, réel de l’activité). Nos textos de 2006, 2006a, 2006b, encontramos como sinônimo para a terminologia “real da atividade” a terminologia “atividade real” (CLOT, 2006a; 2006b). Fazemos a opção por utilizar “atividade realizada” para designar aquilo que foi feito, e “real da atividade” para designar os possíveis e os impossíveis da atividade, o que foi e o que poderia ou não ter sido feito.

subjetivo do sujeito constituem o real da atividade. Poderíamos dizer que “as vagabundagens do espírito”<sup>55</sup> também constituem a atividade realizada e esta, portanto, tem em si imbricada o real da atividade. Nas palavras de Clot (2001a, p.38):

Sabe-se que a ergonomia e a psicologia do trabalho insistiram sobre a distinção entre tarefa prescrita e atividade real. A tarefa é o que é para fazer, a atividade o que se faz (Leplat et Hoc, 1983). Mas de fato nos foi preciso dar um passo suplementar: atividade realizada e atividade real não coincidem. [...] o real da atividade, é também o que não se faz, o que se procura para fazer sem conseguir – o drama dos fracassos – o que se teria querido ou podido fazer, o que a gente pensa poder fazer em outra parte. É preciso acrescentar – paradoxo freqüente – o que se faz para não fazer o que é para fazer, o que é para refazer e mesmo o que se faz sem ter querido fazer.<sup>56</sup>

Clot em seu texto *Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité* (CLOT, 2001, p.23), reforça esta idéia quando afirma que, ao utilizar-se o dispositivo da autoconfrontação, o objetivo proposto é reencontrar, a partir das imagens do que foi feito, e do que os profissionais dizem do que fizeram, ou poderiam ter feito. Aponta então para a necessidade de se criar uma nova conceituação da atividade:

[...] A atividade não é mais limitada ao que se faz. O que não foi feito, o que se queria fazer, o que seria preciso fazer, o que se poderia ter sido feito, o que é para refazer e mesmo o que se faz sem querer o fazer é acolhido dentro da análise da atividade iluminando seus conflitos. O realizado não tem mais o monopólio do real. O possível e o impossível fazem parte do real. As atividades impedidas, suspensas, adiadas, antecipadas ou ainda inibidas formam, com as atividades realizadas, uma unidade desarmônica. Só ela pode relatar o uso inesperado de um desenvolvimento e também seus impasses, eventualmente “situações de sofrimento”. Se mede então a qual ponto esta atividade reflexiva tal que nós a propomos aqui é feita de exercícios estilísticos que permitem tomar consciência do que se faz no momento mesmo em que se desfaz, para eventualmente o “refazer”.<sup>57</sup>

<sup>55</sup> Clot (2001a, p. 36-37; 2005a), usa a expressão “vagabundagem do espírito” para referir-se ao mecanismo que o trabalhador utiliza para se manter fazendo o que tem que ser feito; Pode ser uma atividade paralela que não desvia totalmente sua atenção da atividade primeira, ou o divagar sobre outras coisas enquanto se mantém na atividade – é segundo ele, uma suspensão mental, é “estar ali sem estar, mas sem deixar de estar”.

<sup>56</sup> On sait que l'ergonomie et la psychologie du travail ont insisté sur la distinction entre tâche prescrite et activité réelle. La tâche est ce qui est à faire, l'activité ce qui se fait (Leplat et Hoc, 1983). Mais e fait, il nous a fallu franchir un pas supplémentaire: activité réalisée et activité réelle ne se recourent pas. [...] l'ê réel de l'activité, c'est aussi ce qui ne se fait pas, ce qu'on cherche à faire sans y parvenir – l'ê drame dès échecs –, ce qu'on aurait voulu ou pu faire, ce qu'on pense pouvoir faire ailleurs. Il faut y ajouter –paradoxe fréquent – ce qu'on fait pour ne pas faire ce qui est à faire, ce qui est à refaire et tout autant ce qu'on fait sans avoir voulu l'ê faire.

<sup>57</sup> [...] l'activité n'est plus limitée à ce qui se fait. Ce qui n'est pas fait, ce que l'on voudrait faire, ce que l'on aurait pu faire, ce qui est à refaire et même ce que l'on fait sans vouloir le faire est accueilli dans l'analyse de l'activité en éclairant ses conflits. Le réalisé n'a plus le monopole de réel. Le possible et, l'impossible font



Clot (2006, p.95) ao referir-se à tarefa prescrita, declara que esta é o resultado das atividades de gestão e de concepção. Ela fixa os compromissos assumidos entre os projetistas e gestores “no tocante a representações que fazem do real e dos trabalhadores. Desta forma, de maneira indireta, a prescrição reutiliza e incorpora o histórico daquela atividade, o patrimônio social incorporado pelas técnicas, pelas línguas, pelas regras, pelos procedimentos institucionais e formalizações que retêm a memória das atividades.

Entramos, aqui, na questão do gênero da atividade, ou seja, para Clot o que garante que a tarefa (o trabalho prescrito) se torne atividade realizada, que as disfunções latentes dos sistemas produtivos e os imprevistos sejam superados, é o conjunto das experiências coletivas acumuladas pelos trabalhadores. A este acúmulo de experiências coletivas ele denomina gênero profissional.

Para Clot (2006, p. 38), o gênero é

Meio de ação para cada um, é também história de um grupo e memória impessoal de um local de trabalho. Se trata das atividades ligadas a uma situação, das maneiras de “aprender” as coisas e as pessoas num determinado meio. A esse título, como instrumento social da ação, o gênero conserva a história. Ele é constitutivo da atividade pessoal que se realiza através dele. [...] Existem instrumentos sociais da ação que a reorganizam na forma de regras impessoais de uso e troca. Esses instrumentos constituem a dimensão “genérica” da atividade individual.

Assim, entendemos que o gênero é um sistema de instrumento construído coletivamente e que se encontra no interior da atividade de cada um dos trabalhadores que compartilham do mesmo ofício.

O gênero segundo Clot é

[...] um corpo intermediário entre os sujeitos, um interposto social situado entre eles, por um lado, e entre eles e o objeto do trabalho, por outro [...] um gênero sempre vincula entre si os que participam de uma situação, como co-autores que conhecem, compreendem e avaliam essa situação da mesma maneira. A atividade que se realiza num gênero dado tem uma parte explícita e outra “sub-entendida” [...] a parte sub-entendida da atividade é aquilo que os trabalhadores de um meio dado conhecem e vêem, esperam e reconhecem, apreciam ou temem; é o que lhes é comum e o que os reúne em condições reais de vida; o que eles sabem que devem

---

partie du réel. Les activités empêchées, suspendues, différées, anticipées ou encore inhibées forment, avec les activités réalisées, une unité dysharmonique. Elle seule peut rendre compte du cours inattendu d’un développement mais aussi de ses impasses, éventuellement “mises en souffrance”. On mesure alors à quel point cette activité réflexive telle que nous la proposons ici est faire d’exercices stylistiques qui permettent de prendre conscience de ce qu’on fait au moment même ou l’on s’en défait pour éventuellement le “refaire”.

fazer graças a uma comunidade de avaliações pressupostas, sem que seja necessário re-especificar a tarefa cada vez que ela se apresenta. É como uma “senha” conhecida apenas por aqueles que pertencem ao mesmo horizonte social e profissional. Essas avaliações comuns sub-entendidas [...] para serem eficazes são econômicas e, na maioria das vezes, sequer são enunciadas. Entram na carne dos profissionais, pré-organizam suas operações e seu comportamento; elas se acham de algum modo soldadas às coisas e aos fenômenos correspondentes. Eis por que não requerem formulações verbais particulares. O interposto social do gênero é um corpo de avaliações comuns que regulam a atividade pessoal de maneira tácita. Quase ousaríamos escrever que é a “alma social” da atividade. (CLOT, 2006, p. 41).<sup>58</sup>

É, então, uma variedade de atividades encorajadas, proibidas ou interditas; é um conjunto de saberes disponível que pré-organiza a atividade, ou seja, trata-se de técnicas, normas e formas de fazer estabelecidas, uma reorganização da atividade de trabalho pelo coletivo e, desta maneira, é compreendido como a parte subentendida da atividade, um acervo de possibilidades conhecidas somente por aqueles que participam da mesma situação. Aponta para os trabalhadores como devem agir ou deixar de agir em determinadas situações, as maneiras de fazer, dizer e sentir na companhia dos outros. Trata-se, então, de um instrumento coletivo que regula a atividade individual.

O gênero possibilita ao trabalhador saber o que é possível, ou não, esperar-se em uma dada situação. É uma memória que não se refere apenas ao passado, mas serve para prever o futuro, para antecipar ações, o que permite ao trabalhador evitar possíveis erros no exercício da atividade de trabalho. Ele atua como norte para a atividade do trabalhador.

Entretanto Clot (2006, p. 47) adverte que apesar do gênero assinalar a pertinência a um sujeito, a um determinado grupo, orientando-lhes a ação e fornecendo, fora dela, uma forma social que a representa, que a significa; (ele –) o gênero, deve ser estruturalmente inacabado, ou seja, não deve ser um molde, pois, se assim o for, pode “necrosar”. Desta forma, (quer dizer), Clot vê o “fechamento” do gênero como algo perigoso, pois impede que, ao ser utilizado pelos indivíduos, seja recriado pois, é exatamente a transformação dele por um sujeito que o liberta do curso das ações esperadas, não, simplesmente, negando-as, mas, acima de tudo, transformando-as e desenvolvendo-as. Assim o gênero [...] é sempre o mesmo e outro, velho e novo ao mesmo tempo. É assim que ele garante a continuidade do trabalho” (CLOT, idem. p.51).

O gênero define, portanto, as fronteiras móveis do aceitável e do não aceitável no trabalho e organiza o encontro do sujeito com seus limites, requerendo, então, o estilo

---

<sup>58</sup> Aspas no original.

peçoal (CLOT, idem, p. 49). O estilo participa da renovação do gênero o qual, no limite, nunca se pode dar por acabado. O estilo emerge quando o trabalhador pode falar do ofício e retocar a regra – o gênero. Então é este trabalho de ajustamento do gênero, para fazer dele um instrumento de ação e desenvolvimento, que Clot (2001, p.20), denomina de estilo da ação, ou seja, é uma forma de libertar a ação de certas opressões genéricas. Ele ainda é visto como uma dupla libertação: de um lado, libertação da memória impessoal, do outro, libertação da história pessoal.

É uma forma de libertação para com certas opressões genéricas. Entretanto, nós o vemos como uma dupla libertação. De um lado, libertação para com a memória impessoal. Sob esse ângulo, o sujeito toma distância com a opressão na mesma hora procurando conservar o benefício do recurso, se for preciso, aperfeiçoando a regra, o gesto ou a palavra, inaugurando assim uma variante do gênero [...]. fazendo isso, é o desenvolvimento, portanto, a vida mesmo do gênero, que é garantida, pois ele recebe assim novas atribuições pela recriação pessoal. [...] De outro lado libertação para com a história pessoal. Aqui são os esquemas pessoais que mobilizados na ação, são ajustadas sob a dupla impulsão do senso da atividade e da eficiência das operações. Nesse caso também é pela via do desenvolvimento da sua própria experiência do gênero que o sujeito pode tomar distância dele mesmo. O estilo é, portanto, um mixto que descreve o esforço de emancipação do sujeito em relação a memória impessoal e em relação a memória singular, esforço sempre direcionado à eficácia de seu trabalho” (CLOT, FAITA, FERNANDEZ & SCHELLER, 2001, p.20).<sup>59</sup>

Ainda segundo Clot (2005a) o estilo será eventualmente avaliado e validado pelo coletivo, que assegurará a vida e o desenvolvimento do próprio gênero da atividade. O estilo é a possibilidade de poder jogar com as várias possibilidades de ação na atividade, de jogar com os variantes e colocar estes variantes uns com os outros, uns contra os outros. E a isto ele chama de estilização.

Temos ainda um outro conceito vinculado ao de estilo: a catacrese que é a atribuição de uma nova função aos instrumentos e/ou objetos de trabalho, onde estes são utilizados de

---

<sup>59</sup> C'est une sorte d'affranchissement à l'égard de certaines contraintes génériques. Cependant, nous le voyons comme un doublé affranchissement. D'une part, affranchissement à l'égard de la mémoire impersonnelle. Sous cet angle, le sujet prend ses distances avec la contrainte tout en cherchant à conserver le bénéfice de la ressource, au besoin en retouchant la règle, le geste ou le mot, inaugurant ainsi une variante du genre dont l'avenir dépendra finalement du collectif. Ce faisant, c'est le développement, donc la vie même du genre, qui est assuré, car il reçoit ainsi de nouvelles attributions par recreation personnelle, évaluées puis éventuellement validées par le collectif. D'autre part, affranchissement à l'égard de l'histoire personnelle. Ici, ce sont les schémas personnels qui, mobilisés dans l'action, sont ajustés sous la double impulsion du sens de l'activité et de l'efficacité des opérations. Dans ce cas aussi, c'est par la voie du développement de sa propre expérience du genre que le sujet peut prendre ses distances avec lui-même. Le style est donc un "mixte" qui décrit l'effort d'émancipation du sujet par rapport à la mémoire impersonnelle et par rapport à sa mémoire singulière, effort toujours tourné vers l'efficacité de son travail.

forma nova e criativa a fim de solucionar uma ‘disfuncionalidade’ do instrumento adequado e/ou da falta do mesmo. Esta nova função de uso é, segundo Clot (2001a, p.40), “[...] alcançada não pela internalização do modo de funcionamento exterior ou das significações já existentes e, sim, por sua recriação, com vistas a lhes dar uma segunda vida, a serviço da atividade atual do sujeito”<sup>60</sup>. É uma maneira que o trabalhador busca para solucionar problemas / impedimentos no curso de sua atividade, atribuindo um novo sentido / função, diferente daquela prevista, para a qual o objeto foi originalmente criado. Isto torna a ‘atividade impossível’ em possível; neste sentido o trabalhador opera uma transformação do objeto, ou seja, existe uma transformação psicológica dos objetos do mundo em objetos para si, eles se tornam meio de agir para aquela situação específica.

De acordo ainda com Clot (2001, p. 41), as catacreses não se limitam somente aos objetos materiais ou aos instrumentos. Elas podem dirigir-se tanto aos objetos quanto ao próprio sujeito. Ele demonstra este fato dando o exemplo do condutor do trem que, para não dormir durante o percurso, recorre à realização de uma segunda atividade – no caso aqui exemplificado, fazer palavras cruzadas para se manter fielmente na primeira atividade. Este é um recurso que se torna instrumento da atividade. Ainda segundo Clot, a coletividade dará o aval da utilização, ou não, destas catacreses; em caso afirmativo, ela é colocada em patrimônio, torna-se um patrimônio comum, ou seja, passará a ser utilizada em situações semelhantes pelos colegas de ofício.

Para finalizar esse capítulo, faremos agora uma breve discussão sobre “a função psicológica do trabalho”<sup>61</sup>. Como apontado anteriormente, ao falar sobre a atividade de trabalho Clot (2006, p. 52-90), diz que ela é um dos gêneros da atividade humana entre outros, mas, ao mesmo tempo, não é uma mera atividade entre tantas outras, visto que ela condiciona a perpetuação de todos os outros gêneros, ao assegurar, ou não, a sobrevivência de cada membro da espécie. Para ele, o trabalho é sempre uma atividade dirigida que exerce, na vida pessoal, uma função psicológica específica.

De acordo com a explicação acima, a “função psicológica do trabalho”, no desenvolvimento do sujeito, consiste em evocar uma ruptura entre as pré-ocupações do sujeito e as ocupações sociais de que este deve desincumbir-se, descarregar-se. Ao impor ao sujeito o encontro com um objeto regido por outras normas que não as subjetivas, ele o

---

<sup>60</sup>Celui-ci s’effectue non pas en intériorisant les fonctionnements extérieurs ou les significations existantes mais en les recréant pour leur donner une “deuxième vie” au service de l’activité présente du sujet.

<sup>61</sup> Clot publicou um livro que recebeu o título “A Função Psicológica do Trabalho”, e nele faz uma vasta explanação de suas idéias sobre a atividade de trabalho e as implicações da mesma para a vida dos trabalhadores e organizações.

restitui a si mesmo, ou seja, ao remetê-lo a uma memória impessoal, remete-o a outras leis que não a psicológica, mas sim a memória social do trabalho, a uma consciência compartilhada com aqueles que exercem o mesmo ofício.

Assim Clot (2006, p. 74) diz

O trabalho é demarcação consigo mesmo, inscrição numa outra história: uma história coletiva cristalizada em gêneros sociais em geral suficientemente equívocos e discordantes para que cada um deva ‘dar sua própria contribuição’ e sair de si.

Clot assinala que a função psicológica do trabalho é, paradoxalmente, um objeto estranho à necessidade imediata do sujeito e não se harmoniza de modo direto com sua atividade e, é exatamente graças a esta estranheza que tem o gênero social do trabalho – memória impessoal – que os sujeitos encontram sua condição de libertação e criam estilos transformando o trabalho em um trabalho “para si”, tornando seus os gêneros sociais das atividades esperadas .

O processo de tornar o trabalho um trabalho para si, é, segundo Clot (2006, p. 86-87), um processo árduo porque envolve mobilizar o gênero das atividades esperadas para torná-las suas. Se o sujeito não consegue transformá-lo em atividade para si, a atividade de trabalho perde o sentido, pois não permite mais a realização das metas vitais e dos valores que o sujeito extrai de todos os domínios da vida em que sua existência está envolvida. A função psicológica do trabalho para o sujeito consiste então, em permitir-lhe “[...] entrar num mundo social cujas regras sejam tais que ele possa ater-se a elas. Sem lei, comum para dar-lhe corpo vivo, o trabalho deixa cada um de nós diante de si mesmo. Trata-se exatamente do contrário do que é necessário ao advento de uma mobilização subjetiva” (CLOT, 2006, p.18).

Para finalizar este tópico gostaríamos de sublinhar que entendemos, sem sombra de dúvidas, que o principal objetivo de Clot, em sua Clínica da Atividade, é “compreender o trabalho para transformá-lo e transformá-lo para compreendê-lo”, ou seja, em sua clínica busca auxiliar os trabalhadores a terem o seu “poder de agir” restituído para que além de bens e serviços, eles produzam saúde.

Embora reconhecendo a importância de pesquisas do tipo interventivas que, além da produção de conhecimento, buscam também possibilitar e/ou transformar ambientes onde são realizadas, gostaríamos de salientar que, em nossa pesquisa, não tivemos o objetivo de realizar uma análise da atividade como a proposta por Clot.

Afirmamos, entretanto, que as categorias da Psicologia Sócio-Histórica, bem como as propostas por Clot aqui apresentadas, são consideradas fundamentais para a elaboração e desenvolvimento da presente tese a medida que acreditamos serem capazes de nos auxiliar a compreender e a desvelar o que se passa, como se passa, e como é constituída a atividade docente de um professor que atua numa escola que se pretende inclusiva, bem como os sentidos e significados que ele atribui à própria atividade docente.

Mas vejamos estas questões com maior detalhamento no próximo capítulo que tratará dos nossos pressupostos metodológicos.

## CAPÍTULO 2

### PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS ORIENTADORES DA PESQUISA

*[...] o bom método é aquele que permite conhecer verdadeiramente o maior número de coisas com o menor número de regras (CHAUÍ, 1984, p. 77).*

## 2.1 - A Pesquisa

Para melhor compreensão do movimento de inclusão escolar, a presente tese constitui-se em uma pesquisa de campo<sup>62</sup> qualitativa, que tem como pressuposto epistemológico a Psicologia Sócio-Histórica que, por sua vez, tem sua base no materialismo histórico dialético.

Ao afirmarmos que essa é uma pesquisa qualitativa, adotamos a concepção de homem da Psicologia Sócio-Histórica. Esta o concebe a partir da idéia da “condição humana” onde os sujeitos são vistos como “históricos, datados, concretos, marcados por uma cultura, como criadores de idéias e consciência que, ao produzirem e reproduzirem dialeticamente a realidade social são, ao mesmo tempo, produzidos e reproduzidos por ela” (FREITAS, 2002). Desta forma, o homem, nesta perspectiva, é historicamente e dialeticamente constituído.

Entendemos, também, que esse homem é constituído na e pela atividade, e ao produzir sua forma humana de existência, revela - em todas as suas expressões - a historicidade social, a ideologia, as relações sociais, o modo de produção. Ao mesmo tempo, esse mesmo homem expressa a sua singularidade, o novo que é capaz de produzir, os significados sociais e os seus sentidos subjetivos (AGUIAR, 2006).

Vale salientar ainda que, juntamente com a concepção de homem, adotamos também os três princípios metodológicos que formam a base da abordagem na análise das funções psicológicas superiores apontados por Vigotski (1994). O primeiro deles propõe que os fenômenos humanos sejam estudados em seu processo de transformação e mudança, e a preocupação do pesquisador deve estar focalizada sobre o processo em observação e não sobre seu produto ou objetos. Ao focalizar o processo entendem-se as mediações constitutivas do fenômeno estudado.

O segundo princípio aponta que a mera descrição de fatos não revela as relações dinâmico-causais, reais, subjacentes aos fenômenos. Vigostki (op.cit.) propõe, então, conservar a concretude dos fenômenos estudados sem, contudo, ficar na mera descrição avançando, pois, para a explicação.

---

<sup>62</sup> Campo é concebido como o recorte que é realizado em termos de espaço, representando uma realidade empírica a ser estudada a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto da investigação. (MINAYO, 2000, P. 53).



O terceiro princípio trata da questão referente ao cuidado que o pesquisador deve ter com os comportamentos fossilizados, que tendo passado por um longo processo de desenvolvimento histórico, tornam-se mecanizados. Este fato dificulta a análise sobre a sua verdadeira natureza interna e, assim sendo, deve o pesquisador ultrapassar a aparência do fenômeno estudado e desvelar sua essência, ou seja, aproximar-se, o máximo possível, da síntese das suas determinações.

Creemos, ainda, que ao utilizarmos a “estratégia de análise de núcleos de significação”, mantivemos um outro princípio fundamental em pesquisas qualitativas, qual seja, concebemos a produção de conhecimento com um ato construtivo-interpretativo onde a subjetividade dos envolvidos traça/delineia um colorido singular à realidade estudada que, ao ser significada, gera um novo campo de realidade/conhecimento.

O ato de pesquisar é entendido por nós como um processo de comunicação dialógica onde pesquisador e pesquisando, de forma interativa e co-responsável, produzem conhecimentos acerca do fenômeno e/ou do objeto estudado (REY, 2005). Assim o pesquisador, ao observar e analisar o seu objeto de estudo, provoca transformações ao mesmo tempo em que é transformado por ele.

Consideramos que um fenômeno e/ou objeto não é simplesmente um dado que se encontra na natureza pronto para ser descoberto, estudado, classificado e catalogado. Creemos (antes) que, ao longo da história humana, os fenômenos e/ou objetos, sem que se negue sua concretude e materialidade, são também construídos e transformados na e por suas contradições e dialeticidade.

Assim sendo, afirmamos que a inclusão escolar não pode ser entendida sem levarmos em consideração o seu contraponto: a exclusão! E, que “ser ou estar deficiente” e suas implicações não são um evento somente pertencente e da responsabilidade exclusiva do sujeito, mas que “ser ou estar deficiente” e suas implicações estão imbricados na trama social. É desta forma que vemos a atividade (docente) do professor que trabalha em salas de aulas que têm alunos com deficiência.

Enfim, entendemos que os sentidos e significados atribuídos à atividade docente, a inclusão escolar e a deficiência, têm o colorido da época atual mas, ao mesmo tempo, traz os matizes de cores do passado e as nuances das cores que todos nós idealizamos para o futuro!

Levando em consideração os pressupostos acima, nesta pesquisa, buscamos discutir e refletir sobre alguns aspectos que envolvem a atividade docente do professor que atua em

escolas regulares e que, a fim de promover a inclusão escolar, tem recebido em sua sala de aula alunos com deficiência.

Vale ainda ressaltar que partimos da tese de que a distância entre o Trabalho Prescrito e o Trabalho Real e, ainda, os conflitos subjacentes ao Real da Atividade existente no saber/fazer pedagógico diário realizado pelo professor no processo de inclusão escolar, provoca a fragilização<sup>63</sup> de sua função docente no processo de inclusão escolar. Acreditamos ainda que essa fragilização gera uma inclusão perversa<sup>64</sup> e, conseqüentemente, o esfacelamento do processo de inclusão escolar onde as crianças, que deveriam ser incluídas, ficam, na verdade, excluídas na escola.

Sendo assim, apresentaremos no item a seguir os objetivos de nossa pesquisa.

## **2.2 – Objetivos**

### **2.2.1 – Dos Objetivos Gerais:**

Com o objetivo de compreender e desvelar o que se passa, como se passa, e como é constituída a atividade docente de um professor que atua numa escola regular que tem em sua sala de aula um aluno com Síndrome de Down, buscar-se-á analisar os sentidos e significados atribuídos pelo professor à sua atividade docente. Assim como verificar se e como as autoconfrontações simples e cruzada engendra movimentos produtores de novas significações (sentidos e significados) sobre a atividade docente e inclusão escolar.

### **2.2.2 – Dos Objetivos Específicos:**

- Analisar os sentidos e significados que o professor atribui à inclusão escolar;
- Analisar os sentidos e significados que o professor atribui a sua atividade docente;
  
- Verificar qual o tipo de estratégia de enfrentamento (estratégias coletiva ou individual) desenvolvida pelo professor ante a distância entre o trabalho prescrito e o

---

<sup>63</sup> Fragilização é entendida como a perda do saber/fazer pedagógico do professor, a fim de mediar o processo de ensino-aprendizagem do aluno com deficiência, ou seja, diante do aluno deficiente o professor simplesmente não sabe o que fazer.

<sup>64</sup> A inclusão escolar é denominada de Inclusão Perversa, quando o aluno com deficiência é aceito no espaço escolar, mas, no entanto, não é dado à ele oportunidades para o acesso e apreensão do saber formal expressos nos conteúdos curriculares.

trabalho real. E se, e como, essas estratégias contribuem para a construção de práticas pedagógicas inclusivas.

- Verificar se a observação e a discussão sobre a própria atividade e a de um parceiro engendram novas significações (sentidos e significados) sobre a educação inclusiva.

### 2.3 – Do Local e dos Sujeitos:

*[...] a atividade humana não se faz isolada, mas ocorre sempre no interior das relações sociais. Torna-se, então, necessário contextualizá-la, o que implica compreender o trabalho considerando os determinantes histórico-sociais, econômicos e culturais que influenciam a vida psíquica dos trabalhadores (LIMA, 2002).*

Iniciaremos apontando que, no município de Diamantina existem três (03) escolas pertencentes à rede municipal localizadas no centro urbano. A princípio, duas escolas fizeram parte dessa pesquisa, assim como também participaram duas professoras que tinham em suas salas alunos com Síndrome de Down<sup>65</sup> – uma professora e um aluno de cada escola.

Para a escolha das escolas e das professoras, alguns critérios foram observados, tais como: ter salas de aula com alunos com deficiência; que os professores regentes destas salas permitissem que fossem feitas videografações durante sua atividade e que se dispusessem a participar das autoconfrontações<sup>66</sup>; que os pais dos alunos permitissem a participação dos seus filhos na pesquisa; e que pais, professoras e diretoras das escolas assinassem o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” como solicitado pela Resolução CNS nº 196/96 (BRASIL, 2003).

---

<sup>65</sup> Síndrome de Down é uma cromossopatia, caracterizada pela presença de um cromossomo a mais no cariótipo de uma pessoa, denominada “trissomia do 21”. Decorre daí, um conjunto de características fenotípicas, que podem ser notadas desde o nascimento, porém não há um padrão previsível em todas as pessoas com a síndrome, uma vez que tanto o comportamento quanto o desenvolvimento da inteligência não dependem exclusivamente da alteração cromossômica, mas também das influências e oportunidades que o meio em que a pessoa vive lhe oportuniza. (VOIVODIC, 2004,P.39-48). Vale ressaltar que para a escolha da sala o critério aferido foi a existência de criança com deficiência, e no caso, nas duas salas onde o estudo foi realizado estavam matriculadas crianças com Síndrome de Down.

<sup>66</sup> Autoconfrontação é a técnica onde o sujeito é convidado a confrontar a si mesmo (suas ações, falas, idéias); Pode ser realizada a partir de videografações (videoautoscopia/autoscopia) ou da escuta de sua fala audiogravadas ou mesmo de questões propostas pelo pesquisador a partir da leitura das transcrições de entrevistas realizadas (audiogravadas).

Em relação à escolha dos sujeitos, vale lembrar Mazzotti e Gewandsznajder, (2002, p. 162), quando afirmam que, em pesquisas qualitativas, a escolha do campo, onde serão colhidos os indicadores, deve ser intencional, assim como também deve ser intencional, a escolha dos participantes em função das questões de interesse do estudo. Segundo ainda estes autores, esta escolha deve também levar em consideração as condições de acesso e permanência no local e a disponibilidade dos sujeitos participantes.

Rey ,(2005, p. 111), aponta que os sujeitos não devem ser escolhidos ao acaso, mas eleitos entre aqueles que tiverem uma participação mais significativa em relação aos objetivos da pesquisa constituindo-se em “informantes-chaves: são aqueles sujeitos capazes de prover informações relevantes que, em determinadas ocasiões, são altamente singulares em relação ao problema estudado”. Devemos levar em consideração também que:

El sujeto de nuestras investigaciones es siempre un sujeto activo y pensante, reflexivo y emocionalmente comprometido, los cuales no son aspectos a controlar como elementos distorsionadores sino, por lo contrario, aspectos a estimular con vistas a garantizar el caracter complejo y elaborado de su expresión en los procesos de su investigación y/o diagnóstico: este carácter complejo de la expresión resultará esencial en la definición de elementos relevantes para la construcción teórica. (REY, 1997, p.85).

Em relação ao número de sujeitos, para Rey (2002, p.35), e Ozella (2003, p. 124), uma pesquisa científica não se legitima pela quantidade de participantes a serem estudados, mas pela qualidade de suas expressões: a quantidade de sujeitos corresponde, essencialmente, à necessidade do processo de conhecimento que surge no curso da pesquisa.

Torna-se importante esclarecer que as análises finais dos núcleos de significação apresentadas se referem, somente, a atividade docente de uma das professoras e que tal escolha só foi feita após uma primeira análise comparativa entre todo o material produzido a partir da participação das duas professoras.

Diante dos pressupostos apresentados acima, em relação à escolha dessas duas escolas e desses sujeitos, gostaríamos de assinalar que foi necessário e rico conhecer a instituição escolar e reconhecê-la como uma realidade em movimento e constante transformação que também é constitutiva dos sentidos que os professores atribuem a sua atividade docente.

#### **2.4 – Do Tempo de Permanência “in lócus”**

A fim de realizar esse estudo, a pesquisadora freqüentou as duas escolas no período compreendido entre os meses de setembro de 2005 a novembro de 2007.

Referentes ao tempo de permanência no local, trazemos, a seguir, algumas reflexões acerca dos estabelecimentos de ensino pesquisados.

Para a compreensão das ações e relações que configuram o dia a dia das práticas escolares e, por conseguinte, do trabalho docente, há a necessidade da permanência do pesquisador por algum tempo na instituição escolar, ou seja, “in lócus”, realizando entrevistas, procedendo a observações das atividades docentes, analisando documentações relativas ao projeto pedagógico da escola, etc. (ANDRÉ, 2002).

Rey, (2005, p. 81), corrobora com esta posição ao afirmar que a imersão do pesquisador no campo de pesquisa é de fundamental importância, uma vez que se deve considerar esse campo como “o cenário social em que tem lugar o fenômeno estudado em todo o conjunto de elementos que o constitui, e que, por sua vez, está constituído por ele”.

Clot (2001), afirma que para o entendimento de uma atividade é necessário observar onde ela se processa, pois sua compreensão está diretamente relacionada à dinâmica da instituição. Vigotski (1994, p. 86), traz também grande contribuição para a compreensão de um dado fenômeno quando nos alerta que [...] “só em movimento que um corpo mostra o que é”.

Para Marcondes e Acosta, (2002, p.216-217), a imersão na realidade pesquisada pode apresentar variações quanto ao tempo de permanência, à profundidade das relações estabelecidas e à profundidade de coleta dos indicadores; entretanto, é necessário pré-estabelecer um plano de trabalho, mesmo que aberto e flexível, garantindo um período de permanência suficientemente duradouro, onde se pode observar uma variedade de situações que facilitem a compreensão da dinâmica dos acontecimentos e a expressão de seus significados.

## **2.5 - Dos Instrumentos e das Técnicas**

Segundo o dicionário Aurélio,( s/d, p.1371), uma técnica é definida como “1- a parte material ou o conjunto de processos de uma arte; 2- maneira, jeito ou habilidade especial de executar ou fazer algo”. Podemos inferir que a técnica utilizada em pesquisas pode ser considerada como aquela situação e ou recurso que possibilitam ao sujeito de pesquisa expressar-se no contexto de relação que caracteriza a mesma. Entendemos que técnicas utilizadas em pesquisas qualitativas devem envolver os sujeitos emocionalmente e facilitar a expressão de sentidos subjetivos dos mesmos. Já o instrumento refere-se ao

“objeto, em geral mais simples do que o aparelho, que serve de agente mecânico na execução de qualquer trabalho”. (op.cit. p. 777).

Assim, gravadores, câmeras de vídeo, prancha de desenhos são instrumentos utilizados para a aplicação de técnicas de pesquisa tais como entrevistas, autoconfrontações, aplicação de questionários etc.

Outro esclarecimento que julgamos pertinente para essa pesquisa é realizado por Rey,, (2002, p.114-115), ao discutir o conceito de indicador e sua importância para a construção do conhecimento na perspectiva qualitativa; Segundo ele, os indicadores

[...] são categorias que facilitam o seguimento dos complexos processos que caracterizam qualquer pesquisa contextualizada no estudo da subjetividade humana. Não são categorias para serem utilizadas como referência, mas categorias produzidas no processo de construção do conhecimento que se constituem em instrumentos para a definição de zonas de sentidos sobre o problema estudado. [...] são produzidos com finalidades explicativas não descritivas, o que marca uma profunda diferença com a forma como o conceito de dado é utilizado pela psicologia.

Desta forma, indicador é entendido, aqui, como tudo aquilo que é capaz de explicar, dar sentido ao observável e ao não observável permitindo, assim, avançar na construção do conhecimento de um determinado fenômeno. Para Pereira, (2003, p. 284), os indicadores são capazes de “produzir informações, contradições, revelar dados não significados ampliando a compreensão de uma realidade, bem como as zonas de sentido”.

Aguiar e Ozella, (2006, p.229), ao discutirem a Psicologia Sócio-Histórica, apontam que embora considerem a entrevista como técnica privilegiada para a coleta dos indicadores, outras técnicas associadas podem permitir o aprofundamento e o aprimoramento analítico, principalmente, para se captar indicadores não verbais. Assim, técnicas tais como: relatos escritos, narrativas, história de vida, frases incompletas e, (inclusive), questionários ou desenhos (desde que sejam complementados e aprofundados através de entrevistas), e ainda as videografações e autoscopia<sup>67</sup>, são de grande ajuda e importância na realização de pesquisas.

Lüdke e André, (1986)<sup>68</sup>, afirmam que Holsti argumenta que quando dispomos de duas ou mais técnicas de investigação de um mesmo problema, temos a possibilidade de

<sup>67</sup> Os termos videografação e videoscopia são utilizados como sinônimos para denominar o procedimento de coleta de indicadores utilizando-se a câmera de filmagem; Difere de autoscopia e/ou videoautoscopia que denominam a técnica de confrontação do sujeito com sua imagem/ação na tela.

<sup>68</sup> Para maior aprofundamento em pesquisas do tipo etnográfica, ver André (1995, p.15-31; 2002, p. 27-30).

confrontarmos os achados da pesquisa a fim de garantirmos maior confiança nos resultados obtidos. Também André, (1995), diz que a possibilidade de utilizarmos várias técnicas (observação, entrevistas, depoimentos orais e escritos, documentos etc.) e, também, uma diversidade de sujeitos colaboradores (professores, alunos, diretores, coordenadores, pais, etc.), amplia a (possibilidade) probabilidade de maior aproximação do fenômeno estudado e, se acaso o pesquisador investiga uma situação que lhe é muito familiar, este fato ajuda-o a se distanciar dos próprios preconceitos e pressuposições que pode ter sobre o fenômeno observado.

Mazzotti e Gewandsznajder , (2002, p. 163), afirmam que as pesquisas qualitativas são, caracteristicamente, multimetodológicas, ou seja, podem utilizar grande variedade de procedimentos e instrumentos para a coleta de dados.

Passaremos a seguir a descrição das técnicas utilizadas nessa pesquisa.

### **2.5.1 - Entrevistas:**

Como bem aponta Rey (2005, 2002, 1999), a entrevista, como recurso metodológico para a coleta de indicadores, não deve ser considerada como um fim em si mesma, mas apenas como um dos instrumentos indutores da expressão do sujeito que possibilita captar os significados e os sentidos produzidos acerca de um dado fenômeno.

Para Gatti (2002, p.63), uma entrevista rica é aquela em que o pesquisador consegue um diálogo real com o entrevistado, em que não predominam as respostas-chavões que nada acrescentam.

Para Minayo (2000, 1996), a entrevista constitui o instrumento/procedimento mais usual em pesquisa de campo. Ela ressalta que entrevistar não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que “se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeito-objeto da pesquisa, que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada” (2000, p. 57).

Como já foi apontado, uma das principais características da pesquisa baseada na epistemologia qualitativa é a qualidade das informações produzidas sobre o fenômeno estudado. Assim sendo, é necessário ultrapassar a velha fórmula “perguntas e respostas”, e estabelecer um vínculo, entre pesquisador e sujeito pesquisado, que possibilite uma verdadeira comunicação entre ambos; este vínculo permite o aflorar dos estados emocionais

constituintes da subjetividade do sujeito pesquisado<sup>69</sup>, fato este de extrema importância para a apreensão do contexto em que se dá a produção das idéias e, assim, dos significados e sentidos produzidos acerca da realidade vivida.

A esse respeito Minayo assim se expressa:

No caso da pesquisa qualitativa o envolvimento do entrevistado com o entrevistador [...] é pensado como condição de aprofundamento de uma relação intersubjetiva. Assume-se que a inter-relação no ato da entrevista contempla o afetivo, o existencial, o contexto do dia-a-dia, as experiências, a linguagem do senso comum e é condição “sine qua non” do êxito da pesquisa qualitativa (MINAYO, 1996, P.124).

Segundo Pereira (2003, p. 284), “não basta apenas entrevistar, mas [...] permitir que nesses diálogos haja uma via permanente de contínuo processo de produção de saber, sentir e fazer”.

Como pode ser observado existe vasta literatura (MARCONDES & ACOSTA, 2002; REY, 2005, 2002, 1999; THIOLENT, 2003; KRAMER, 2003; ANDRÉ, 2002; SZYMANSKI, 2002; GATTI, 2002; MOROZ & GIANFALDONI, 2002; MINAYO, 2000, 1996), que trata sobre os diversos tipos de entrevistas (estruturada, semi-estruturada e não-estruturada – podem receber também a denominação entrevista fechada, semi-aberta e aberta) e as suas várias modalidades (entrevista de sondagem de opinião, entrevista de narrativa da história de vida, entrevista centralizada e/ou temática, entrevista de profundidade, entrevista projetiva, entrevista de narrativa biográfica, entrevista focal, entrevista reflexiva, etc.), e, para Mazzotti & Gewandsznajder (2002, p.168), as entrevistas se distinguem pelo grau de controle exercido pelo entrevistador sobre os diálogos estabelecidos.

### **2.5.1.1 - Entrevistas Semi-estruturadas**

Segundo Hopf (1989, p. 89-106), o debate sobre a utilização das entrevistas semi-estruturadas como instrumento metodológico utilizado em pesquisas que têm como base a epistemologia qualitativa tem atraído o interesse de vários pesquisadores. Tal interesse está ligado à probabilidade de que os pontos de vista dos sujeitos entrevistados (eu diria, a subjetividade) sejam melhor expressos em uma situação de entrevista, com um

---

<sup>69</sup> Vale lembrar como bem aponta Pereira (2003, p. 283), que num processo de pesquisa onde se estabelece um verdadeiro processo de comunicação entre sujeito pesquisado e pesquisador esse processo possibilita o aflorar de estados emocionais tanto de um quanto de outro.



planejamento relativamente mais aberto, que em uma entrevista padronizada ou em um questionário. Ainda segundo ele, deve-se lançar mão deste instrumento quando o entrevistado possuir “uma reserva complexa de conhecimento sobre o assunto”.

### **2.5.1.2 - Entrevista Centralizada e/ou Temática:**

Com relação à entrevista centralizada e/ou temática, Hopf ,(1989, p. 101-103) ,nos diz que ela é utilizada quando se quer coletar dados com relação a um determinado problema, ou quando se quer aprofundar na compreensão do objeto de estudo focalizando a opinião do entrevistado em relação ao problema específico em torno do qual a entrevista se centraliza. Este tipo de entrevista é orientado por um pequeno roteiro precedente que guia o desenvolvimento da entrevista com a finalidade de evitar uma conversa estagnante ou um tópico improdutivo; utiliza-se também a indução que objetiva aprofundar a compreensão do assunto ou confrontar contradições ou inconsistências nos enunciados.

### **2.5.1.3 - Entrevista de Narrativa da História de Vida**

Para Minayo (2000, p. 58-59), a entrevista de narrativa da história de vida é uma estratégia de compreensão da realidade do sujeito e sua principal função é retratar as experiências vivenciadas bem como as definições fornecidas pelas pessoas que dela participam. Ainda segundo ela,

[...] a história de vida tem tudo para ser um ponto inicial privilegiado porque permite ao informante retomar sua vivência de forma retrospectiva, com uma exaustiva interpretação. Nela geralmente acontece a liberação de um pensamento crítico reprimido e que muitas vezes nos chega em tom de confiança. É um olhar cuidadoso sobre a própria vivência ou sobre determinado fato. Esse relato fornece um material extremamente rico para a análise do vivido. Nele podemos encontrar o reflexo da dimensão coletiva a partir da visão individual.

Normalmente ao narrar sua história de vida, o sujeito desvela memórias, formula idéias baseadas em valores e necessidades constituídas socialmente e, num movimento dialético, enquanto fala de suas experiências vai, ao mesmo tempo, transformando suas idéias, atribuindo novos significados e sentidos as mesmas. A narrativa possibilita, também, que o sujeito discorra sobre temas diversos e abrangentes, que extrapolam aquele estudado no momento, que aparentemente não estão ligados ao tema estudado. Todos estes fatos nos

auxiliam na compreensão e/ou na possibilidade de levantar hipóteses sobre os motivos afetivo-volitivos que impulsionam o sujeito pesquisado a pensar, sentir e agir de uma determinada maneira e não de outra.

Para Nunes (2002, p.211) esse tipo de estratégia metodológica quando aplicada à educação, pode ajudar a compreender melhor as práticas pedagógicas, as representações de professores sobre seu próprio trabalho e sobre a instituição na qual ela o desenvolve.

Becker (1999, p.108-110), afirma que a história de vida pode nos ser útil para fornecer uma visão do lado subjetivo de processos institucionais; naqueles momentos em que uma área de estudo tornou estagnada, e pode propiciar a reorientação necessária do campo de estudo; pode, ainda, dar um sentido ao que se tem denominado nas ciências sociais de processo de formação de atos individuais que têm subjacentes processos coletivos/sociais.

#### **2.5.1.4 - Entrevista Recorrente**

As entrevistas recorrentes, de acordo com Simão, podem ser caracterizadas como um processo interativo entre pesquisador e sujeito, que propicia a construção do conhecimento sobre um determinado tema de forma partilhada e planejada; “ambos podem ser vistos como dois atores: um pretende conhecer o fenômeno, mas é o outro quem detém a experiência do mesmo, a qual faz parte de sua constituição, de sua subjetividade” (SIMÃO, 1982, p. 37 - citado por (LEITE & COLOMBO, no prelo, p. 09).

Concordando e contribuindo com as idéias de Simão, Leite afirma que ambos – pesquisador e pesquisado, participam ativamente do processo de construção do conhecimento, mas com olhares diferenciados: o primeiro quer ter acesso ao conhecimento que o segundo possui, mas é a relação dialógica/interativa/partilhada que possibilita tal acesso; diz ele

O sujeito ao relatar sua experiência sobre o tema reflete suas representações, ou seja, o que pensa e como age em relação ao objeto em foco; por sua vez, o pesquisador tenta apreender o conteúdo relatado a partir do processo vivido pelo sujeito. Ao apresentar sua análise ao sujeito, o pesquisador busca identificar a sua compreensão sobre o significado do que foi narrado, procurando, através de suas inferências, descrever e explicar o referido processo experienciado pelo sujeito (LEITE & COLOMBO, no prelo, p. 13).

Leite (idem p. 12) afirma que a entrevista recorrente cria a possibilidade “de o sujeito acessar, discutir e alterar a análise preliminar realizada pelo pesquisador de seus próprios relatos fazendo as alterações que lhe parecerem necessárias” (LEITE & COLOMBO, no prelo, p. 12).

Segundo Rey (1999, p. 84), a possibilidade de retornar ao entrevistado permite um maior aprofundamento nas questões investigadas e

[...] el instrumento es susceptible de una multiplicidad de usos dentro del proceso investigativo que no se limitan a las primeras expresiones del sujeto frente a él. Así, con frecuencia, hemos devuelto a los sujetos el material escrito por ellos en diferentes instrumentos, y, a partir de ahí, hemos organizado una serie de diálogos que han sido más significativos que la propia información brindada originalmente por el instrumento

Podemos então concluir que a entrevista é recorrente quando, após entrevistar uma primeira vez um sujeito, retornamos a ele uma segunda, terceira e tantas outras vezes que forem necessárias a fim de buscar mais informações sobre o tema tratado, ou esclarecer algum aspecto que ficou confuso ou incompleto podendo, inclusive, serem apresentados e discutidos com o entrevistado alguns pontos das análises preliminares realizadas.

Importante reiterar que entendemos que, se a entrevista recorrente se refere à possibilidade de retornar ao sujeito entrevistado quantas vezes forem necessárias, as entrevistas estruturadas/fechadas, não-estruturadas/abertas, semi-estruturadas/semi-abertas, em suas diversas modalidades (entrevista de narrativa de história de vida, entrevista de profundidade, entrevista temática, entrevista de narrativa biográfica e tantas outras modalidades) podem ser recorrentes ou não.

### **2.5.2 – Análise Documental:**

Mazzotti e Gewandsznajder (2002, p. 169), definem documento como qualquer registro escrito que possa ser usado como fonte de informação, tais como: regulamentos, atas de reunião, livros de frequência, relatórios, arquivos, pareceres, planos de aula, planos de curso, registros escolares etc. Podem ser usados, tanto como uma técnica exploratória, como para checagem ou complementação dos dados obtidos por meio de outras técnicas.

De acordo com Lüdke e André (1986, p. 39), “os documentos não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto”, podendo inclusive apontar contradições entre os

objetivos explícitos e os implícitos. Ainda segundo ela (2002, p. 28), devemos utilizar os documentos para situar o fenômeno estudado, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes.

### 2.5.3 - Sessões de Observação “in locus”

Ao refletir sobre essa etapa, buscamos primeiramente a compreensão do que é observar. Ao tratar sobre a análise ergonômica do trabalho, Guérin et alli ,(1997, p. 202-204), aponta que a observação é um momento privilegiado deste processo e afirma que ela é, em si, o processo que permite ao observador tomar conhecimento dos elementos de uma dada situação.

Afirma ainda que ela pode ser livre ou sistemática<sup>70</sup>, mas que, nos dois casos, voluntariamente ou não, é sempre focalizada, pois se apóia em tomadas de informações visuais. É importante assinalar, aqui, que para ele o estabelecimento destas tomadas de informações não é inocente, ou seja, corresponde a uma escolha de eventos entre aqueles que o observador percebe, e essa escolha é condicionada pela capacidade do observador de circunscrever e nomear este evento e também pelas concepções teóricas e hipóteses que o orientam. Outro ponto importante colocado por ele é que como instrumento e/ou técnicas pode-se utilizar anotações em papel, gravações em vídeo ou áudio, códigos num registrador de eventos.

A abordagem mais imediata da atividade é a observação. Essa pode ser levada de forma muito aberta [...] ou focalizando a coleta em certas categorias de informações com objetivos precisos [...]. Pode-se afirmar que a observação, em si, é o processo que permite ao observador tomar conhecimento de elementos de uma situação dada. Pode-se afirmar que a observação é, de maneira voluntária ou não, focalizada, no mínimo porque se apóia essencialmente em tomadas de informações visuais.<sup>71</sup>

---

<sup>70</sup> Observação livre é aquela realizada de forma aberta e geralmente ocorre nos primeiros encontros ao posto de trabalho; a observação sistemática é aquela que tem como foco o levantamento de informações/indicadores específicos.

<sup>71</sup> L'approche la plus immédiate de l'activité est l'observation. Celle-ci peut être menée de manière très ouverte [...] ou en focalisant le recueil sur certaines catégories d'informations avec des objectifs précis [...]. On peut affirmer que l'observation, en soi, est le processus qui permet à l'observateur de prendre connaissance d'éléments d'une situation donnée. On peut aussi affirmer que l'observation est, de manière volontaire ou non, focalisée, ne serait-ce que parce qu'elle s'appuie essentiellement sur des prises d'informations visuelles.

Para Marcondes e Acosta (2002, p.217), numa observação, é necessário que o pesquisador saiba selecionar os focos de observação e definir onde (local) e quando (situação e momentos) observar. Segundo elas, isto demanda que o pesquisador tenha clareza de suas principais preocupações e questionamentos relativos ao objeto de estudo, e que esteja fundamentado por conhecimentos teóricos sobre o tema.

Freitas (2003, p.26-38), ao discutir a perspectiva sócio-histórica como um caminho significativo para se produzir conhecimento no campo das ciências humanas, questiona qual particularidade assume a observação como instrumento metodológico nesta perspectiva.

Diante de sua experiência como pesquisadora, pôde perceber que a observação nesta perspectiva assume um caráter mais dialético, que busca a mediação entre o individual e o social onde o pesquisador *está com* os sujeitos colaboradores produzindo sentidos dos eventos observados. Percebeu ainda, que o que se busca com esta observação não é a mera descrição dos eventos, mas a compreensão marcada pela perspectiva da totalidade construída no entorno dos diferentes enunciados produzidos entre pesquisador e pesquisado, buscando-se as possíveis relações dos eventos a fim de integrar o individual e social.

Freitas (*idem*, p.33), aponta que a observação se constitui em um encontro de muitas vozes, de diferentes discursos, sejam verbais, gestuais e expressivos, discursos esses que refletem e refratam a realidade da qual fazem parte, construindo uma verdadeira tessitura da vida social.

### **2.5.3.1 - Sessões de Observação com Diário de Campo:**

O diário de campo é definido como um instrumento ao qual o pesquisador pode recorrer a qualquer momento da rotina de trabalho, ou após o mesmo, realizando registros de suas impressões, percepções, angústias, questionamentos e informações que não são obtidas através da utilização de outras técnicas. É pessoal e intransferível e o pesquisador o utiliza a fim de “construir detalhes no seu somatório que vai congrega os diferentes momentos da pesquisa” (MINAYO, 2000, p.63).

### **2.5.3.2 - Sessões de Observação com Videograções:**

Souza (2003, p.81), afirma que embora a utilização da videogravação, da fotografia e da internet venham ganhando crescente credibilidade no campo da pesquisa, as discussões metodológicas sobre o uso destes aparatos técnicos são ainda muito incipientes e têm lançado novos desafios epistemológicos para as ciências humanas, assim como também desafios éticos, uma vez que as possibilidades do anonimato dos sujeitos desaparecem por completo. Destaca ainda (idem, p. 86), que o uso do vídeo deve estar comprometido com a desmistificação da técnica, colocando-a a serviço dos processos de criação do conhecimento e do próprio sujeito. Aponta ainda que

O compromisso do pesquisador é criar estratégias metodológicas que permitam a participação, tanto do pesquisador como do sujeito que colabora com a pesquisa, na construção de uma linguagem que incorpora a mediação dos instrumentos técnicos para conquistar uma visibilidade mais profunda dos modos como a realidade (física, social, virtual e subjetiva) se constitui na contemporaneidade (idem, p. 87).

André (1995; p.108; 2002, p.119-120), assinala que na microetnografia a utilização do vídeo é tomada como fonte primária, e assim *o que acontece* deixa de ser o foco central, passando esse para *o como acontece*, e o texto básico passa a ser a transcrição do vídeo. Segundo ela,

O próprio vídeo pode ser visto, analisado e suas interpretações podem ser abertamente discutidas, tornando-se um documento mais público que as anotações de campo. Por outro lado, a possibilidade de rever o vídeo inúmeras vezes, discutir e confrontar diferentes interpretações vai refinando a análise, até atingir uma aproximação mais precisa ao objeto pesquisado. A combinação das tomadas de vídeo com as anotações de campo aperfeiçoa ainda mais o trabalho, favorecendo análises e interpretações cada vez mais consistentes.

Ao tratar sobre a videogravação como uma forma de reflexão, Carvalho e Gonçalves (2000, p.73, citado por Aguiar e Baptista, 2003), apontam que ela se torna

[...] uma verdadeira atividade de metacognição, criando oportunidades de tomada de consciência e promovendo um salto de qualidade no curso. [...] As imagens do vídeo causam impacto e falam por si mesmas. Favorecem a relação teoria-prática na medida em que o comportamento docente e de seus alunos mostrado no vídeo precisa ser analisado e explicado.

Segundo Góes (2000, p.6), muitos pesquisadores têm efetuado investigações focalizando os aspectos intersubjetivos e dialógicos recortando o material documentado na

videogravação em poucos ou vários episódios que sejam significativos para o propósito do estudo. Trata-se, pois, de uma forma de construção e coleta de indicadores que requer atenção aos detalhes e o recorte de episódios interativos. O recorte é orientado visando as relações intersubjetivas e os detalhes das ações que o pesquisador julgar mais significativos para o cumprimento do objetivo da pesquisa.

Clot (2001, p. 20-21), propõe como método de “Análise da Atividade” a utilização da imagem como suporte principal das observações realizadas. Segundo ele, este método visa à criação de quadros que permitem a observação e compreensão do desenvolvimento da experiência/atividade profissional e de seus impedimentos.

O método de análise da atividade que praticamos utiliza a imagem como suporte principal das observações. Assim como o indicamos, ela visa, antes de tudo, criar um quadro que permite o desenvolvimento da experiência profissional do coletivo engajado neste trabalho de co-análise. [...] se se procurar entender, como é o nosso caso, como cresce ou como diminui o raio de ação dos sujeitos, o desenvolvimento e seus empecilhos.<sup>72</sup>

Guérin et alli (1997, p. 211-231), ao tratar sobre a análise ergonômica do trabalho, mais especificamente sobre as modalidades práticas da observação, escreve que as gravações em vídeo apresentam várias vantagens tais como: em função da câmara lenta e/ou da pausa, registrar cenas cuja frequência é elevada ou de discriminação difícil; registrar várias cenas ao mesmo tempo, ou ainda, cenas impossíveis de anotar em tempo real; permitem, ainda, a tabulação e, portanto, a codificação posterior. O pesquisador pode, portanto, voltar atrás e levar em conta as cenas registradas. Graças à pausa pode analisar combinações de cenas.

O recurso para as gravações em vídeo trazem principalmente duas vantagens em relação aos levantamentos diretos “feitos no ar”. – elas permitem, graças à utilização da câmara lenta e da pausa, levantamentos de observáveis cuja frequência está elevada ou a discriminação difícil [...]. Elas permitem fazer o levantamento de vários observáveis simultaneamente ou ainda dados impossíveis de serem anotados em tempo real [...]. Elas permitem um exame minucioso e portanto uma codificação «fundada na experiência, nos fatos constatados». [...] O observador vais poder voltar para trás, portanto, levar em consideração combinações de fenômenos.<sup>73</sup>

<sup>72</sup> La méthode d'analyse de l'activité que nous pratiquons utilise l'image comme support principal des observations. Ainsi que nous l'avons indiqué, elle vise avant tout à créer un cadre permettant le développement de l'expérience professionnelle du collectif engagé dans ce travail de coanalyse. [...] si l'on cherche, comme c'est notre cas, à comprendre comment s'accroît ou comment diminue le rayon d'action des sujets, le développement et ses empêchements.

<sup>73</sup> Le recours aux enregistrements vidéo apporte principalement deux avantages par rapport aux relevés directs «à la volée». – ils permettent, grâce à l'utilisation du ralenti et de l'arrêt sur image, des relevés d'observables dont la

Aponta ainda que o registro filmado se faz em função de escolhas prévias, ou seja, se a câmera ficará fixa ou móvel, e qual característica da atividade será filmada. “Convêm salientar que uma gravação filmada se faz em função de escolhas prévias: ponto de vista fixo ou móvel, foco sobre tal ou tal característica da atividade”<sup>74</sup> (GUÉRIN, op. cit. p. 225).

#### **2.5.4 - Sessões de Autoconfrontações (Autoscopia)**

Segundo Leite e Colombo (no prelo, p.2), a autoscopia é um método de coleta de indicadores descrito por Linard (1980) como “confrontação de si na tela” onde o sujeito tem seu comportamento videogravado em um determinado ambiente e, em seguida, é colocado em uma situação para ver o material gravado, editado ou não, e fazer comentários sobre o mesmo, por solicitação do pesquisador e em função dos objetivos da pesquisa. Os relatos verbais emitidos pelo sujeito na situação de observação de suas imagens são também gravados para posterior análise.

Lima (2003, p. 9), afirma que para a realização de uma análise ergonômica do trabalho, comumente, recorre-se às observações (direta ou indireta) e às entrevistas. Segundo ele, um procedimento completa o outro, ou seja, ao observar-se o comportamento e/ou a atividade de um trabalhador pode-se identificar vários elementos constituintes dessa atividade; entretanto, essa observação não é suficiente para explicar as razões que levam o trabalhador a comportar-se dessa ou daquela maneira. Essa compreensão só pode ser atingida, segundo ele, através da própria fala do trabalhador observado.

Para ele, a conjugação da entrevista e da observação pode se dar de duas maneiras: na primeira o observador, após observar a atividade do trabalhador, tendo notado e anotado “algo” que se passou, questiona o trabalhador sobre o ocorrido. A segunda maneira, mais sofisticada, denominada autoconfrontação, consiste em gravar em vídeo o trabalhador realizando sua atividade e depois entrevistá-lo confrontando-o com a sua imagem gravada e colocando questões para ele esclarecer, tais como: como e porque ele agiu daquela forma.

---

fréquence est élevée ou la discrimination difficile [...]. Ils permettent de relever plusieurs observables simultanément ou encore des données impossibles à noter en temps réel [...]. Ils permettent un dépouillement et donc un codage « a posteriori ». [...] L'observateur va pouvoir revenir en arrière, donc tenir compte des combinaisons de phénomènes.

<sup>74</sup> “ Il convient de souligner qu'un enregistrement filmé se fait en fonction de choix préalables: point de vue fixe ou mobile, centrage sur telle ou telle caractéristique de l'activité”



Clot (2001, p.20-22; 2006, p. 134), ao tratar sobre a metodologia de observação utilizada na Clínica da Atividade CNAM/Paris, nos apresenta duas técnicas denominadas autoconfrontação simples e autoconfrontação cruzada. Ambas utilizam a videogravação como suporte principal das observações realizadas. Passemos em seguida a descrever rapidamente cada uma delas.

#### **2.5.4.1 – Autoconfrontações Simples:**

A autoconfrontação simples objetiva a reflexão dos professores sobre sua própria atividade, juntamente com a pesquisadora, tendo como estímulo as videogravações realizadas em sala de aula (CLOT, 2001, p.21-22). Entendemos que a reflexão deve incidir sobre as cenas pré-selecionadas que, eventualmente, poderão ser articuladas com as respostas dadas nas entrevistas e dados coletados na análise institucional

Segundo Clot (op.cit.), inicia-se a gravação das seqüências da atividade do membro do grupo escolhido, depois, grava-se também os comentários que o sujeito confrontado às imagens de sua própria atividade endereça ao pesquisador – Temos assim na autoconfrontação simples: sujeito/pesquisador/imagens.

De acordo com Clot (2006, 130), o momento da autoconfrontação simples cria um novo contexto que propicia a re-descrição da atividade deixando para trás a mera explicação dada pelo pesquisador, como também, a simples descrição do vivido pelo sujeito. A interação sujeito-vídeogravação-pesquisador possibilita ultrapassar comentários sobre a tarefa prescrita, sobre a atividade realizada e, abre passagem para se alcançar o real da atividade que, segundo Clot, não pode ser por nós observado diretamente (idem, p. 133).

#### **2.5.4.2 – Autoconfrontação Cruzada**

A autoconfrontação cruzada, também utilizada por Clot na Clínica da Atividade, constitui-se na reunião de dois sujeitos e o pesquisador. Nesta confrontação um dos sujeitos assiste às filmagens do colega em atividade e o pesquisador solicita o comentário sobre o que ele assistiu. O sujeito que está em cena, ou seja, que está sendo observado, é assim confrontado aos comentários de seu colega e faz, concomitantemente, observações sobre os comentários feitos. Segundo Clot (2001, p.22), esse é um momento rico, pois podem aparecer comentários sobre os estilos das ações de cada um, contradições, etc.

Clot (2006, p. 136), diz que a tarefa apresentada aos sujeitos consiste em elucidar para o outro e para si mesmo as questões que surgem durante o desenvolvimento das atividades com as imagens.

Para Clot (2006, p.135-136), a autoconfrontação simples consiste em uma atividade em que o trabalhador descreve sua situação de trabalho para o pesquisador e, quando se complementa com a autoconfrontação cruzada, esta é capaz de modificar a própria análise realizada anteriormente, uma vez que ao retornar-se a análise da mesma gravação em vídeo, agora com um colega de trabalho, este não tem as mesmas opiniões, posições e explições a propósito da atividade observada e comentada. A autoconfrontação cruzada permite o desvelamento da dissonância existente entre as atividades do pesquisador e de seu colega de trabalho, ou seja, – o sujeito observado vê sua atividade “com olhos” destas duas outras atividades, resultando um acesso diferente ao real da atividade.

Clot (idem), referindo-se a Paulhan (1929), afirma que ao mudar o destinatário da análise, modifica-se também a própria análise, pois, a palavra do sujeito não se volta só para a situação visível, mas também, para a atividade daquele outro. Ele vai caracterizar isto como “atividade dirigida” onde a linguagem além de ser um meio de explicar aquilo que o sujeito fez ou vê, torna-se um meio de levar o outro a pensar, sentir e agir segundo a sua perspectiva.

A atividade de verbalização é considerado por Clot (idem) um instrumento de ação interpsicológica e social pois, para aquele que a produz, tem a finalidade de fazer o pesquisador ou o colega participar de seus atos e de seus pensamentos, como também, de conciliar a atividade de um e de outro com a sua própria e incliná-la na sua direção.É neste sentido que Clot denomina esta atividade por co-análise do trabalho.

Este fenômeno, descrito acima, longe de ser considerado um obstáculo, é tratado pela Clínica da Atividade como um rico recurso metodológico, uma vez que as diferenças entre os dois destinatários se tornam capitais.

## **2.6 – Dos Procedimentos Metodológicos**

### **2.6.1- Das Etapas e suas Fases<sup>75</sup>:**

---

<sup>75</sup> Gostaríamos de ressaltar que todas as etapas foram realizadas concomitantemente nas duas escolas e com as duas professoras envolvidas. Entretanto apresentaremos somente os procedimentos relativos a escola e a professora escolhida para fins da análise da atividade docente.

Devido a sua abrangência, essa investigação foi dividida e realizada em cinco (05) etapas fundamentais que foram, à medida da necessidade, subdivididas em fases que serão descritas a seguir:

### **1ª ETAPA: Cenário de Pesquisa**

Constituiu-se a montagem do “Cenário da Pesquisa” onde ocorreu a apresentação da proposta para a Secretaria Municipal de Educação (SMED) e para as escolas e posteriormente a aceitação das mesmas na proposição da pesquisa.

Segundo Rey, (2005, p.83-85), a construção do cenário da pesquisa tem por objetivo apresentá-la aos possíveis sujeitos que dela participarão por meio da criação de um clima de comunicação e de participação que facilita o envolvimento dos sujeitos e constitui-se como o primeiro momento da pesquisa, no qual já podem aparecer informações significativas sobre o problema estudado.

A montagem do cenário da pesquisa ocorreu entre os meses de junho a setembro de 2005. Neste período, foram realizadas seis (6) reuniões em que se deu: a - primeiros contatos realizados com a Secretaria Municipal de Educação de Diamantina (SMED) e com os profissionais das escolas (diretores, coordenadores, professores, e demais funcionários) para a apresentação da pesquisa; b - reunião com os pais de alunos para apresentação da pesquisa e solicitação de consentimento para realizá-la (pais de alunos pertencentes à sala de aula onde foram realizadas as videografações); c- explicação e discussão das questões referentes à necessidade de se resguardar a ética em pesquisa com humanos e, assim sendo, foi apresentado o modelo do termo de “Autorização de Consentimento Livre e Esclarecido” (BRASIL, 2003, p. 36) que foi devidamente assinado pela direção da escola, pelos professores participantes e pais de alunos;

### **2ª ETAPA: Levantamento da Situação Geral da Escola:**

*Toda competência individual foi formada e normalmente é mantida pela cultura profissional coletiva (CLOT, 1999, p. 27).*

Nesta etapa, foram observados e levantados os aspectos gerais da escola com o objetivo de coletar informações que revelassem a situação atual e concreta da mesma frente ao processo de inclusão.

Para Ozella (2003, p.126), a fala dos sujeitos deve ser considerada como principal unidade de análise nas pesquisas que têm como base epistemológica a Psicologia Sócio-Histórica; entretanto, não se deve restringir somente a ela. É também necessário considerar o contexto de onde os sujeitos falam, onde eles se inserem, pois este (o contexto) compõe, também, as multideterminações sociais e históricas que constituem o fenômeno estudado.

Para Lima, (2000, p.9), a atividade não é algo estático que se pode observar e qualificar com um simples sim ou não (como nos check lists), ela se desenrola no tempo, é dinâmica e variável, e por isso só pode ser compreendida se acompanhada de perto enquanto se desenrola.

Esta etapa foi subdividida em fases. Vale ressaltar, que todos os indicadores obtidos nestas fases foram articulados resultando no que foi denominado por nós “Situação Geral da Escola” que será apresentada no Capítulo 3.

### **Fase 1: Entrevistas Centralizadas com Diretora e Supervisora da Escola**

Foram realizadas entrevistas centralizadas semi-estruturadas e recorrentes com a diretora e a supervisora da escola. O objetivo das entrevistas foi obter informações sobre o dia-a-dia da escola, suas regras, propostas educativas e pedagógicas, as relações de poder estabelecidas, etc.

Foram realizados três encontros: no primeiro, foi realizada a entrevista com a diretora. No segundo encontro, foi realizada entrevista que contou com a presença conjunta da Diretora e da Supervisora<sup>76</sup>. As entrevistas foram transcritas e devolvidas às entrevistadas para que procedessem as alterações que se fizessem necessárias. Vale salientar, que elas sugeriram, apenas, modificações na estrutura gramatical, uma vez que as entrevistas apresentadas foram transcritas literalmente e na íntegra. O terceiro encontro foi realizado com a supervisora. Neste foram propostas pela pesquisadora novas questões que completaram as informações anteriores.

### **Fase 2: Análise Documental**

---

<sup>76</sup> Observe-se que a participação concomitante da diretora e Supervisora foi não intencional e se deveu a falta de disponibilidade, na escola, de um outro local em que a entrevista pudesse ser realizada.

Foi solicitado ao supervisor da escola que disponibilizasse uma cópia do Projeto Político Pedagógico (P.P.P.), o Planejamento Bimestral, Projetos Temáticos e, ao professor o caderno de Plano de Aula.

Foi realizada a leitura deste material e destacados os aspectos que julgamos relevantes para a pesquisa, tais como: eixo epistemológico norteador PPP, forma do processo avaliativo, existência de aspectos relativos à inclusão escolar, material pedagógico indicado, metodologia de ensino indicada, rotinas, além dos conteúdos e habilidades previstas para serem consolidadas pelos alunos das turmas.

### **Fase 3: Observação “in lócus”: Alguns Indicadores de Acessibilidade da Escola.**

O conceito de acessibilidade deve ser entendido de modo ampliado e considerado com uma das formas de eliminação das barreiras físicas, arquitetônicas, atitudinais, programáticas e materiais<sup>77</sup>. Deve garantir, assim, a TODOS o acesso e usufruto dos bens e serviços produzidos pela sociedade. Desta forma foram observados e levantadas informações que desvelaram alguns aspectos referentes à acessibilidade das escolas.

#### **A - Observação “in lócus” das barreiras físicas - arquitetônicas da Escola.**

Para a acessibilidade física - arquitetônica, foi realizada uma sessão de filmagem do espaço físico escolar e observado como as pessoas utilizavam e transitavam pelo mesmo; foram tiradas medidas dos cômodos (dos ambientes), das áreas de circulação, de rampas e escadas, foram tiradas, também, medidas dos mobiliários existentes nos mesmos.

As medidas encontradas foram comparadas às medidas contidas na ABNT/NBR 9050 (ABNT, 2004) e analisados aspectos referentes à acessibilidade física.

#### **B- Observação “in lócus” das barreiras atitudinais existentes na escola:**

Durante a permanência da pesquisadora nas escolas, em um Diário de Campo, foram tomadas notas das impressões da mesma sobre as relações interpessoais estabelecidas entre os diversos profissionais da escola. Também foram anotadas as

---

<sup>77</sup> Vale salientar que os indicadores referentes às barreiras programáticas e materiais foram retirados das entrevistas realizadas com a diretora, supervisora e professora, assim como também das análises documentais realizadas.

impressões referentes às atitudes e às opiniões dos diversos profissionais da escola frente à inclusão do aluno com Síndrome de Down. Estas anotações foram realizadas a partir das próprias observações da pesquisadora assim como também de “conversas informais” que mantinha com os vários profissionais da escola. Foram anotadas impressões da pesquisadora a cerca de: sentimentos expressos ao lidarem com aquelas crianças, opiniões positivas e/ou negativas sobre a pertinência, ou não, da inclusão daquelas crianças na escola, orientações recebidas quanto aos procedimentos e atitudes a serem tomados frente àquelas crianças; percepções dos profissionais com relação às atitudes e comportamentos de outras crianças com as crianças com Síndrome de Down e etc;

### **3ª ETAPA: Entrevista de Narrativa de História de Vida e Entrevista Centralizada Realizadas com a Professora.**

Esta etapa teve como objetivo a obtenção de informações/indicadores que pudessem nos revelar os sentidos que a professora atribui ao processo de inclusão escolar e sua atividade docente. Foram realizadas, entre os meses de maio e outubro de 2007, com a professora Vicentina, uma (01) entrevista de Narrativa de História de Vida e duas (02) entrevistas Centralizadas; a primeira teve como foco o tema inclusão escolar, e a segunda a atividade docente.

Por serem entrevistas recorrentes, todas foram devolvidas a professora que, após a leitura, fez sugestões para modificações. Foi realizado então, no mês de novembro, mais um encontro com a professora em que foram discutidas as modificações sugeridas, e propostas novas questões.

Vale salientar que as modificações solicitadas pela professora incidiram sobre a forma em que a entrevista foi grafada, uma vez que foi transcrita literalmente; o conteúdo foi mantido na íntegra.

### **4ª ETAPA: Observações com Videograções**

Constituiu-se das sessões de observação utilizando a videogração das atividades pedagógicas da professora realizadas em sua sala de aula. Esta etapa ocorreu entre os meses de abril a novembro de 2007. Teve como objetivo a obtenção de cenas da atividade docente da professora que foram utilizadas posteriormente nas autoconfrontações simples e cruzada.;

A fim de tornar as filmagens o mais natural possível<sup>78</sup> para professora e alunos, as seguintes estratégias de ação foram realizadas:

a- A professora apresentou a pesquisadora para os alunos e explicou que ela estava fazendo um trabalho e que, por um tempo, visitaria a sala para fazer as videograções.

b- A pesquisadora, por alguns dias, permaneceu em sala de aula sem a presença da câmera;

c- A pesquisadora assistiu algumas aulas de posse da câmera, fez filmagens aleatórias deixando que as crianças se vissem no visor, tocassem a câmera, etc.;

d- Foram combinados, entre pesquisadora, assistente de pesquisa<sup>79</sup> e professora, os dias e horários em que seriam realizadas as filmagens. Vale ressaltar que foram escolhidos aqueles dias em que, por maior período de tempo, a professora permanecia em sala de aula com os alunos (pois esses tinham outras atividades realizadas com outros professores como “Projeto Escolarte”, aula de biblioteca etc.

e- Quando a pesquisadora sentiu que a sua presença e a da câmera já não causavam “muito estranhamento”, foram realizadas filmagens com o propósito de se fazer as confrontações.

As gravações realizadas se deram com câmera móvel e o principal foco foi a interação professor/aluno durante as atividades pedagógicas. Em alguns momentos, também, foi videogravada a interação do aluno com os demais colegas e, em outros momentos, do aluno dedicando-se a atividade pedagógica proposta enquanto a professora se dedicava à outra atividade como, por exemplo, rodar exercícios no mimeógrafo, corrigir o caderno de para casa, etc.

As videograções feitas com intencionalidade de serem utilizadas nas autoconfrontações foram realizadas no período compreendido entre os meses de agosto a

---

<sup>78</sup> Acreditamos que a presença de alguém externo a escola na sala de aula, quebra a rotina da mesma e que, por mais que tentemos “naturalizar nossa presença”, ela sempre pertencerá ao externo, a uma situação “artificial”; entretanto, cremos também que, mesmo sendo uma situação “artificial” já que as filmagens das atividades foram combinadas previamente, há sempre algo que nos escapa, algo inusitado, pertencente ao momento da interação, das trocas intersubjetivas professor/aluno.

<sup>79</sup> Gostaria de esclarecer que a pesquisadora é professora de Psicologia da Educação na UFVJM/MG e orienta alunas (os) de iniciação científica e/ou Trabalho de Conclusão de Curso TCC. Uma dessas alunas utilizando os pressupostos teóricos-metodológicos da Psicologia Sócio-Histórica, desenvolveu um trabalho de TCC que teve como temática os sentidos e significados que mães atribuíam ao aleitamento materno. Essa aluna foi então convidada pela pesquisadora para ajudar nas transcrições das entrevistas realizadas, para ajudar nas sessões de videograções, edições dos episódios para as autoconfrontações. Também ajudou nas videograções das autoconfrontações simples e cruzadas realizadas com as professoras, assim como também nas transcrições das mesmas. Dessa forma, foi considerada e denominada por nós como “Assistente de Pesquisa”.

novembro de 2007. Vale ressaltar que não foi utilizada a câmera fixa como previsto, uma vez que a sala não apresentava espaço adequado (suficiente) para a mesma.

O critério estabelecido para a tomada de foco das cenas a serem filmadas foi que estas contivessem a professora em sua atividade docente em interação com o aluno, e com as outras crianças, e cenas que contivessem a presença da criança com deficiência em interação com outras crianças ou realizando as atividades propostas pela professora.

### **5ª ETAPA: Sessões de Autoconfrontações**

Esta etapa foi dividida em duas fases.

#### **Fase 1 – Autoconfrontação Simples**

A estratégia para a realização da autoconfrontação simples deu-se da seguinte forma:

a – Foram estabelecidos critérios para a montagem dos Episódios a serem utilizados. O primeiro deles foi: episódios contendo cenas em que, na visão da pesquisadora, a professora em sua atividade docente apresenta uma intencionalidade pedagógica diretamente dirigida ao aluno deficiente.

O Segundo foi episódios contendo cenas em que, na visão da pesquisadora, a professora em sua atividade docente apresenta uma intencionalidade pedagógica dirigida para a turma em geral e não, especificamente, direcionada ao aluno deficiente, mas que este de alguma forma aparece na cena.

O terceiro critério estabelecido para montagem dos episódios foi a seleção de cenas que, na visão da pesquisadora, embora o aluno deficiente aparecesse sozinho, sua ação foi considerada como um desdobramento da atividade proposta pela professora.

Vale ainda ressaltar que, como dispúnhamos de uma boa quantidade de horas filmadas, foram escolhidas para a montagem dos episódios aquelas cenas que, levando em consideração o critério estabelecido acima, a pesquisadora julgou mais ricas e com um maior potencial para provocar discussões.

Foram, então, montados 5 episódios para autoconfrontação<sup>80</sup>:

---

<sup>80</sup> Vale ressaltar que desses cinco episódios somente três foram utilizados para as nossas análises.



- O 1º episódio foi denominado “Montagem da Ficha” com a duração de 00:06”22’;

- O 2º episódio foi denominado “Produção de Texto Coletivo; com a duração de 00:06”28’.

- O 3º episódio foi denominado “Recorte e Colagem de Atividade”; com a duração de 00:03”44’.

- O 4º episódio foi denominado “Brincando com o Saco”; com a duração de 00:08”40’.

- O 5º episódio foi denominado “Cenas com Cartaz”; com a duração de 00:04”17’.

Depois de montados os episódios, cada um foi assistido várias vezes e foi elaborado um roteiro com questões que tinham o objetivo de provocar discussões sobre a atividade docente da professora. Para todos os episódios foram realizadas as seguintes questões: 1- Descrição da cena, falar o que está acontecendo; 2- Qual a intenção da atividade – o que a professora havia planejado e com qual objetivo; 3- O que ela fez de fato; 4- O que ela deixou de fazer; 5- O que a impediu de realizar o que planejou ou pretendia; 6- O que faria de diferente se fosse realizar novamente a mesma atividade; 7- O que sentiu no momento que realizava a atividade e o que sente agora ao ver/assistir a cena; qual o sentimento que aflora.

b – Foi realizado um encontro entre a professora, a assistente de pesquisa e a pesquisadora em que a professora foi convidada a assistir cenas de sua própria atividade.

c - Ao final de cada Episódio, a pesquisadora solicitava que a professora falasse sobre as cenas apresentadas. Neste primeiro momento, os comentários foram espontâneos, ou seja, a professora falou sobre aspectos escolhidos por ela mesma, ali, naquele momento.

d - Orientada pelas questões que haviam sido, previamente, elaboradas, solicitamos que a professora comentasse cada uma delas; solicitamos, também, que comentasse sobre cenas específicas que desvelavam pontos contraditórios entre fala e ação.

## **Fase 2 – Autoconfrontação Cruzada**

Para a realização da Autoconfrontação Cruzada, foram utilizadas as seguintes estratégias:

a – As professoras foram convidadas a assistir, juntamente com a pesquisadora e assistente de pesquisa, aos mesmos episódios que haviam assistido durante a

autoconfrontação simples. Foi solicitado a cada professora que fizesse comentários sobre a atividade da colega.

b – Foi explicado para as professoras que poderiam fazer concomitantemente, observações acerca dos comentários que eram feitos pelo outro professor.

c - Apoiada nas entrevistas realizadas anteriormente, e nos comentários espontâneos realizados durante o item b, a pesquisadora solicitou a cada professora que comentasse acerca de cenas específicas que desvelavam pontos contraditórios entre fala e ação de sua colega.

As confrontações simples e cruzadas foram filmadas e gravadas em K7 para serem utilizadas como material de análise acerca da atividade docente.

## 2.6.2 – Estratégias para Análises

*A análise é um dos momentos mais difíceis do processo de pesquisa pois ela deverá deixar claro a articulação que o pesquisador faz entre o pressuposto teórico, o pressuposto metodológico e as informações coletadas.*

### 2.6.2.1 Primeiras Reflexões

Parafraseando Szymanski (2002, p. 66), embora saibamos que “é na prática que se definem os procedimentos de análise”, antes de passarmos para a análise das informações colhidas propriamente ditas, entendemos ser importante e necessário apresentarmos algumas reflexões e pressupostos que nortearão o nosso processo de análise.

Segundo Mazzotti & Gewandsznajder (2002, p.169), a pesquisa qualitativa, na maioria das vezes, gera uma enorme quantidade de informações / dados que precisam ser organizados e compreendidos. Recomendam que o pesquisador deva estar consciente das dificuldades inerentes à análise e que seja suficientemente competente para realizá-la. Para eles a forma de organização vai depender do referencial teórico adotado pelo pesquisador, sendo sempre importante apontar para os leitores os procedimentos gerais que permitirão o emergir de dimensões e categorias, bem como suas relações e significados. Segundo eles a análise

[...] se faz através de um processo continuado em que se procura identificar dimensões, categorias, tendências padrões, relações, desvendando-lhes o significado. Este é um processo complexo, não-

linear, que implica um trabalho de redução, organização e interpretação dos dados que já se inicia já na fase exploratória e acompanha toda a investigação. À medida que os dados vão sendo coletados, o pesquisador vai procurando tentativamente identificar temas e relações, construindo interpretações e gerando novas questões e/ou aperfeiçoando as anteriores, o que por sua vez, o leva a buscar novos dados, complementares ou mais específicos, que testem suas interpretações, num processo de “sintonia fina” que vai até a análise final (MAZZOTTI & GEWANDSZNAJDER, 2002, p.170-171)<sup>81</sup>.

Gatti, ao tratar das limitações do conhecimento, escreve que os procedimentos para a procura das respostas desejadas devem ser coerentes com a natureza da abordagem pretendida, seja fenomenológica, materialista-histórico-dialética, empírico-analítico, estruturalista, etc. Nas palavras dela,

ouso dizer que, para o espírito científico, importa antes e sempre, a consistência do método investigativo desenvolvido, a coerência que se estabelece entre teoria e fato, a lógica que se consegue defender e sustentar, os corolários e conseqüências das análises, tanto de uma perspectiva científica como ética, e, também, o espírito crítico sobre o próprio método. Do cuidado com esses aspectos nascem a crítica científica e social e a consciência das limitações das interpretações e conclusões aventadas (GATTI, 2002, p. 58).

Concordando com as idéias expostas referentes aos cuidados para se proceder a análise, ou seja de se zelar pela coerência entre a técnica escolhida e o pressuposto teórico que a subsidia, julgamos que a Estratégia de Análise dos Núcleos de Significação<sup>82</sup> que serão utilizadas nesta pesquisa para a análise das Entrevistas de Narrativa de História de Vida, Entrevista Centralizada Semi-dirigida e Recorrente – Atividade e Entrevista Centralizada Semi-dirigida e Recorrente – Inclusão, e a Estratégia de Análise Autoconfrontações Simples e Cruzadas aqui elaboradas, sejam coerentes com os pressupostos epistemológicos da Psicologia Sócio-Histórica; desta forma a escolhemos para ser utilizada nessa tese.

### **2.6.2.2 – O Processo de Análise dos Núcleos de Significação**

---

<sup>81</sup> Aspas no original.

<sup>82</sup> Técnica desenvolvida na PUCSP por pesquisadores da Psicologia Sócio-Histórica.

Aguiar e Ozella (2007), em recente artigo, nos apresentam, de forma minuciosa, a descrição dessa metodologia. Segundo eles, a palavra impregnada de sentido é o ponto de partida da análise.

Devemos, entretanto, levar sempre em consideração que a palavra que é expressa não possui uma relação direta com o que se pensa e/ou sente, pois ela não consegue expressar todas as articulações psicológicas presentes na subjetividade do sujeito. Como afirma Vigotski (2001a, p.409), “o pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza”.

Segundo Aguiar (2001b, p.130-131), a palavra com significado é tomada como “unidade de análise, uma vez que ela encerra as propriedades do pensamento por se constituir numa mediação deste”. Apreendemos por meio dela “[...] os aspectos cognitivos/afetivos/volitivos constitutivos da subjetividade, sem esquecer que tal subjetividade e, portanto, os sentidos produzidos pelos indivíduos são sociais e históricos”.

Quanto a este último aspecto da palavra, ou seja, a sua historicidade, Bakhtin, diferentemente de lingüistas de sua época que a tratavam de forma abstrata e desvinculada de sua realidade de circulação, afirma que ela é um elemento concreto de feitura ideológica e traz consigo valores e emoções de uma dada época e dos grupos sociais existentes. “A palavra é a arena [...] onde se confrontam os valores sociais contraditórios” (BAKHTIN, 1986, p.14).

Minayo (1996, p. 108), ao abordar a questão da palavra, aponta que ela é reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos (sendo ela mesma um deles), e ao mesmo tempo, ela tem a capacidade de transmitir, através de um porta-voz, as representações de grupos determinados em condições históricas, sócio-econômicas e culturais específicas.

Isto posto, voltemos às explicações de Aguiar e Ozella (2006) sobre o processo de análise. Sabemos que organizar sistematicamente o processo de elaboração da análise e as interpretações analíticas decorrentes deste, de forma a evidenciar seus passos (e impasses), e as articulações que o pesquisador realizou entre o referencial teórico, o metodológico e as informações coletadas, talvez seja o momento mais desafiante e difícil da pesquisa.

A fim de vencer/superar este desafio, passaremos, a seguir, a descrever como realizamos a articulação entre estes elementos constituintes da pesquisa. Assim sendo, como já anunciado, o processo de inferência e sistematização dos núcleos de significação dessa pesquisa teve como base as orientações de Aguiar e Ozella (2006). Primeiramente,







### **2.6.2.3 – O Processo de Análise das Autoconfrontações Simples e Cruzada**

Realizamos as análises a partir das transcrições das discussões produzidas, na autoconfrontação simples, entre o pesquisador e o professor que participou das filmagens e, na autoconfrontação cruzada, entre estes dois sujeitos e o professor convidado.

Gostaríamos de lembrar que na autoconfrontação simples a observação da cena possibilita a re-descrição do vivido pela professora, e não apenas a descrição da atividade realizada. Na autoconfrontação cruzada, o diálogo se dá a partir da interlocução de três sujeitos, a professora, sujeito da pesquisa, a professora convidada e a pesquisadora. Retornar à observação da cena com um terceiro elemento modifica a própria análise realizada anteriormente, pois embora este terceiro sujeito faça parte do mesmo gênero da atividade e da mesma linguagem do ofício que nossa professora, ele não tem as mesmas opiniões e posições acerca do observado, e esta dissonância possibilita maior reflexão sobre a própria atividade. Durante o processo de análise, nossa atenção especial é voltada, antes às modificações que este outro sujeito provoca na fala de nossa professora, que nas diferenças encontradas entre elas.

Isto posto, retomemos o processo de análise. Para nos familiarizarmos com as informações contidas na transcrição da autoconfrontação simples, realizamos, primeiramente, leituras flutuantes em todo o material. Em seguida, orientados pelas questões realizadas durante a autoconfrontação (descritas na página 20), e considerando os objetivos da atividade pedagógica realizada, segundo a professora, destacamos no próprio texto as falas / os diálogos onde aparecem discussões sobre estes objetivos.

A importância de se relevar o objetivo proposto está no fato de acreditarmos que ele nos possibilitará observar, durante o processo de análise das autoconfrontações, se houve movimentos de transformações na fala da professora sobre a atividade prescrita, representada aqui pelo objetivo da atividade pedagógica proposta.

Gostaríamos de abrir um parêntese e ressaltar que reconhecemos que a atividade docente possui especificidades como bem apontam Basso (1998); Mazzeu (1998); Saviane (2005) e Vasconcelos (2007). Uma dessas especificidades é relativa aos objetivos e funções delegadas ao professor. Vejamos: a sociedade, de forma geral, atribui à atividade docente o objetivo de transmitir de maneira sistematizada e organizada o saber formal / saber elaborado (ciência) historicamente produzido. A instituição escolar, por sua vez, segmenta



esse saber em um currículo que também é dividido em conteúdos que serão transmitidos em períodos específicos (séries e/ou ciclos). O professor tendo em mãos esses conteúdos os dividirá em unidades a serem trabalhadas durante todo o período letivo. Segundo Basso (1998, p. 23), é neste último momento que o professor mantém sua autonomia, ou seja, escolhe a metodologia, os recursos materiais a serem utilizados, faz a seleção de qual conteúdo vai ensinar primeiro, escolhe como fará o acompanhamento do processo ensino-aprendizagem e etc.

Concordamos com Basso (op. cit.), ao ressaltar a importância de se considerar a autonomia do professor, pois é aqui, neste momento, que se evidencia a sua subjetividade e acrescentamos a possibilidade das “pequenas e grandes transformações da prática pedagógica”. As idéias contidas nestes parênteses fundamentaram nossa escolha para sublinharmos a importância do objetivo que o professor diz daquela dada atividade pedagógica. Ou seja, ao considerarmos e perseguirmos, durante nossas análises, os objetivos que nossa professora propôs para aquela atividade específica, poderemos acompanhar os movimentos da própria subjetividade do professor assim como também da atividade docente (que é constituída pelas atividades prescritas, atividade realizada e pelo real da atividade).

Vamos fechar o parêntese ressaltando que as emoções e sentimentos são constitutivos dos sentidos da atividade docente e, para sermos coerentes com a análise dos sentidos e significados, deveremos sempre considerar a dimensão afetiva que é constitutiva da atividade. Como já apontado, entender os sentidos e significados da atividade docente impõe-se como um elemento importante para esta pesquisa, pois é fundamental para a compreensão do que mobiliza ou imobiliza a transformação da atividade docente.

Após estes primeiros passos (leitura flutuante e destaque das falas acerca dos objetivos da atividade pedagógica), realizamos uma releitura global de todo o material e observamos, então, momentos reveladores de transformações / modificações relativas ao primeiro objetivo expresso pelo professor. A partir daí, os conteúdos relativos a estes momentos foram destacados e organizados de forma seqüencial. Passamos então a denominar estes vários momentos de movimentos.

Após destacarmos estes movimentos, passamos para o material relativo à autoconfrontação cruzada. Para a organização deste, mantivemos a mesma forma de sistematização realizada na autoconfrontação simples, ou seja: 1- realização da leitura flutuante de todo o material; 2- destaque, no texto (transcrições), das falas da professora em torno da discussão sobre o objetivo da atividade pedagógica; 3- releitura global do material

e organização dos conteúdos em movimentos sucessivos. É mister destacar que entendemos movimento, não necessariamente, como o avanço qualitativo e transformador da e na atividade do professor, mas sim, o vai e vem do pensamento marcado pelos conflitos, pelas possibilidades, pelos querer e não querer, pelas angústias e pelos mecanismos de defesa, enfim por estes pequenos movimentos de avanços e retrocessos do pensamento diante da vida que se nos apresenta.

Em seguida, de posse destas primeiras sistematizações, iniciamos o processo de análise propriamente dito. Tendo em mente o objetivo da atividade pedagógica, analisamos as possíveis mudanças ou confirmações dos mesmos. Ressaltamos que realizamos a análise acompanhando as falas da professora, falas estas que foram instigadas pela observação da própria atividade docente apresentada nos episódios, pelas questões propostas pela pesquisadora durante a autoconfrontação simples e pela professora convidada na autoconfrontação cruzada.

Propusemo-nos, então, a analisar o objetivo de nossa professora, o que ela disse ter feito efetivamente, o que ela disse ter deixado de fazer, o que disse que gostaria de ter feito diferente e o que disse pretender fazer. Acreditávamos que este processo de análise pudesse nos possibilitar desvelar movimentos na atividade docente e os elementos mobilizadores e/ou impeditivos destes movimentos. Esperávamos com isso nos aproximarmos do real da atividade docente.

Vale ainda ressaltar que buscamos, ao longo deste processo, organizar e analisar estes movimentos articulando-os a outras análises por nós realizadas anteriormente (análise dos núcleos de significação) e, é claro, buscando interpretar todo o material a luz das categorias da Psicologia Sócio-Histórica e da Clínica da atividade.

Gostaríamos ainda de sublinhar que a observação realizada e os diálogos produzidos, tanto na autoconfrontação simples, quanto na autoconfrontação cruzadas, possibilitam, segundo Clot (2001, p. 10), o desenvolvimento subjetivo daquilo que foi vivenciado, e é nesse desenvolvimento que se encontra a possibilidade de que “[...] a experiência vivida possa se transformar em meio de viver outras experiências”.

Ainda segundo Clot (2006, p.135), é por vivenciar, decifrar e, às vezes, desenvolver suas emoções por meio das emoções de outros que o sujeito “[...] encontra, sem forçosamente procurá-lo, alguma coisa de novo em si mesmo”, ou seja, ao confrontar-se consigo mesmo e ao olhar-se com o olhar do outro surge a possibilidade de transformar-se.

Para finalizar a exposição acerca do processo de construção da análise das autoconfrontações, gostaríamos de ressaltar que, durante todo o processo de análise, vamos

articulando, buscando as relações existentes entre as informações obtidas nas duas autoconfrontações e, também, relacionando estas aos núcleos de significações desvelados nas entrevistas anteriores. Buscamos com estas articulações desvelar e entender a relação dos sentidos e significados da atividade docente e como estes engendram o real da atividade. cremos que a possibilidade destas articulações pode auxiliar na compreensão do que se passa, como se passa e como é constituída a atividade docente do professor que atua em uma escola regular que tem em sua sala de aula um aluno deficiente para ser incluído.

Para completar as exposições aqui realizadas, destacamos as palavras de Aguiar e Ozella (2006) quando, ao tratar da análise na perspectiva da psicologia sócio-histórica, nos dizem que a tarefa do pesquisador que assume esta perspectiva é não fazer, simplesmente, uma análise das construções narrativas, mas sim apreender, a partir das palavras inseridas no contexto<sup>83</sup>, todas as mediações sociais constitutivas do sujeito saindo, assim, da aparência, do imediato, alcançando então o processo, o não dito, o sentido.

Gostaríamos ainda de ressaltar que, ao procedermos a análise desta maneira, entendemos que agimos com coerência com os pressupostos metodológicos da Psicologia Sócio-Histórica, uma vez que este tipo de análise busca entender o processo de constituição e transformações do fenômeno estudado de forma fundamentalmente construtiva e interpretativa, mas sem que percamos a realidade concreta na qual foi produzida.

Acreditamos ainda que este momento específico, o qual denominamos de análise dos núcleos de significação e análise das autoconfrontações simples e cruzadas, ao contrário de ser entendido como o momento de finalização das discussões sobre o tema, é apenas considerado mais um dos coroamentos das investigações realizadas na pesquisa, pois como diz Boff (1997, p. 9-10), “Todo ponto de vista é à vista de um ponto”.

Passemos agora, portanto às análises propriamente ditas.

---

<sup>83</sup> Contexto é entendido aqui na acepção dada por Aguiar e Ozella (no prelo, p. 6), “[...] entendo aqui como contexto desde a narrativa do sujeito até as condições histórico-sociais que o constitui”.

## CAPÍTULO III

### ANÁLISES

*A crítica e a controvérsia estão na origem da atividade científica. Mas a crítica não deve ser um exercício gratuito. Ela só tem sentido se permite delimitar com muita clareza o objeto de conhecimento e o objeto da ação. A análise do trabalho visa sempre, de todo modo, compreender para transformar. Eis por que as discussões que este livro apresenta ou persegue nunca são apenas acadêmicas. Elas se destinam a ajustar a ação, a alimentar a sabedoria que nossa prática requer. (CLOT, 2006, p.11).*

### **3.1 – Análise das Informações**

Como apontado anteriormente, na busca da compreensão do que se passa, como se passa e como é constituída a atividade do professor numa escola que se pretende inclusiva, a análise será considerada construtiva e interpretativa e se dará durante todo o processo de coleta de indicadores.

Buscar-se-á sempre neste processo de análise desvelar e compreender os sentidos e significados que os professores atribuem a sua atividade, o que significa analisar as mediações históricas, econômicas e sociais constitutivas do fenômeno estudado. Entendemos como importante fazer este destaque, pois não é nossa intenção, como finalidade de nossa pesquisa, simplesmente conhecer os sentidos e significados atribuídos à atividade por um sujeito, mas, através desta compreensão, apreender os processos constitutivos da atividade de um professor envolvido numa prática que se pretende inclusiva. Tal conhecimento pode nos permitir criar zonas de inteligibilidade sobre a questão, produzir um conhecimento que explicita processos, contradições, importantes não só para aqueles envolvidos diretamente na prática escolar de alunos com deficiência, mas também para aqueles envolvidos com a elaboração e execução de políticas públicas para a área.

#### **3.1.1 – Análise da Situação Geral da Escola (referente a acessibilidades arquitetônicas, atitudinais, materiais curriculares e programáticas).**

Como apontado anteriormente, para se conhecer a atividade do professor é necessário que se conheça a instituição na qual ele trabalha, assim como as relações que nela se estabelece. As condições concretas que são oferecidas aos professores são pontos de partida para a qualidade na sua atividade e satisfação com a mesma.

A Escola Municipal Maria Antonieta situa-se em um bairro de periferia da cidade de Diamantina/M.G. No prédio onde funciona existe também uma outra instituição, uma Creche denominada Chica da Silva.

A Escola foi fundada em 1985 por uma cidadã diamantinense, atualmente, diretora da Creche. Em 1990, a Prefeitura assinou acordo com a Associação de Moradores do Bairro e assumiu a responsabilidade da metade das turmas existentes na escola. Em fevereiro de 1998, foram autorizadas duas turmas de primeira série, iniciando então a escola de ensino fundamental. Gradativamente foram aumentando as séries, e em

dezembro de 2001 ocorreu a primeira formatura da 4ª série. Em 2002 foi autorizado pela Secretaria o ensino fundamental. A educação infantil ainda está em processo de autorização.

Atualmente a escola oferece atendimento para trezentos e vinte e três alunos (freqüentes) que cursam da educação infantil até a 5ª série do ensino fundamental, atendendo, então, crianças e adolescentes entre 04 e 13 anos provenientes dos bairros da vizinhança. Estes bairros são também situados na periferia de Diamantina com famílias com rendimento médio de até um salário mínimo para cinco filhos (família de sete pessoas). A pavimentação das ruas, o acesso à água tratada, rede de esgoto e Centros de Saúde não estão disponíveis para todas as famílias. No Bairro mais próximo, o mais violento deles acontecem brigas de gangues, comércio e utilização de drogas.

O quadro funcional é formado por vinte e um funcionários (21) ao todo, sendo que dois deles são professores do Conservatório de Música que desenvolvem o projeto Escolarte (um projeto em parceria com a Prefeitura Municipal). Destes profissionais temos: 1 diretora, 1 secretária, 1 coordenadora, 1 supervisora e 3 funcionárias para os serviços gerais e cantina e o restante são professores. Com relação ao tempo que estes profissionais estão na escola, a maioria desde o ano de 2001, e não há grande rotatividade de profissionais.

Destes 21 funcionários, 5 têm o ensino médio completo, 1 o ensino fundamental completo e o restante tem curso superior (Normal Superior Veredas, Pedagogia e Letras). Faz-se necessário apontar que o número de profissionais excede aos 21 anunciados, pois a escola possui professores que dobram turno.

Com relação aos funcionários, observamos durante o período que permanecemos na escola que os funcionários mantêm uma relação afetiva e de cuidado com Leonardo e as vezes o infantilizam. Mas foi bem aceito pelas funcionárias da escola que as vezes expressam “dó da professora” que tem que dar conta dele”.

A escola possui um Conselho Escolar, que se reúne, basicamente, para discutir sobre o destino das verbas da escola. Os pais e/ou comunidade não têm participação na elaboração de projetos e/ou eventos/momentos coletivos (restringem-se, praticamente, a reuniões para entrega de notas).

As análises nos documentos da escola nos possibilitou informações interessantes: A escola não tem o PPP, e todo o programa de ensino desconsidera as necessidades de Leonardo. Não há um acompanhamento do desenvolvimento dele como no caso das outras crianças que passam pelo processo avaliativo. No momento também não houve

preocupação com esses aspectos uma vez que a escola de forma geral crê que a presença de Leonardo é só para fins de socialização.

A escola também possui pouca autonomia ficando em quase todos os aspectos subordinada a Secretaria Municipal de Educação (no que diz respeito ao calendário escolar, ao planejamento de ensino, à escolha da merenda, as reuniões pedagógicas), e ainda não tem um Projeto Político Pedagógico próprio.

Quanto ao espaço externo onde está localizada a escola, pode-se dizer que é suficiente para as funções propostas, ou seja, apresenta um amplo pátio frontal onde são realizadas as aulas de educação física, o recreio e as festas comemorativas. É todo cimentado e tem uma grande árvore (cedro). Toda área é murada e tem na entrada dois portões lado a lado: um menor por onde entram as pessoas e um para veículos.

A escola funciona em construções distintas<sup>84</sup>: o primeiro prédio possui 1 sala de aula, a sala de professores, a cantina e a cozinha. O segundo, que é o prédio principal da creche, possui 1 sala externa onde funcionam diretoria e secretaria. O terceiro prédio possui 2 salas de aula. Há um pequeno pátio no fundo, onde há um quarto prédio com 1 outra sala de aula; um quinto com mais 2 salas de aula e, finalmente, uma outra construção com dois banheirinhos – um feminino e outro masculino utilizados pelos alunos. Em frente a esses banheiros, na parede dos fundos de uma das construções, existe afixado um bebedouro coletivo.

Pode-se dizer, de forma geral, que as salas de aula são pequenas contendo carteiras, a mesa, um armário para o professor, quadro-negro, filtro de água e cesto de lixo. São bastante decoradas com as atividades dos alunos. A sala da direção e secretaria é muito pequena para tudo que tem em seu interior, mal dando para se movimentar. Possui alguns armários, duas mesas de serviço, estante para livros; é onde ficam guardados, também, som, tv e vídeo. A sala dos professores também é pequena e contém uma mesa retangular central com bancos em volta. Na lateral, há um pequeno anteparo que separa uma pequena pia de uma carteira com um mimeógrafo. A cozinha, também pequena, possui um fogão industrial, uma pia de duas bocas e um armário; dentro deste cômodo há uma pequena despensa com prateleiras onde são armazenados alimentos e produtos de limpeza. No refeitório/cantina há quatro mesas de concreto compridas rodeadas por cadeiras escolares.

Podemos dizer que a escola não sofreu nenhuma alteração na estrutura arquitetônica, programática ou matricular. Como apontado nas entrevistas realizadas com as

---

<sup>84</sup> Algumas medidas serão apresentadas na análise da acessibilidade.

supervisora e diretora, a escola passa por sérias privações de todas as ordens, desde material para merenda, como de limpeza e também materiais didáticos.

### 3.1.2 – Um Pouquinho Sobre a Sala de Aula

As videograções da atividade docente foram realizadas em uma sala da fase introdutória (alunos com 6 anos de idade)<sup>85</sup> composta por 28 alunos (11 meninas e 17 meninos). Segundo a professora, é uma turma homogênea e, quanto ao nível de aprendizagem, estão dentro das expectativas.

A sala é pequena medindo 6,20 x 4,50 metros quadrados e se localiza em um dos pequenos prédios da escola. É organizada em 4 filas com 7 carteiras aproximadamente. Na parede, ao fundo da sala, há um quadro negro medindo 2,00m; Do lado direito do quadro, afixado na parede, há um filtro com água e uma caneca de plástico. Em frente e abaixo do filtro, encontra-se, encostada á parede, uma mesa para o professor que tem, imediatamente, a sua frente, uma carteira de aluno que inicia a primeira fila. Há nessa parede uma janela de 1,80m que dá para o corredor do pátio externo; No final, encostado a essa parede, junto á abertura da porta encontra - se um armário de aço que a professora do turno da manhã utiliza para guardar os materiais de uso (cadernos e livros dos alunos, caixas com lápis de escrever, de cor, tesouras, papel de rascunho e etc.). Vale ressaltar que a presença deste armário faz com que a abertura da porta chegue somente a 60°.

Junto à parede esquerda, ao final da fila de carteiras, encontra-se um outro armário de aço utilizado pela professora Vicentina. Na parede da frente, ao lado direito (na junção com a parede direita), encontra-se a porta da sala que dá para o pátio da escola.

De forma geral, pode-se dizer que é uma sala muito pequena para o número de alunos, pouco ventilada e mal iluminada. O telhado é de amianto o que torna a sala muito quente no período de calor e quando chove o barulho da chuva atrapalha a comunicação. O quadro-negro é velho, desgastado e, muitas vezes, os alunos têm problemas para enxergar os escritos. As carteiras também são velhas e muitas precisam de reparos. Nas paredes, encontram-se afixados muitos cartazes com o alfabeto, grupos silábicos, textos trabalhados, datas comemorativas e as atividades dos alunos. Tantos cartazes acabam por constituírem-se em poluição visual O espaço entre as carteiras é insuficiente para que tantos alunos transitem o que leva a um constante arrastar de carteiras ou alunos trombando entre si.

---

<sup>85</sup> A fase introdutória tem por objetivo desenvolver na criança, as habilidades e capacidades necessárias ao início do processo de alfabetização.



Como podemos demonstrar a escola de maneira geral não oferece condições adequadas para que o processo de aprendizagem de seus alunos ocorra de forma tranquila, otimizada e com qualidade: falta o básico, como papel xamex, lápis, álcool para o mimeógrafo, livros didáticos, cadernos etc.

### **3.1.3 - Quem é Nossa Professora:**

Vicentina tem 39 anos, casada há 15 anos, tem duas filhas uma de 13 e outra de 14 anos. É natural de Diamantina, mas morou em outra cidade do Vale do Jequitinhonha após o casamento retornando há 7 anos. De família humilde, concluiu o magistério aos 22 anos e logo após o término do curso começou a lecionar. Em função do casamento e do nascimento das filhas, só terminou o terceiro grau em 2003 aos 35 anos. Da vida familiar atual, diz relacionar-se bem com as filhas e com o marido, que apesar de ser muito ciumento e controlador, a estimula profissionalmente. O marido não tem o 2º grau completo, nem emprego fixo. Residem em bairro de periferia, distante da escola onde ela trabalha e, portanto, anda a pé quase 01:30h para chegar até lá.

Em sua trajetória de vida, apesar das dificuldades financeiras da família e da rigidez paterna, conta ter relações afetivas satisfatórias e harmônicas com os irmãos e pais. Diz ter sido muito solitária e tímida durante a adolescência e, só após terminar o curso de Magistério Superior, se tornou mais expansiva e mais segura de si. Afirma ter tido sempre vontade de ser professora, e o magistério constituiu-se, portanto, em escolha. Diz adorar o que faz e que ensinar às crianças, para ela, é uma realização pessoal e profissional.

Tem 17 anos de experiência na docência, tendo atuado na educação infantil, ensino fundamental (até o 4º série), e salas multiseriadas. Reconhece as várias barreiras e dificuldades do exercício de sua atividade docente, mas, no entanto, este fato não se constitui em paralisação ou desânimo, pelo contrário, ela se mantém tranquila e sem grandes angústias, mas também não se mobiliza na busca de soluções. Na escola atual, tem boas relações com os demais professores, demais profissionais e alunos. Fazer parte do quadro de “professores concursados do município” é razão de orgulho e contentamento. Quanto à inclusão escolar, confessa que é a primeira vez que tem contato direto com criança que apresenta uma deficiência. Diz que a inclusão da mesma, em sua sala, provocou, no início, insegurança, temor, mas que tem buscado superar o primeiro impacto e desenvolver bem sua atividade docente. Sabe que tem muito para aprender e alega sentir muita dificuldade para conseguir incluir, de fato, um aluno deficiente.

Quando foi informada sobre a pesquisa que seria realizada na escola e que seria convidada a participar, apesar de sentir-se insegura, concordou, até mesmo porque, esperava algum auxílio quanto as suas dúvidas e dificuldades em lidar com a inclusão. Durante as filmagens, realização das entrevistas e confrontações, foi extremamente colaborativa, aberta, espontânea, simpática e afetiva.

### **3.1.4 - A Dinâmica Diária da Sala de Aula:**

Pode-se caracterizar o dia-a-dia da sala como bastante movimentado, agitado, barulhento. As crianças, durante as atividades, transitam livremente pela sala, conversam e brincam com os colegas, dedicam-se à outras atividades paralelas e etc., enfim, não é uma sala onde encontramos alunos silenciosos, sentadinhos em suas carteiras obedecendo e seguindo as instruções da professora passivamente. O fato da sala ser pequena, e os alunos transitarem o tempo todo, causa a impressão de tumultuo. Apesar de todo “alarido”, a sala é produtiva e a professora tem alcançado os objetivos propostos.

A professora é assídua e muito dinâmica; Estimula bastante as crianças na participação e execução das atividades. É carinhosa com os alunos e busca repreendê-los, quando necessário, sem humilhá-los, agredi-los e sem se exaltar. As crianças são, em sua maioria, agitadas, participativas, falantes, curiosas, alegres e não apresentam maiores problemas em relação ao comportamento (como agressividade, violência, desinteresse ou apatia).

Em geral, a professora chega às 11:45h Às12:15h as crianças são reunidas pela direção ou coordenação no pátio em filas, e logo após a oração coletiva, os alunos são levados por suas professoras para suas salas de aula. Logo no início, a professora solicita aos alunos que ocupem seus lugares e distribui o caderno de sala. Escreve no quadro-negro e lê para os alunos as atividades pedagógicas previstas para o dia. Inicia-se então a atividade relativa à escrita da “ficha do dia” – A professora indaga aos alunos sobre o dia da semana, sobre a data, nome da escola etc., e a partir das respostas obtidas constrói a ficha no quadro. Quando termina, os alunos copiam a ficha no caderno.

Enquanto a ficha é copiada, a professora passa de carteira em carteira conferindo e corrigindo o “dever de casa”. Após essa atividade inicia-se outra – geralmente com conteúdo de português, matemática ou ciências. As 14:15h, aproximadamente, a professora faz a fila e leva os alunos para o lanche. As 14:30h, os alunos retornam para sala e dão prosseguimento à atividade iniciada, com sua correção, ou, se já tiverem terminado,

iniciam outra. As 16:00h, aproximadamente, a professora recolhe o caderno de aula, entrega a folha A4 com o exercício de casa e o explica, coletiva e oralmente, para as crianças. As 16:15h, o portão da escola é aberto e os pais vão até á porta da sala buscar seus filhos. Pode-se acrescentar a estes comentários que a presença de um aluno com Síndrome de Down, não interfere negativamente na dinâmica da sala e, de forma geral, os alunos e a professora convivem com ele sem problemas.

## **3.2 – Núcleos de Significação**

### **3.2.1 – Análise dos Núcleos de Significação da Entrevista de Narrativa de História de Vida:**

#### **3.2.1.1 - Primeiro Núcleo de Significação: Família: importância na constituição de quem fui e quem sou.**

Valéria, ao relatar-nos, em sua história de vida, sua trajetória na infância, adolescência e vida adulta, desvela como as relações estabelecidas com sua família, seja com os pais, o marido e filhas, foram, e ainda são, importantes para a forma como atua no mundo.

A interiorização das relações afetivas familiares na infância, segundo Vitale (2003, p. 90), é fortemente mantida na consciência e, pode ser reeditada e/ou transformada, no decorrer da vida, conforme os confrontos e encontros com situações e acontecimentos que se tornam fonte de transmissão, manutenção e/ou de transformação daquela realidade que foi apreendida na infância. Para Martins (1995, citado por CARVALHO, 2003, p.19), a família continua sendo um lugar privilegiado de proteção e pertencimento a um campo relacional importante na reenergização existencial dos indivíduos.

Segundo Valéria as suas relações familiares foram, e ainda são, tranquilas e satisfatórias. Ela valoriza positivamente estas relações, inclusive, reconhecendo o valor que estas tiveram para a constituição da pessoa em que se transformou.

Não foi uma vida, assim, nascida em berços de ouro, não. Mas uma vida assim, que eu tive a liberdade de está estudando, que muitos meninos não têm o direito. Tive... tive o ... o prazer de ter um pai e uma mãe presentes na minha vida, né. Questão assim deles estarem sempre preocupados comigo... Então, eu gosto muito da minha família. [...] Eu sou muito agradecida a eles. Por eu ter chegado até aqui. Eles me incentivaram e ajudaram demais da conta.

Valéria narra sentimentos contraditórios ao lembrar que se sentia muito sozinha na infância, porque o pai, muito rígido, não a deixava sair para brincar com as outras crianças.

Meu pai muito rigoroso, nunca me deixou assim sair pra brincar com ninguém, então eu sempre me senti muito solitária... [...] Eu via as meninas brincando de roda, né, na, na... nessa época mesmo. Brincava de roda, brincava de pegador, eu ficava lá da minha casa ouvindo... – Ai gente, que vontade de ir mas pai não deixa... [...].

Ela levanta a hipótese de que a timidez, que a acompanhou até a vida adulta e que tanto a prejudicou nos estudos, possa ter se originado desta impossibilidade de relacionar-se com meninas da mesma idade que ela.

[...] pode ser isso de não ter relacionado com outras meninas da minha idade, que me deixou, deixou assim... traumatizada na questão de não conseguir muito... me relacionar com as pessoas, falar em público, só agora que eu, né... consegui tirar esse trauma de mim. Pode ser por isso. Mas eu num... falava... não podia, não podia, eu não fazia nada não. Achava que estava bom.

Valéria informa que, ao mesmo tempo, seu pai era muito cuidadoso e dedicado a ela, relação que diz perpetuar até os dias atuais.

**A** – Mas a relação de vocês, apesar da rigidez, era uma relação boa?

**V** – Boa, muito boa. Meu pai sempre me ajudou demais. Inclusive foram 13 anos de estudo, até eu tirar meu segundo grau e ele nunca me deixou sair pra aula sem tomar o café da manhã, sabe... todo... Muito dedicado. Até hoje a preocupação dele comigo eu vejo assim que é uma preocupação assim, sabe, aos extremos.

Com o propósito de entender e desculpar a atitude do pai, Valéria justifica sua ação, recorrendo à idéia que ele agiu corretamente, pois segundo ela: “- talvez você dá muita liberdade, e ao passo que você pode até atrapalhar né, na questão do estudo, porque às vezes fica muito tempo solto e não vai estudar nem nada, pode até prejudicar [...]”

A idéia de Valéria considerar correta a forma rígida como seu pai a criou é reforçada, quando informa que cria as duas filhas do mesmo jeito que foi criada.

Então do mesmo modo, do tipo que eu fui criada eu estou criando as minhas filhas, elas não são muito de amizade, só também, só saem

quando eu saio, só assim que tem uma coleguinha e tudo, mas elas ficam dentro de casa, cuidam das coisas para mim. E do mesmo jeito que eu fui criada estou criando minhas filhas.

Em relação ao marido, percebemos que Valéria demonstra sentimentos conflituosos. Ao mesmo tempo em que o marido é caracterizado como uma pessoa ciumenta, possessiva, infantil, pegajosa, dominadora, explosiva e difícil de conviver, o que poderia nos dar a idéia de uma relação negativa, ele é apontado como uma pessoa que a incentiva a continuar seus estudos e um pai muito preocupado com suas filhas. Os aspectos negativos abordados por Valéria em relação ao marido são justificados em função da história familiar deste.

Eu pensava que por ele ter tido uma família muito difícil [...]. Então ele é muito infantil, demais. [...] Ele é dominador. Mas eu já consigo lidar com isso, né, porque eu sei que ele porque ele não teve uma formação legal. [...]. Então a família dele é muito conturbada. [...] Então, ele me incentiva demais na questão dos estudos.

Valeria levanta a hipótese de que a filha mais nova se encontra em defasagem escolar (ano/série), possivelmente, em função das constantes brigas que presencia entre o casal; mas ao ser inquirida pela filha sobre a aceitação desta situação, ela reafirma sua idéia e contra-argumenta que tal comportamento do marido se dá em função da história de vida familiar deste, como demonstra a fala abaixo:

V – Na questão assim de ela ver ele sempre discutindo comigo, você está entendendo? Igual ela mesmo fala: “- Nossa mamãe, o papai fica falando essas coisas com você sem necessidade, você não precisa ouvir isso não. Porque você não separa dele?”. Sabe? Eu falo com ela: “- Não Isabela, o seu pai é uma pessoa assim porque ele nunca teve apoio do pai, nem da mãe dele.

Gostaríamos de sublinhar alguns pontos que julgamos importantes neste momento de nossa análise. Torna-se notório que um dos elementos constitutivos da forma de ser e estar de Valéria é a passividade, ou seja, em várias passagens de sua história, demonstra que, ao ser contrariada, não investe energia, e/ou não se impõe a fim de fazer prevalecer sua vontade, como desvela as várias falas abaixo:

[...] sabe? Eu sou estou tipo assim, pra mim tudo está bom. Deu bom, não deu, fazer o quê? Nunca me... Mas eu não falava... não podia, não podia, eu não fazia nada não. Achava que estava bom [passagem relativa à rigidez do pai].

[...] Eu sou o tipo de pessoa assim, sabe, medrosa... [passagem relativa à briga com o irmão].

[...] O meu marido também é daqueles assim... igual eu estou te falando. Eu pra mim tudo está bom... [...] às vezes ele fala comigo as coisas assim... talvez até me machuca e deixo pra lá. E eu falo assim: “– isso passa, é que ele está nervoso e tudo. É dominador, sabe, mas eu já consigo lidar com isso, né.

Observamos que quando faz um investimento, e este não surte efeito, ela passivamente aceita que a solução não está mais em suas mãos, mas nas mãos de Deus, que agora opera em seu lugar, apresentando-lhe, “quem sabe”, solução para o problema. Vejamos na passagem transcrita abaixo:

[...] mas eu já fiz de tudo para ver se sabe... memoriza, se entende os fatos fundamentais, não há meio; há um bloqueiozinho que eu quero até que você converse com ela para mim tá? Você é psicóloga quem sabe não seja Deus que te colocou no meu caminho para ajudar ela, né...

O segundo ponto refere-se à forma que Valéria, após refletir sobre estas situações, utiliza para lidar com as mesmas: busca encontrar argumentos que justifiquem a ação dessas pessoas para com ela. Entendemos que, na verdade, este é um movimento de dupla proteção, ou seja, de um lado ela protege as pessoas que ama encontrando justificativas para as suas ações. De outro lado, ela se protege; justificar a ação dos familiares é uma forma de continuar mantendo-se na situação sem precisar transformar-se e assumir a construção de uma nova identidade. Como diz Ciampa (1987, p. 165), é uma forma que utiliza para continuar reproduzindo e promovendo a sua mesmice. Vale ressaltar que sabemos que a Valéria que nos é apresentada, neste momento, é apenas uma das ‘personagens’ possíveis de sua identidade em constante metamorfose (idem, p. 198).

Ao refletirmos sobre os pontos levantados até aqui, entendemos que Valéria utiliza estratégias defensivas para se manter no mesmo lugar, ou seja, na sua mesmice, não necessitando operar transformações em suas relações. A passividade e a racionalização são as estratégias por nós detectadas.

Segundo Castro (2005, p.38), a racionalização é uma estratégia defensiva utilizada diante de frustrações e/ou impossibilidades reais de mudanças, e consiste em explicar, de forma lógica e racional, os motivos daquilo que causa sofrimento. A passividade também é uma estratégia defensiva que consiste em reagir resignadamente diante do sentimento de

impotência. Tais estratégias de defesa propiciam a manutenção do equilíbrio psíquico, pois possibilitam o enfrentamento e a eufemização das situações causadoras de sofrimento.

Gostaríamos de afirmar a importância deste núcleo à medida que desvela o valor que a família tem para Valéria, pois, mesmo que as relações estabelecidas, em alguns momentos, tenham sido geradoras de angústias e sofrimento, ela se protege e também protege seus familiares utilizando as estratégias apontadas.

Vale ressaltar, além disso, que concordamos com Castro (idem, p. 43) quando diz que o homem se faz homem pelo trabalho que realiza, mas também é necessário levar em consideração que ele não inicia seu processo de hominização ao receber o primeiro salário, “pois ao se tornar trabalhador este mesmo homem já vem se fazendo tal sujeito no interior de seu sociológico-familiar, que implica, além do trabalho dos pais, as relações de alteridade e reciprocidade características de um dado grupo familiar”.

Gostaríamos de trazer as palavras de Szymansky (2003, p. 25), pois entendemos que Valéria é quem é por pertencer e ter se constituído por e nas relações estabelecidas dentro desta, e não de outra, constelação familiar.

Cada família circula num modo particular de emocionar-se, criando uma “cultura” familiar própria, com seus códigos, com uma sintaxe própria para comunicar-se e interpretar comunicações, com suas regras, ritos e jogos. Além disso há o emocionar-se pessoal e o universo pessoal de significados. Tais significados, no cotidiano, não são expressos. O que se tem são ações que são interpretadas num contexto de emoções entrelaçadas com o crivo dos códigos pessoais, familiares e culturais mais amplos. Tais emoções e interpretações geram ações que vão formando um enredo cuja trama compõe o universo do mundo familiar.

Para finalizar este núcleo, inferimos que o sentido atribuído por Valéria a suas relações familiares é de amor, carinho, proteção e respeito. Entretanto, para manter a relação constituída por estes elementos, Valéria utiliza-se de estratégias defensivas como a passividade e a racionalização.

### **3.2.1.2 – Segundo Núcleo de Significação: Tornar - se Professora: Labuta, Superação e Vitória**

Valéria, na sua narrativa de vida, informa que sempre gostou de dar aulas e que ser professora foi uma escolha: “[...] pra mim né, ser professora foi uma questão de escolha

mesmo porque eu sempre gostei muito né...”; “[...] nesses meus estudos eu vi as irmãs com aquela... toda imponente, aí eu ficava assim: um dia eu vou ser professora”.

O relato que faz, referente a sua trajetória para se tornar professora, evidencia a perseverança e o gosto pelos estudos como características constitutivas de sua forma de ser e estar no mundo, ou seja, de sua subjetividade. Ao retornarmos a sua infância, à adolescência e à vida adulta a fim de compreender este processo de constituição, três elementos foram relevantes no seu processo de escolarização: as dificuldades causadas pela timidez, pelas repetências e pela vergonha de sua condição econômica.

Para justificar as repetências, Valéria aponta que na infância era extremamente tímida, e esta timidez a impedia de fazer perguntas ao professor para que as dúvidas fossem sanadas e, assim, pudesse compreender os conteúdos.

**V-** Então de primeira quarta eu fui muito bem, quando foi na quinta série eu fiquei pra trás. Aí passei pra sexta série, estudava no Colégio Pereira Leite, também fiquei... repeti uma outra sexta série. Daí eu saí e fui pro colégio Perpétuo Socorro. Mas por quê? Eu sempre preocupeei em querer, mas como não conseguia entender, e eu sempre fui muito tímida. Agora que eu estou assim, sabe? Vendo que as pessoas muito tímidas sofrem mais. Porque eu queria perguntar e tinha vergonha de perguntar o que eu não entendia e isso me prejudicava. Eu tomava bomba. “– Óh gente, porque que eu não passo? Porque que fulano vai e não vou?” Até que eu entendi. Que eu falei assim: “– Eu tenho que estudar mesmo e tenho de perguntar, porque dentro da sala todo mundo é igual.” Aí sim, que eu desenrolei e consegui me formar no segundo grau e depois eu fui pra faculdade também.

Entretanto, sua fala nos revela uma faceta desta timidez que pode estar relacionada à questão econômica familiar, uma vez que, como demonstraremos logo abaixo, sua narrativa desvela o medo de mostrar-se para a sala, pois isso propiciaria a revelação do bairro onde morava. Este é considerado, até os dias de hoje, um bairro de periferia com população de baixa renda.

**A-** Então você está me dizendo que você teve uma certa dificuldade no seu processo de aprendizagem em função da sua timidez?

**V-** Em função da minha timidez.

**A-** E você carregou isso até no segundo grau.

**V-** Até no segundo grau. Inclusive no meu memorial que... na minha faculdade pediu foi um memorial, relatei isso sempre, sabe. Eu sempre fui tida como a mais calada da sala. E eu não queria ser assim. Eu queria ser diferente. Eu queria falar mesmo, porque eu queria entender o que eu não estava entendendo, mas eu tinha vergonha de perguntar as coisas. E eu tinha tanta vergonha que os outros pudessem falar assim: “n – Onde você mora?” Eu tinha vergonha de falar o bairro que eu morava. Falar “– Eu



moro no Esperança”. Hoje em dia está tudo misturado, porque Esperança... Nô, na época quando eu estudava falava assim “– Nô, você mora no Esperança?”. Por ser longe, sabe. Tudo isso, eu falava assim “– Nô, não posso nem falar onde que moro. O povo vai rir de mim”. Você está entendendo? Aí eu falava assim: “– Ah, eu moro lá perto do Posto de Gasolina” né, aí... Agora hoje, os outros me perguntam: “– Onde você mora?” “– Ah, eu moro lá longe, no Esperança, próximo do... moro no Campo Alto, próximo do Esperança”. Por quê? Porque eu já vi que, o fato de você morar longe não quer dizer que você é diferente do outro não. Então, eu torno repetir, eu só consegui me libertar da minha timidez quando eu cheguei na faculdade, sim.

Os elementos que podem subsidiar nossa hipótese, ou seja: a vergonha de sua condição econômica, está no fato de Valéria ter relatado que estudou no colégio Perpétuo Socorro, que na época era freqüentado pela classe “A” diamantinense, com uma bolsa de estudos recebida das freiras que faziam trabalhos de caridade em seu bairro.

[...] ...eu estudei no colégio Perpétuo Socorro formei lá só que eu não tinha como pagar estudava com bolsa que tinha umas irmãs do Colégio que mexiam lá no bairro com trabalho de caridade, lá no Campo Alto e aí elas ofereceram bolsa para mim e para um monte de pessoas lá do bairro [...]

Mas o fato de ter freqüentado essa escola não marcou sua vida apenas de forma negativa. Notamos pelo contrário, que também a marcou de forma positiva. A imponência e o prazer das Irmãs ao ministrar as aulas constituíram-se em mediações constitutivas de sua escolha em se tornar professora. As recordações desta época são também prazerosas, tanto que a lembrança da felicidade da freira ao ensinar (quando os alunos aprendiam) e contagiar os alunos, (ela) resgata esta relação reeditando-a na sua atividade profissional atual.

[...] nesses meus estudos eu vi as irmãs com aquela... toda imponente, aí eu ficava assim, um dia eu vou ser professora [...] É, eu via as irmãs... [...] Nossa, ela naquela imponência dando aula. Eu falei assim “– Gente, eu quero ser igual essa irmã um dia.” [...] Mas eu gosto do que eu faço, você sabe? Quando você vê, igual ali na minha sala mesmo, os menininhos, conhecendo... conhece a letra manuscrita, depois passar pra cursiva, nossa aquela letra com três linhas pra fazer, que muito difícil, né. Aí quando você vê ele começando a traçar aquilo. Eu à noite acordo fico assim “Gente, Sthefanie está começando a, a escrever a letra cursiva. Ai que delícia! Daqui a pouco a letra dela vai estar linda.” E eu passo esse meu desejo pra eles e vejo que eles ficam super felizes [...] Então, eu sou muito assim, ansiosa pras coisas, então eu via as irmãs naquela... sabe, ensinando a gente e quando você

aprendia ela ficava feliz. E você também feliz... E eu falei “Um dia eu quero ser assim!”. E fui, né. E cheguei aqui.

Valéria relata que assim como sua trajetória de escolarização no ensino fundamental e médio foi preenchida por dificuldades como as reprovações e o ocultar-se de sua turma / escola, também o foi o terceiro grau. Entretanto as dificuldades neste percurso são referentes à necessidade de interromper os estudos para se casar e ter duas filhas.

Em 2003, quando retorna ao terceiro grau, no curso Normal Superior – Veredas da SEE/MG, as dificuldades continuam, pois este é realizado durante as férias de julho e janeiro em uma cidade próxima a Diamantina. Assim ela tem que ausentar-se de casa, das filhas e do marido. Como este é ciumento, ela passa por alguns constrangimentos. Ela relata também que conviver na mesma casa com outras pessoas, durante este período, não foi fácil devido a sua timidez, como mostra as falas a seguir:

Aí quando foi em 2003 eu fui fazer Normal Superior - Veredas no Serro. Já... também com muita timidez.[...] E a questão de morar sozinha, né. Morar com pessoas diferentes. Porque lá no Serro a gente ia nas férias pra poder estudar nas férias, então morava com outras pessoas. Eu nunca passei por isso. Tive de, de, de... essa socialização que não foi fácil. [...] Então, ele me incentiva demais na questão dos estudos. Mas só que quando eu fui pro Serro fazer essa faculdade... nossa! Ele nunca tinha separado de mim e nem das meninas. [...] E ele ficou em Datas sozinho. Ficou segunda, terça, quarta e quinta. Quando foi no sábado que minhas colegas vieram pra Datas e eu fiquei, ah, num instantinho ele chegou lá. Sabe? Chegou, queria saber por quê que eu não tinha ido. Mas antes ele ligou, ficou bravo comigo no telefone... Aí quando foi a noite ele chegou lá no Serro.

Mas se por um lado, fazer faculdade foi um processo difícil, por outro, trouxe-lhe vários ganhos. O primeiro diz respeito à possibilidade de vencer sua timidez:

[...] Então, eu torno repetir, eu só consegui me libertar da minha timidez quando eu cheguei na faculdade, sim. [...] Então... aí lá eu aprendi que eu posso, sim, conversar, falar o que eu estou querendo falar e que ninguém, sabe...Foi muito bom. Por esse lado aí a faculdade pra mim foi um... sabe, um ponto positivo pra mim que me ensinou a saber deslanchar nas coisas que eu quero dizer. [...] Foi depois que eu fiz faculdade que eu comecei, sabe, assim, ver que não tem perigo nenhum, se você está com dúvida, se você que falar alguma coisa que, né... Você é livre pra perguntar, pra você investigar uma coisa que está te...né, te incomodando. Então depois que eu fiz faculdade é que eu vi que, você está entendendo? Que a gente pode querer ser igual ao outro. Que todo mundo é... Ninguém é igual a ninguém, mas os direitos de um, é de todos né, é o mesmo direito.

Fazer faculdade também dá a Valéria a possibilidade de sair do lugar de professora designada<sup>86</sup>, no Estado, e prestar concurso na Prefeitura para ocupar um cargo público efetivo. Este fato não só lhe garante a ‘posse’ de uma turma sua, como há muito desejava, mas também, a estabilidade no emprego, deixando-a mais tranqüila.

Nossa. Inclusive quando eu vim de Datas que eu fiquei 6 meses sem trabalhar, porque eu não tinha terminado a faculdade ainda, eu achei que eu ia adoecer, sabe. De ver os meninos, desfile de 7 de setembro, aí meu Deus! Eu via aqueles meninos todos desfilando... falei assim “- Ô gente, porque que uma turma dessa não é...” – Não é questão de ser, de ser invejosa não, você tá entendendo? Falei assim: “- Ô gente, porque que uma turma dessa não é minha?” sabe, assim, aí veio, eu fui ser... como que fala? Fui trabalhar no Padre Arnaldo de agos... de setembro a dezembro. Mas a turma não era minha. Aí quando foi em 2006, peguei aqui no Colégio Gabriela Antunes, peguei de fevereiro a junho, a turma também não era minha. Então, eu ficava assim: “- Ô Deus, me ajuda ter uma minha!”, sabe. Quando foi no dia que Sabrina entregou a caderneta [de chamadas], eu vi lá: Fase introdutória, professora Valéria. Sabe, já levei essa caderneta lá em casa pra encapar. Não deu tempo ainda... mas eu cheguei e mostrei para as meninas. Aqui, estão vendo? Essa caderneta é minha. Tem meu nome aqui, sabe. Então eu gosto demais de trabalhar assim, na sala de aula, porque mexer com o ser humano é muito bom.

A – E você fez concurso da prefeitura?

V – Fiz, fiz o concurso.

O fato de ter ficado sem emprego e, por muito tempo insegura, dependendo de vaga nas escolas do Estado, fez com que Valéria valorizasse muito sua conquista na Prefeitura.

Sabe, eu ficava apavorada querendo ter um lugar pra mim trabalhar, né. Então, agora eu estou aqui, é lógico que eu tenho que honrar esse lugar que eu estou, né. E por isso eu faço o melhor que eu posso, de estar incentivando os meninos, ajudando eles no que eu posso... Porque eu gosto de fazer o que eu faço, sim.

Vemos aqui outra faceta da subjetividade de Valéria – a perseverança. Sua trajetória de escolarização, apesar de ter sido marcada por dificuldades, é vencida, e ela conclui o terceiro grau. Ter o terceiro grau e tornar-se professora possibilitam realização profissional, satisfação pessoal, status social, resgate da auto-estima. Poderíamos até dizer que ter o terceiro grau e ser professora efetiva na Prefeitura provocam, em Valéria, uma transformação essencial. Voltamos a Ciampa (1987, p. 184), no que ele denomina

---

<sup>86</sup> É a denominação para professores que são contratados pelo Estado para cobrir a vaga de professores efetivos. Esse contrato é rescindido ou renovado de acordo com as necessidades do estado. E assim o professor pode a qualquer momento se vê sem emprego.

alterização, ou seja, “um salto qualitativo que resulta de um acúmulo de mudanças quantitativas, às vezes insignificantes, invisíveis, mas graduais e não radicais [...] é a conversão de mudanças quantitativas em mudanças qualitativas”, como as aqui desveladas. Assim, Valéria, de posse de sua “caderneta”, já pôde, então, apresentar-se para si mesma e para as filhas como professora, pôde, inclusive, dizer, sem problemas ou medo de que rissem dela, que morava no Campo Alto, um bairro longe do centro da cidade.

[...] no dia que Sabrina [a diretora] entregou a caderneta [de chamadas], eu vi lá: Fase introdutória, professora Valéria. Sabe, já levei essa caderneta lá em casa pra encapar. Não deu tempo ainda... mas eu cheguei e mostrei para as meninas [as filhas dela]: Aqui, estão vendo? Essa caderneta é minha. Tem meu nome aqui, sabe.

[...]

Agora hoje, os outros me perguntam: “– Onde você mora?” “– Ah, eu moro lá longe, no Esperança, próximo do... moro no Campo Alto, próximo do Esperança”. Por quê? Porque eu já vi que, o fato de você morar longe não quer dizer que você é diferente do outro não. Então, eu torno repetir, eu só consegui me libertar da minha timidez quando eu cheguei na faculdade, sim.

Por todas as passagens transcritas neste núcleo, podemos perceber que o processo de formar-se, tornar-se professora e conseguir um cargo efetivo foi, para Valéria, recheado de um percurso difícil, longo, de muita luta. A partir da narrativa deste percurso inferimos que os sentidos subjacentes são de luta, superação e vitória.

### **3.2.1.3 – Terceiro Núcleo de Significação: A Turma: está tudo muito bem...**

A turma de Valéria é composta por 27 alunos e, de acordo com ela, é uma sala de aula homogênea quanto ao aprendizado. Os alunos não são agitados e são caracterizados como: participativos, investigativos, bons de lidar, colaborativos entre eles e com a professora a qual ouvem e obedecem.

A minha turma é uma fase introdutória, com alunos de 6 anos... E, eu tenho 27 alunos. São... 10 meninas e 17 meninos. [...] são alunos muito assim, participativos da aula. Investigativos também, que eles me ajudam a fazer produção de texto coletiva legal. [...] A minha turma não tem muita briga, por incrível que pareça, né.[...] é uma turma homogênea.[...] Eles conhecem o alfabeto legal sabe, e já sabem qual que é o alfabeto manuscrito, qual que é o cursivo, qual que é a letra, é... maiúscula, qual que é minúscula, né. [...] Mas, são alunos

assim, que eu vejo que estão numa fase boa, sabe. E... tem, tem... só quatro que não estão dando conta de escrever a letra cursiva. [...] Não estão com defasagem nenhuma, e nem também além da fase introdutória.

Ao falar sobre os pais de seus alunos, declara que estes participam da vida escolar dos filhos e se preocupam com os mesmos, como nos mostram as falas abaixo:

[...] E a questão da ajuda familiar, a maioria parece que tem. Tem muitos pais que preocupam demais, estão sempre na porta perguntado como que é o comportamento, questão do aprendizado. Questão da ficha, né. Que eu pedi pra estar treinando a letra cursiva. Tem uns que chegam perto de mim e falam “Ó, meu a. meu filho está fazendo a ficha em casa. Está tendo melhora na sala?” Então são pais preocupados. Agora tem uns três, quatro assim, que não tem ajuda, não. Leva o dever e não traz... Então, aí fica mais difícil, né.

Com relação ao nível sócio econômico da turma, ela diz que seus alunos são carentes e relaciona esta carência ao fato de não terem levado o material solicitado pela escola.

[...] são meninos carentes, porque eles chegam, tem alunos que não trazem lápis, que não trazem borracha... Tem até a lista dos meninos que trouxeram a lista de material que a escola pediu. Mas a maioria não trouxe. Que era um pacote com 500 folhas, 5 extensos, 4 papel crepom, que foi pedido, e aí a maioria não trouxe não. Então não sei se não trouxeram porque acham que a escola é que é obrigada, ou é por questão financeira mesmo.

Quanto ao comportamento dos alunos, diz ser ‘normal’. Ao ser inquirida sobre este ‘normal’, descreve a seguinte cena:

**A** – O que seria uma turma normal?

**V** – Normal. Por exemplo, se... se eu dou alguma atividade pra estar prestando atenção no que eu estou falando, fica todo mundo me ouvindo, você está entendendo? Mas quando é uma atividade pra eles colorirem, ah, mas aí ninguém fica na cadeira, não. É pra pedir emprestado o lápis... E eu não importo com isso, entendeu? Que até ali eles estão aprendendo, né. A questão da partilha, de um emprestar ao outro o que tem. Não importo deles pedirem o lápis o outro e tal, conversar durante o tempo que estão colorindo uma atividade. Quando eu vejo que o barulho está muito eu falo “– Vamos abaixar o volume. Olha o volume, olha o volume!”. Aí eles já vão. Então não é uma turma agitada, não. É o normal mesmo.

Percebemos, a partir desse trecho, que para ela uma “turma normal” é aquela que se comporta de diferentes maneiras em diferentes momentos devendo estes comportamentos, entretanto, estarem em acordo com as proposições dos diferentes exercícios que aplica em sala de aula. O fato de os alunos levantarem, andar e conversar durante o exercício de colorir, por exemplo, é visto como uma oportunidade pedagógica onde estes alunos estariam aprendendo a ser colaborativos e solidários uns com os outros.

Um ponto que nos chamou a atenção, foi o momento em que é perguntado à Valéria acerca do método que utiliza para orientar suas ações pedagógicas, ela não aponta um método específico, e responde com exemplos de como faz em sala de aula:

**A** – E. você diz que trabalha com os meninos a questão da, do reconhecimento das letras do alfabeto e tal. Você utiliza algum método específico?

**V** – Ah, por exemplo, agora mesmo a gente está trabalhando as datas comemorativas. Aí hoje foi o dia do índio. Aí eu vou e trago essa palavra índio, comparo quantas letras que tem, quantas vogais, quantas consoantes. Trabalho a..., aliás, as letras maiúsculas, as minúsculas. Falo com eles do índio. Ontem foi o dia do livro eu fiz a mesma coisa, entendeu? O alfabeto no contexto mesmo. Amanhã a gente vai fazer um texto coletivo, né, dos costumes... porque hoje eu já li um texto sobre o índio, então eles já captaram alguma coisa. Amanhã eu vou puxar mais deles, do que eu falei hoje. Hoje com certeza eles vão assistir no jornal, vão ver a televisão, vai que traz alguma novidade pra mim, pra incrementar na questão da produção de texto coletiva. Que eles vão falando e eu vou escrevendo no quadro. Se meu quadro fosse bom, talvez faria melhor. Só que, nossa, é horrível pra você escrever. E aí, eu trabalho assim. Eu deixo muito eles falarem, me ajudar fazer as coisas que eu estou fazendo. O texto coletivo sobre a escola, eles gostaram, porque do jeito que eles falaram eu coloquei no papel. No outro dia eu trouxe mimeografado, li para eles. “– Olha tia, isso aqui fui eu que falei!”. Então eles gostam de participar sim.

Esta forma de resposta nos leva a levantar a hipótese de que, talvez, Valéria não tenha um bom conhecimento dos vários métodos<sup>87</sup> utilizados no processo de alfabetização, e/ou, não os domine, suficientemente bem, a fim de discorrer sobre os mesmos. Hipótese esta reafirmada, pois, ao ser questionada sobre o planejamento de suas aulas e, novamente, sobre a supervisão que recebe, volta a responder com exemplos práticos.

**A** – E com relação... Você havia me dito que vocês fazem planejamento pra semana toda. Como é que você planejou essa sua atividade?

**V** – É. Pra semana toda.

**A** – Como é que isso foi feito, em que você se baseou?

---

<sup>87</sup> Alfabético, Silábico, Fônico, Global de Contos, Historiados.

V – Por exemplo, semana passada foi a Semana da Alimentação. Então a gente começou com a poesia, depois a gente foi trazendo os alimentos que a gente tem que... está no dia a dia da gente. E isso no decorrer do tempo, de segunda a sexta, entendeu?

A – Quando você fala a gente, é a gente quem?

V – Eu e a outra professora da Fase Introdutória. A gente planeja tudo junto.

[...]

A – E como é que é a relação com a supervisão aqui na escola?

V – Muito boa. Não tem nada a falar assim de... A gente precisa de ajuda ela, né, orienta a gente direitinho.

A – Que tipo de orientação que ela dá?

V – Por exemplo, a gente, né, vai trabalhar... Semana da Alimentação, por exemplo, quais as atividades que você pode trabalhar dentro dessa semana. As dificuldades que a gente encontra, ela ajuda a gente.

A- Ajuda como?

V- Uai, Ela traz atividades pra gente fazer com os alunos na sala.

Vale ressaltar que mesmo considerando que o domínio das teorias seja fundamental para o processo de ensino-aprendizagem, reconhecemos que, embora nos pareça que Valéria não o tenha, ela propõe atividades interessantes para a sua turma.

A narrativa de Valéria sobre seus alunos, sobre o comportamento dos mesmos, o processo de ensino-aprendizagem e as relações que se estabelecem no dia-a-dia nos revelam que, para ela, está tudo correndo bem, não há grandes preocupações. Esta forma como Valéria nos apresenta a sua sala de aula, e sua relação com as colegas (supervisora e professores) nos leva a inferir que o sentido atribuído ao dia-a-dia da sala de aula é de tranquilidade, harmonia e sucesso na aprendizagem.

### **3.2.2 - Análises dos Núcleos de Significação da Entrevista Semi-Estruturada e Centralizada acerca da Inclusão**

#### **3.2.2.1- Primeiro Núcleo de Significação: Inclusão: de que falo mesmo?**

Iniciaremos a análise desse núcleo mostrando que entendimento Valéria tem acerca do conceito de inclusão escolar. Para ela a inclusão é:

V – Pra mim inclusão, né, é a questão de, até então as crianças portadoras de deficiência ficavam separadas, e agora, né, perante a sociedade elas tem o direito, né, mais que, é o dever mesmo delas estar no meio, né. É

uma questão de não excluir, né. Mostrar que todo mundo tem os mesmos direitos. Pra mim inclusão, olhando por esse lado, né, é da criança ter o mesmo dire... dita com problema, ter o mesmo direito que a outra.

A resposta de Valéria nos leva a pensar que, apesar de ter feito uma disciplina em seu curso superior acerca da inclusão escolar e apreendido corretamente o conceito com seus pressupostos filosóficos e epistemológicos / com a abrangência que o envolve, ela relaciona a inclusão apenas à inclusão escolar de crianças com deficiências. Ou seja, mesmo ao utilizar a frase “Mostrar que todo mundo tem os mesmos direitos”, fica explícito que se refere às crianças deficientes, limitando a abrangência do conceito e restringindo-o à inserção das crianças deficientes na escola.

Sabemos como aponta Carvalho (2001), que a inclusão é muito mais que possibilitar o acesso de crianças deficientes às escolas. A inclusão é um movimento social mundial mais amplo, que tem como objetivo garantir a todos, indistintamente, o usufruto dos bens e serviços produzidos socialmente.

Murta (2004) aponta que as professoras pesquisadas por ela apresentavam uma grande dificuldade na utilização de conceitos para explicar e argumentar acerca das questões que lhes foram propostas acerca da inclusão e sobre a deficiência. Assim, ela levantou a hipótese de que aquelas professoras não tinham, realmente, apreendido o que de fato significa o movimento de inclusão. Segundo ela, este fato pode ser perigoso pois poderia trazer, como consequência, a perda do valor heurístico das palavras. Neste sentido, conceitos e princípios como inclusão, igualdade, equidade, direito, cidadania, normalidade, deficiência e etc. eram utilizados pelas professoras sem que estas tivessem, realmente, apreendido seu significado e, apenas repetiam / respondiam aquilo que era o politicamente correto e esperado. Assim sendo, estas respostas constituíam-se em chavões e jargões vazios.

No que se refere à questão da inclusão, Valéria teve dificuldades em dar respostas utilizando-se de conceitos como forma argumentativa e explicativa restringindo sua resposta a exemplos práticos de seu dia-a-dia.

Creemos que essa prática de utilizar apenas experiências do dia-a-dia como recurso nas argumentações e elaborações do pensamento, quando utilizada de forma excessiva por um adulto, pode indicar a dificuldade que este tem em operar cognitivamente no nível mais abstrato do pensamento utilizando-se da forma prático-utilitária.



Com relação ao que pensa e ao que sente acerca da inclusão escolar, Valéria traz como resposta a experiência que vivencia no momento e expõe sentimentos como os de estar perdida, de desamparo, de constrangimento, de dificuldades em lidar com a situação.

V – Bom... a inclusão pra mim é muito difícil. Porque você estar dentro da sala de aula com 26 alunos que já estão assim, praticamente todos no mesmo nível, e aí você recebe um aluno que... você tem... portador de, de, de... dificuldades men... né, assim. Eu acho que é difícil você estar adaptando ao, ao que precisa, ao que ele realmente vai necessitar. Você... no meu jeitinho... Eu mesma estou simplesmente, sabe... sem sabe o que eu faço, né. Por que... Que atividade que eu dou pra ele? A atividade que eu dou para os alunos ditos normais, para ele não serve. Então eu preciso de um apoio na questão de estar vendo qual o tipo de atividade que eu faço pra ele. Então, essa é a minha dificuldade de estar aceitando, até então, a inclusão. Por foi, só chegou e colocou, entendeu? Mas não falou: - Você tem de fazer isso e isso pra poder atingir a essa criança.

Observa-se nestas falas de Valéria que para dizer o que pensa e sente a respeito da inclusão, necessita lançar mão da concretude da situação vivenciada por ela. Valéria aponta aspectos relacionados ao seu não saber fazer e às dificuldades que tem para fazer. Apesar de “desconfiar” que deveria planejar e implementar estratégias metodológicas e conteúdos diferenciados para Leonardo – aluno com Síndrome de Down - diz ser isto muito difícil, já que não sabe quais conteúdos aplicar e nem como fazê-lo.

Este fato aponta para a dificuldade que Valéria encontra para aplicar um dos princípios fundamentais da inclusão – o princípio da equidade. Lembramos que a equidade, segundo Carvalho (2004, p.68), implica em educar de acordo com as diferenças e necessidades individuais, sem que as condições econômicas, demográficas, geográficas, étnicas ou de gênero acarretem um impedimento à aprendizagem. Portanto, tratar diferentemente crianças em níveis de desenvolvimento distinto é um dos princípios básicos do processo da inclusão escolar.

Valéria pode até “desconfiar” como deveria proceder, entretanto, no desenrolar de sua entrevista ela vai nos apresentando os vários impedimentos que constroem sua ação. Clot (2006) diz que estes impedimentos fazem parte do real da atividade. Ou seja, faz parte da atividade docente de Valéria tudo aquilo que compõe e se interpõe entre a atividade prescrita e atividade realizada: o real da atividade, portanto, envolve tanto o que foi realmente feito como tudo aquilo que poderia ter sido feito, o que se procurou fazer sem o conseguir, o que se queria fazer, o que se pretende ainda fazer, ou mesmo aquilo que se faz para não fazer o que deveria ser feito.

Vemos, portanto, Valéria apontar alguns dos impedimentos que, conforme acreditamos, a fazem rejeitar o processo de inclusão escolar, ou seja, alguns elementos que constituem o real da atividade docente: a sala com 26 alunos todos no mesmo nível, a dificuldade em adaptar as atividades didático-pedagógicas, o não saber qual atividade aplicar, a falta de apoio para ver qual tipo de atividade Leonardo precisa, a falta do prescrito para executar. Vale ressaltar, que não queremos dizer com isto que estes impedimentos são frutos da imaginação de Valéria, pelo contrário, como já demonstrado na nossa análise geral da escola, os inúmeros elementos que constituem estes impedimentos são de fato concretos e existem no cotidiano da escola na qual Valéria trabalha.

Vejam agora a seguinte fala:

A – E você crê? Você acredita na inclusão escolar?

V – Se eu acredito? Não.

A – Por quê?

V – Eu vejo, né. Não na questão dele aqui na sala. Eles têm que ser tratados... não sei, diferente. Eu não acredito.

A – Diferente como?

V – Diferente. Igual, porque a agilidade deles é diferente dos outros. Eles não aprendem direito, sei lá... Então num lugar onde, por exemplo, na escola especial, por exemplo, lá tem só 5, 6 alunos pra uma professora. Que é diferente de quando você tem 26. Com 5, 6 você dá uma auxiliada melhor. E com 26, como é que fica? Eles vão estar sempre perdendo. E lá tem os professores que já estão, né, preparados pra estar ali naquele ambiente. Tudo bonitinho... E aqui? Aqui é tudo difícil.

A – E como é que é isso pra você? Você não acredita na inclusão, você acha que não dá certo, e você está com um aluno, na sua sala, tendo que participar desse processo.

V – Porque é um direito dele, né. Porque é um direito dele. Eu não acredito, não acreditando. Eu acho que vai acabar chegando num ponto que eles vão crer que isso não vai dar certo mesmo. Olha, a questão de um com deficiência de, vamos supor, de... já imaginou se chega um aqui pra mim um aluno que não anda; na cadeira de rodas. Como é que eu vou ficar deslocando com esse menino pra levar no banheiro? Você está entendendo? Então eu acho que a inclusão no papel ela é muito bonita, mas na realidade ela não funciona. Porque tudo é muito difícil, tudo muito distante das pessoas que necessitam de um ajuda maior, sabe? Eu não acredito na inclusão, não.

Observamos que embora não acredite na inclusão escolar, Valéria reconhece o direito de Leonardo frequentar sua sala, e por isso ele está lá. Ela afirma, inclusive, que “eles” um dia vão reconhecer que a inclusão escolar não funciona. Notamos no diálogo acima um detalhe interessante, a diferença de Leonardo neste momento é levada em consideração, ou seja, os impedimentos não se fazem só pelas barreiras materiais,

arquitetônicas, programáticas e curriculares, mas também pela própria deficiência de Leonardo que “não aprende direito”.

Vejamos outras falas de Valéria quando declara que com o apoio de um outro profissional na sala ao seu lado, e a ajuda da escola, de forma geral, a inclusão até poderia se efetivar:

A – Você acha que é impossível... [incluir]

V – Impossível não é não. Porque tem a eventual, dava uma atividade aqui pros outros e ia pra lá com ele. Impossível não é... Entendeu? Porque no caso aí eu e ele íamos precisar do apoio da escola, né. Para me emprestar a eventual, para poder ficar com os outros aqui, até eu desenvolver as atividades com ele. Mas isso não é fácil, mesmo assim.

[...]

A partir do momento que você tem o apoio, né... Porque ele é uma pessoa normal igual a qualquer um outro, né. Agora a partir do momento que você tem o apoio tudo bem, agora se você não tem o apoio fica difícil, você fica com pé e mão quebrada. E agora o que é que eu vou fazer? Aí você olhando pela falta de apoio é melhor que eles fiquem lá. Porque lá tem as pessoas, né, que já tem um preparo pra estar trabalhando com eles, e eu não. E a gente né, que trabalha com os ditos normais, não tem esse apoio, esse preparo. Então olhando por esse lado não vale a pena tirar de lá e colocar aqui, não, porque eu acho que está atrasando a vida deles.

Fica claro que Valéria apresenta-se confusa, pois mesmo não acreditando na inclusão, aceita ser possível incluir; entretanto, para isto, afirma ser necessário a escola estar melhor preparada, e ela mesma, melhor qualificada; Vemos também a mesma confusão em relação a Leonardo, pois ao mesmo tempo em que o considera diferente, ele é normal.

Como foi demonstrado até o momento nesta análise, Valéria diz não se sentir preparada, não saber lidar com Leonardo, que a escola não se encontra preparada e etc, jargão já bastante conhecido por nós educadores/pesquisadores que nos dedicamos a estudar o processo de inclusão escolar e nos propomos a ministrar cursos de formação de professores na área. A questão que se coloca para nós é como esta confusão, este conflito interfere na atividade de Valeria? De quais recursos Valeria lança mão para enfrentar este conflito? E como, formadores de formadores que somos, poderemos ajudar professores como Valéria a superar estes conflitos e atuar de forma menos penosa e mais efetiva no processo de inclusão escolar. Vamos seguir refletindo acerca destas questões que surgiram durante o processo de análise.

Trazemos as palavras de Skliar (2006, p.31), quando afirma que não há consenso sobre o que significa ‘estar preparado’ e, menos ainda, acerca de como deveria ser a formação quanto às políticas de inclusão propostas em todo o mundo. Concordamos com Skliar e afirmamos que é impossível qualificar um único professor para que este possa atuar pedagogicamente de forma eficaz em “todas” as diferenças apresentadas por “todos” os seus alunos – principalmente aquelas diferenças mais significativas que requeiram maior treinamento na utilização de tecnologias assistivas e/ou estratégias didático-pedagógicas bastante diferenciadas como a linguagem alternativa – como imaginam e querem a maioria dos professores que freqüentam cursos de formação. Mas, com certeza, é necessário que nossos professores sejam melhor qualificados para que consigam superar esta forma prático-utilitária de perceber e explicar a realidade.

Vale salientar também ser necessário que haja mudanças nos discursos segundo os quais “todo mundo é diferente”, “todo mundo é deficiente”, “todo mundo é igual”, “ele é deficiente / diferente, mas é igual aos outros”, “é normal ser diferente”, “todo deficiente aprende igual a um não deficiente”. Afirmativas como estas provocam estados de confusão e conflitos desnecessários como os apontados por Valéria. É notório, diante de afirmativas como as apresentadas acima, que ela se sinta e se encontre perdida. Perdida ela se encontra diante da inclusão escolar de uma criança com Síndrome de Down: não sabe como agir, nem qual a sua função como professora. Valéria não sabe, exatamente, quem é Leonardo, o que o iguala e o que o diferencia das demais crianças, ela não sabe como lidar com ele. Mas tratemos deste aspecto mais profundamente no próximo núcleo.

Entretanto, antes de passarmos adiante é importante apontar os sentidos que acreditamos serem atribuídos, por Valéria, à inclusão: Cremos que elementos como dificuldades, desamparo, insegurança, confusão, conflito, angústia, despreparo e impotência constituem os sentidos que Valéria atribui à inclusão escolar. Estes elementos, certamente, contribuem para a descrença que ela afirma ter em relação a este processo.

A pergunta que agora fica é a seguinte: é possível contribuir para o desenvolvimento e o sucesso de um processo no qual não se acredita? Quais são as estratégias que Valéria utiliza para o enfrentamento desta situação? Mais uma vez tentaremos refletir sobre estas questões com o desenvolvimento de nossas análises.

### **3.2.2.2- Segundo Núcleo de Significação: O aluno deficiente, quem é esse?**

Parar dar início às análises deste núcleo, iniciaremos mostrando qual o entendimento que Valéria tem acerca do conceito de deficiência. Para ela a deficiência é:

Deficiente... assim quando nasce com algum problema, né. A pess... a criança não pensa direito, não dá conta de escrever, de aprender. Tem também aqueles com aleijão né, igual aqueles que andam de cadeira de roda, de muleta. Igual ao Leonardo da minha sala mesmo ele é, é, é assim ele é normal né, mas ele tem uma dificuldade de aprender, ele tem Síndrome de Down. Igual eu falei. A médica disse que ele tem um ano de atraso, mas ele é igual aos ditos normais, né?

Observamos que Valéria mantém o padrão da resposta dada anteriormente para inclusão, e apresenta o mesmo comportamento que as professoras, anteriormente, pesquisadas por Murta (2004). Ela tem dificuldades em dar respostas utilizando-se de conceitos como forma argumentativa e explicativa acerca das questões que lhe foram propostas apresentando, para tanto, exemplos práticos.

Fica evidente que Valéria, além de não ter clareza sobre o que é a inclusão, também não tem muito claro o que é a deficiência e a normalidade. Refazemos aqui a pergunta feita anteriormente, qual seja, quais as implicações que esta fragilidade conceitual e de compreensão do significado que envolve os conceitos deficiência, normalidade, traz para a atividade docente de Valéria? Afinal o que implica em ter um atraso, em ter dificuldade para aprender, em ter uma síndrome cromossômica, mas ser “igual” aos outros “ditos normais”?

Segundo Souza (2006, p.88), a tentativa de igualar a pessoa deficiente a uma outra que não apresenta deficiências significativas, ou seja, as “ditas normais”, pode gerar impactos negativos, principalmente, naquelas pessoas com deficiências significativas, uma vez que, em muitos casos, esta deficiência pode realmente trazer algum impedimento na realização de determinadas tarefas ou no desenvolvimento de determinadas habilidades e competências. Estes impactos poderiam ser traduzidos na baixa auto-estima, na negação em participar de atividades coletivas, na vontade de sair da escola, e, muitas vezes, também se reverte em agressividade contra a coletividade.

Acreditamos ainda, como nos revela Valéria em várias passagens de sua entrevista, que este igualar traz sérias conseqüências também para o professor. Vejamos: “o aluno deficiente é igual aos demais”, “ele vai aprender tudo, só que vai demorar um pouquinho

mais de tempo”. Estas premissas podem fortalecer a desresponsabilização no ato pedagógico daquele professor que já se diz incompetente, não qualificado, não capaz ou “inválido”. Ora, se todos os alunos são iguais porque todos têm uma deficiência, corre-se o risco de que isto possa, talvez, ser interpretado como a não necessidade de adaptação de transformação das estratégias metodológicas, dos conteúdos curriculares, dos programas ou do processo de avaliação. Basta dar o tempo que o aluno necessita que “um dia ele aprende”.

No caso observado, notamos que Valéria oscila entre os jargões e chavões dos discursos que a mãe traz da médica e que igualam o deficiente a um não deficiente, a realidade que lhe bate nos olhos e a sua responsabilidade em alfabetizar.

A médica disse que ele tem um ano de atraso, mas ele é igual aos ditos normais, né?

[...]

Igual a mãe dele falou que vai me auxiliar, né, que ele vai começar a ler depois dos sete anos. Mas até lá o que é que eu vou fazer? Que tipo de atividade que eu vou estar trabalhando com ele? Esse é que é minha preocupação...

[...]

A mãe dele falou que a médica que acompanha ele falou que ele é uma... que era uma pessoa normal, que vai dar conta de desenvolver as atividades dele sozinho. Só que tem uma coisa, ele tem um ano de atraso. Então no caso aí, o que se... que quando ele chegasse aos sete anos que ele ia dar conta de ler. Bom... só que do jeito que ele está, se eu não ajuda-lo, ele não vai dar conta. E eu vou ajudar ele como? Entendeu?

Este tipo de situação gera em Valéria, em relação à presença de Leonardo em sua sala, sentimentos contraditórios. Angústia, constrangimento, sensação de invalidez, ansiedade, insegurança, preocupação, são apresentados diante do novo que ele representa, da falta de apoio para lidar com a nova situação, do não saber fazer pedagógico. Ao mesmo tempo, ela relata que a presença de Leonardo provoca-lhe sentimentos ternos como o de carinho.

Agora vem a questão do Leonardo, né, que chegou e não consegue acompanhar minha turma e eu vejo que, eu fico constrangida de estar trabalhando com os outros e ver que ele não dá conta de acompanhar.

[...]

Ah, eu me sinto assim, um pouco... sabe? Constrangida. Porque, por exemplo, eu chego na carteira do Leonardo mesmo, coloco a atividade

pra ele. Ele não dá conta de fazer. Então, eu fico assim, ele está aqui passando o tempo. Enquanto os outros estão desenvolvendo

[...]

É igual eu falei pra você. Eu fico com um sentimento assim de, de... invalidez. Eu para e... ele pra mim e eu pra ele aqui é só o olhar, sabe. O carinho da hora do recreio, de dar a mão, ele está sempre juntinho comigo, vem perto de mim, faz um carinho. Só na questão afetiva, porque de questão do aprendizado mesmo, não está acontecendo. Por falta de quê? De apoio pedagógico, praticamente é esse, né.

Valéria também relata sentimentos de medo. Este, porém, está ligado ao julgamento que as pessoas poderão fazer dela se não conseguir ajudar o aluno a desenvolver-se, ou se acontecer “algo” que envolva Leonardo e a responsabilizarem por não estar por perto.

[...] Bom... só que do jeito que ele está, se eu não ajudá-lo, ele não vai dar conta. E eu vou ajudar ele como? Entendeu? É esse meu medo, minha preocupação, minha ansiedade. Como é que eu vou ajudar ele? E depois quando eles começarem a cobrar? Igual ela falou uma coisa muito séria lá aquele dia. Ela falou assim, que a médica falou assim: “– Pode levar ele pra uma escola normal. Entrega ele pra professora. Ela sabe o que fazer”. E eu não sei não. Eu não sei o que fazer não, uai. Tive só uma disciplina para conhecer o que era educação especial.

[...]

Aí na hora do recreio é mais outra preocupação, né. Mais outro tanto de aluno. Aí eu fico com medo. Talvez, dos meninos falar alguma coisa pra magoá-lo, ou ele fazer alguma coisa com as outras crianças, sabe? Na questão da relação mesmo. Lá no refeitório, né, um dia lá ele foi merendar e jogou comida no chão. O quê que os outros meninos que estavam ao redor fizeram, o quê que eles pensaram? Que eu não estava presente. Então, pra mim, ele chega aqui e quero ficar com ele as 24 horas que ele estiver aqui, sabe? Pra mim estar visualizando tudo que ele está fazendo. Porque se um chega e fala alguma coisa que não pode, aí vou estar pra falar “Olha, não pode porque ele é assim. É... né, ele é normal.” Poder estar defendendo ele. E quando ele está longe de mim? Né... Aí é, essa que é uma preocupação mesmo. Que você falou, né, aqui na sala está tudo bem, mas e na hora do recreio?

Observa-se que Valéria lança mão do recurso que Clot (2006; 2001) chama de catacrese, ou seja, com medo de ser considerada negligente e, a fim de se defender, Valéria imagina a possibilidade de que Leonardo possa vir a ser machucado ou magoado por algum colega, ou mesmo que ele possa machucar alguém. Diante desta possibilidade, busca mantê-lo sob vigilância durante todo o tempo em que for responsável por ele. Ela se defende da crítica criando, antecipadamente, medo de situações que poderiam ter como consequência a crítica. Neste tipo de catacrese, ela desloca a função do medo de algo

imobilizante para um medo cuja função é mobilizar a ação, desta forma, ela transforma a relação mantida com o real e passa a agir de forma mais cuidadosa e atenta (a) com Leonardo.

Outras informações importantes, contidas nos relatos de Valéria, dizem respeito à forma como ela vê Leonardo e sua deficiência, como também relata a relação que os colegas estabelecem com ele. Observamos traços comuns que marcam esta relação.

Tanto Valéria quanto os outros alunos infantilizam Leonardo. Há um acordo tácito entre ela e os demais alunos, pois, embora “ele seja igual a todos, ele é diferente”, portanto, necessita de maior atenção e cuidado, assim como, maior relaxamento na execução dos exercícios escolares ou nas regras e acordos combinados, uma vez que ele pode brincar com carrinho, ou folhear revistas e revistinhas enquanto os outros desenvolvem as atividades pedagógicas propostas por Valéria.

Os colegas cuidam de Leonardo levando-o ao banheiro, à cantina, guardando seus materiais e, até mesmo aspectos que não são considerados adequados para uma criança de seis anos, como fazer “xixi na roupa”, são minimizados como se fossem normais.

O entrosamento dele é que, por exemplo, é... os meni..., na hora, né, de brincar, ele brinca com os meninos, dá a mão, tudo direitinho. Não é questão dos meninos estarem, de ficar assim, isolando ele, sabe? Por exemplo, se tem uma atividade de rodinha, ele senta direitinho. Se é em grupo, também. Sabe? Eles não têm assim, aquele receio de falar assim: “– Nossa!” Nunca aconteceu isso aqui na sala”. No dia mesmo que ele fez xixi na roupa, um menino só falou assim: “– Nossa tia, Leonardo fez xixi na roupa!” O outro olhou e falou assim: “– E o que é que tem isso?” Tipo assim, que pra eles, né, já está normal. Aí na hora de ir pro lanche mesmo, um: Ô tia, deixa eu levar Leonardo pro refeitório?” Aí vai, tá. “– Ô tia, Leonardo está querendo ir no banheiro. Posso ir com ele?” Eles me ajudam, sabe. Eles me assessoram na questão de estar lidando, levando ele para o refeitório. Na hora do dever, então, é com o caderno: “– Ô tia, vou guardar pra ele na mochila.” Sabe. Então eles aceitam ele muito bem. Ele foi muito bem aceito pelos outros alunos.

[...]

Então eles me assessoram demais nessa questão de estar olhando ele. Do que ele está fazendo, que pode, ou que não pode.

Mas Valéria crê que embora os alunos aceitem Leonardo na sala, eles o percebem diferente:



A – Agora se os meninos te assessoram, e pedem pra levar pro refeitório, pedem pra levar é... pra fazer xixi e tal, você acha que esses meninos percebem a diferença?

V – Pode-se dizer que sim, né. Por que, por exemplo, né, na hora que ele vai chegando. Talvez o sinal já bateu. Aí ele fica lá em cima. Aí sai um daqui correndo e vai buscá-lo. Então, isso aí já está mostrando que assim, “Ah, ele não vai dar conta de chegar aqui.” Entendeu? “Então deixa eu ir buscar ele pra tia.”, né. Se ele vai no refeitório, bate o sinal e Leonardo não vem, aí os meninos “– Tia, Leonardo não chegou. Deixa eu ir buscar Leonardo pra você”. Então, pode-se dizer que eles mesmos já perceberam que ele necessita de uma ajuda maior, né. Pra ele estar desenvolvendo as atividades, né, que ele faz aqui na escola durante o dia a dia.

Mais uma vez, vemos a confusão em que se encontra Valéria, pois ao mesmo tempo em que afirma que os alunos vêem Leonardo como “normal”, “igual a eles”, diz que o percebem como diferente. Esta contradição é muito presente na fala dela.

Então, na hora ela falou assim comigo eu já comecei a desenhar como será que ele é, sabe, o quê que ele, como que ele... sabe? não sei, eu já fiquei ansiosa esperando que ele chegasse. E quando ele chegou eu vi que perante os alunos ele é normal, igualzinho os outros, mas porém o aprendizado é diferente. E pra você estar lidando com ele também, conversar, tem que chegar próximo dele pra estar falando.

Valéria é muito cuidadosa e carinhosa no trato com Leonardo. Em relação ao carinho, ela o tem com todos os seus alunos, mas talvez pela infantilização direcionada a Leonardo, (ela) o trate com mais cuidado, o que aponta um tratamento diferenciado. Entretanto, este cuidado gera, ainda, mais dependência de Leonardo em relação à (ela) Valéria, e não cremos que isto auxilie na promoção do desenvolvimento do aluno (de Leonardo). Mas, ao mesmo tempo, ela declara (aponta) não saber se este cuidado fará bem a ele. Mais uma vez, ela fica em conflito sem compreender (em) como lidar com Leonardo.

Então a gente tem que estar sempre pensando. Está na hora do recreio, deixa eu mandar Leonardo. Será que ele quer fazer xixi agora? Na hora que chega lá na cozinha, ele come muito devagarinho, na cozinha, no refeitório. Ele come devagar, né. Tem vez que ele toma só o suco. Aí eu falo assim “Não, talvez ele está com vontade de comer”. Ele gosta muito da farofa, de um tipo de merenda que faz com soja. Aí eu vou e falo com ele “– Leonardo, você quer soja?” Aí ele fala que quer. Aí eu vou e busco e dou pra ele. Não que ele tenha a iniciativa de estar buscando na fila, sabe. Então, não sei se é questão de ele ser muito dependente ou mesmo de querer saber que a gente vai dar na mão. Lá no refeitório é assim. Aí

ele senta, eu falo assim “– Ô Cláudia” hoje mesmo foi biscoito “– Ô Cláudia, você dá Leonardo biscoito pra mim?” “– Tá, pode deixar” Pra não deixar ele estar na fila, pros outros não estarem empurrando ele. Aquele carinho, aquele cuidado que a gente tem porque ele é dito, né, portador de deficiência... Então assim, nossa senhora, não pode deixar acontecer nada. Ou será que está errado, a gente deveria deixar ele lidar sozinho. Entrar na fila assim, sem empurrar, igual os outros. Então, tudo pra gente aqui na es... Eu, pra mim, tudo dele ainda é muito novo.

Outra informação interessante diz respeito à caracterização que faz de Leonardo. Ela se contradiz o tempo inteiro, às vezes diz que ele é independente, outras que ele é dependente, diz que é calado, depois extrovertido, fala direitinho, só fala pedaço das palavras.

Ele é uma pessoa assim... Muito assim, extrovertido. Por exemplo, se ele vai falar alguma coisa ele é muito alegre, sabe... Mas assim, amoroso demais. Que quando chega, tem de vir, tem de abraçar, na hora de ir embora também. Então, ele é uma pessoa amorosa. E... Não só comigo, com os alunos também. Ele adora dar a mão pra estar brincando assim, sabe? Ele é muito carinhoso assim com os meninos, comigo.

[...]

Ele é muito calado. Ele é, é... a questão dele socializar com os meninos que eu te falei é a questão de onde que está um monte de meninos ele estar ali próximo. Mas ele não é de ficar conversando, falando não. Ele fala as coisas pra ele sozinho.

É interessante ressaltar que, embora a presença de Leonardo em sua sala traga-lhe sentimentos de angústia, de insegurança, de estar perdida, de não saber como fazer, de não saber como lidar com ele, enfim, embora a presença de Leonardo traga conflitos para sua atividade docente, Valéria parece não se irritar com isto. Ela está conformada com a presença dele lá, até que “eles” percebam, ou que “a mãe perceba” que ali, naquela escola, ele não avançará muito, que ali não é o lugar dele. Podemos dizer que ela se mantém tranqüila, sente-se até feliz e se mostra satisfeita por ele estar em sua sala, e com o pouco que pode ajudá-lo. Vejamos o diálogo abaixo:

A – Aham... E você percebe que ele gosta de vir pra cá?

V – Gosta, ele gosta de vir. No dia mesmo que ele teve fonoaudiólogo, aí a mãe dele achou que aqui... Aí acho que ela conversou na secretaria e aqui acho que ia dar ele almoço quando ele voltasse de lá. Pra não ir lá embaixo, que acho que ele mora é lá no final lá, né. Aí, chegou aqui não tinha o almoço. Aí ela falou assim “Ah, eu não vou poder deixar ele aqui, vou ter de levar ele embora.” Nossa, mas ele deu o maior trabalho para

estar subindo pra ir embora, querendo ficar. E ela “Ah, não pode ficar não que você não almoçou. Você não tem nada...” E ele querendo mesmo ficar. Então ele sente bem aqui.

A – E o quê que você sente com isso?

V – Bem. Uai. me sinto bem de saber que, apesar de eu não estar trabalhando o lado pedagógico dele, né, ele sente bem em vir aqui. pra estar fazendo assim, as coisas que os outros estão fazendo, que mesmo assim ele não dê conta.

A – Quando você fala, é... em termos de você sente que está ficando a desejar a questão da aprendizagem dele, né. Que você não está trabalhando o lado pedagógico. Me explica isso melhor. O quê que seria. O quê que você entende que seria trabalhar a aprendizagem dele que você não está trabalhando. Que lado pedagógico é esse que você acha que está faltando?

V – Atividades pra ele estar desenvolvendo. Pra ele né. Porque ele n... Hoje mesmo eu dei ele uma atividade que tinha as letrinhas do alfabeto. Aí eu fui mostrando pra ele que letra é essa, aí ele foi falando. O “A” ele acertou, o... “M” ele acertou, sabe? Então qu... quais as atividades que eu poderia estar trabalhando com ele pra ajudar a desenvolver na escrita, na leitura, né. Porque ele... igual, estou trabalhando com os meninos, né, escrevendo cursivo. Ele não dá conta. O quê que eu vou fazer pra que ele chegue nesse ponto igual os outros chegaram? Minha preocupação é essa. Ou será que eu precisaria de estar preocupada porque ele vai chegar com o tempo? Não sei. É isso que eu fico, sabe, com essa interrogação. Fico pensando assim, será que a mãe dele não fica pensando assim que ele está ficando aqui muito sozinho na questão do aprendizado, né. Porque no caderno dele ele faz aqueles traçados assim que não é nem garatuja, sabe. Então eu fico pensativa na questão do aprendizado em si mesmo, que ele já está com seis anos, né. Ela falou comigo que ele vai estar um ano atrasado perante os outros alunos. Então com seis ele está fazendo atividade com um menino com cinco. Então não era pra ele estar aqui, não. Você não acha? Porque os daqui com seis, já estão na fase da letra cursiva, já conhecem o alfabeto. Ela falou que ele vai estar um ano atrás. Vai estar, atividade de cinco. Mas só que a escola não vai, tipo assim, aceitar que ele fique na sala dos meninos de cinco anos. E aí? O que é que eu faço? Então a minha, o meu, meu... minha ansiedade é essa. De estar deixando ele, né, muito solto na questão das atividades que tinha que estar desenvolvendo com eles pra poder ajudar ele a ficar no nível dos outros.

A – E você acredita que ele vai chegar no nível dos outros?

V – Não sei.

Vale ressaltar nestas falas que Valéria insiste em querer que Leonardo aprenda e se desenvolva como as outras crianças. Para ela, se ele está na sala dela que é a fase introdutória, e se o objetivo desta fase é a preparação do aluno para a escrita e alfabetização então, conseqüentemente, Leonardo deveria ser também preparado, ou estar em outra sala para crianças de uma fase anterior correspondente a “cinco” anos. Na verdade, a questão e a solução encontram-se em Leonardo, ou na mãe dele, e não na transformação e/ou adaptação de sua atividade docente.

Após estas análises, verificamos que Valéria tem pouco conhecimento sobre a deficiência e sobre as especificidades do desenvolvimento de crianças com Síndrome de Down. Este desconhecimento gera nela sentimentos de insegurança, de medo e de conflito. Diante de tais sentimentos, recorre aos estereótipos e explicações de senso comum para justificar os comportamentos de Leonardo e o trata de forma infantilizada. Assim sendo, cremos que os sentidos atribuídos à deficiência são de incapacidade e dependência.

Isto abre para nós uma outra questão: qual a função que Valéria atribui à atividade docente frente às crianças deficientes que se encontram em processo de inclusão escolar?

Tentemos refletir sobre mais essas questões analisando a entrevista cujo foco foi a atividade docente.

### **3.2.3- Os Núcleos de Significação da Entrevista Semi-estruturada e Centralizada acerca da Atividade**

A partir da entrevista que teve como foco central a atividade docente, foram encontrados dois núcleos de significação: “Atividade docente e o ser no mundo” e “O conflito: Como incluir com o que tenho da forma que me solicitam?” Passemos então às análises.

#### **3.2.3.1- Primeiro Núcleo de Significação: Atividade docente: Está no Sangue!**

A pergunta inicial feita à Valéria é sobre seu entendimento acerca de atividade de trabalho.

A – O que é atividade para você? Me dá uma definição, de atividade de trabalho.

V – Eu acho, né, atividade, atividade, na questão aí que você está me perguntando, é a atividade que a gente vai estar preparando para estar trazendo para sala de aula. Para estar... como é que fala?... ai, a palavra sumiu. É, sanando as dificuldades dos alunos que estão, né, com algum tipo de problema, com alguma defasagem, e também para estar aplicando o conteúdo, né, de, daquela determinada faixa etária deles.

Observamos pela resposta acima que Valéria confunde atividade de trabalho e prática pedagógica, entretanto, entendemos que esta é uma confusão corriqueira entre nós professores, uma vez que é comum denominarmos os exercícios que aplicamos em sala de

aula de “atividade” e muito comum, também, denominarmos de “trabalhinhos” os exercícios aplicados na educação infantil.

Quando lhe foi explicado que nos referíamos à atividade de trabalho, a princípio, falou das características que, segundo ela, estão contidas no trabalho: uma constância que implica em ter um contrato de todos os dias sair em direção ao mesmo lugar, em ter e cumprir regras, em exercer uma função definida e, além disso, ter a responsabilidade de cumprir o que foi proposto.

V – É aquela... Trab... Para mim o trabalho é aquela questão da responsabilidade. De você ir todo dia num determinado lugar, tipo assim, você sai, eu tenho que chegar em tal lugar assim, assim, tal hora assim, assim, e com tudo definido. Os horários de chegar, o horário de sair, o quê que você vai fazer naquele lugar... Seria assim?

A – Eu que estou perguntando o quê que é para você.

V – Para mim, se não for na questão de dentro da sala de aula, é a questão da responsabilidade de cada um em si, né, com uma coisa que ele, né, aderiu para fazer, que no meu caso é um trabalho né. No meu caso aqui, eu tenho horário de chegar, eu tenho que fazer algo naquele determinado tempo que eu estou aqui na escola e, tenho horário para eu sair também. Para mim isso que é a atividade que você está me perguntado.

A partir destas falas, observamos que Valéria tem claro que na atividade de trabalho existem tarefas prescritas e regras a serem cumpridas, e, para ela, ser responsável e executar as tarefas de forma eficiente colocam em jogo a sua satisfação, e também o julgamento que os pais e a coletividade atribuem não só a sua atividade, mas também ao nome da escola, pois fazer um “bom trabalho” é necessário para que a escola brilhe; Na fala dela: “Então é por isso que você tem que estar fazendo um bom trabalho na sua escola para que ela brilhe lá fora, né.”

Observamos, também, que Valéria utiliza-se da mesma estratégia apresentada anteriormente, nas outras entrevistas, para responder as nossas indagações, ou seja, quando é solicitada a explicar algo, não utiliza a estratégia de conceituar e sim de exemplos prático-utilitário do seu dia-a-dia. Mas ao falar sobre sua atividade docente, deixa claro que valoriza e gosta do que faz. Fazer algo por imposição, segundo ela, “não dá certo”.

V – Por exemplo... Definição assim na questão de...

A – Conceito. Um conceito de trabalho.

V – Eu acho que no meu caso é uma coisa que a gente faz com boa vontade. Porque se for para você fazer um determinado trabalho imposto, aquilo fica muito massacrante, assim, sabe, não sei. A hora não passa. O tempo não passa. O que você for fazer não dá certo. Eu acho que por aí.

A – Você já esteve em alguma situação em que você fez um trabalho que você não gostava?

V – Não. Nunca passei por isso, não. Que eu sempre mexi assim, né, com a questão de estar dentro da sala de aula, tudo, nunca fui assim, de, de, estar fazendo uma coisa que não me deixasse satisfeita, não.

Interessante observar que ao ser questionada sobre como vê o trabalho docente na atualidade, ela diz ser uma atividade que a sociedade não valoriza e por isto aqueles que optam por este ofício, o fazem por amor.

Assim, se não for para falar assim “Nossa, eu faço isso porque eu gosto” eu acho que não valeria a pena, não. Porque está muito difícil, a questão do, né, olhando a questão do salário está difícil, a questão do, da valorização, né, está difícil. As escolas exigem uma coisa que talvez, né, é exigido pelo governo, mas, porém, uma coisa assim que a gente está vendo que não vai ser, não vai ser de, de, de... Assim, eles pregam uma coisa e na realidade é outra, entendeu?

Vários autores têm apontado a desvalorização e a precariedade da atividade docente como aspectos que têm desmotivado os professores (BARROS, 2005; 2007; MARCHIORI, 2005; BASSO, 1098; SAVIANE, 2005), entretanto, parece-nos, que mesmo diante da adversidade do ofício, Valéria diz sentir-se motivada e gostar do que faz:

Gosto. Gosto do que eu faço e faço por amor mesmo.

[...]

Então é questão de amor mesmo, né. É igual eu te falei, se for para estar olhando o salário, tem tantas outras coisas que você pode estar fazendo para ganhar mais dinheiro. Eu acho que está é no sangue.

Segundo ela, dar aulas está marcado por aspectos tais como prazer, amor e dedicação ao próximo. Ver o sucesso de seus alunos é revertido, para ela, em sentimentos de alegria e na sensação de ter cumprido seus objetivos.

A – E pra você.... Me fala mais um pouquinho. O quê que é para você trabalhar como professora? O quê que você sente trabalhando como professora?

V – Ah eu sinto, assim, muito... nesses dias mesmo que a gente está... que eu estou trabalhando com os meninos na, no processo, né, na silabação assim com eles. Na hora que eu vejo eles juntando os pedacinhos, formando as palavrinhas... Ah, isso para mim é muito importante. Eu fico assim “ah eu to ajudando esse menino a ser um cidadão do futuro.” Você está entendendo? Então isso é muito bom, é

gratificante para mim. Eu acho super importante. Eu, né, estar dentro de uma sala de aula. Quando for o ano que vem eles vão estar numa 1ª série. Eu quero que todo mundo chegue lá lendo... Aquele ali foi eu que ajudei... sabe. Então para mim isso é muito importante. É importante mes..., de novo, muito importante.

[...]

Então eu faço por amor, mesmo. Eu acho que isso é amor, dedicação. Amor é dedicação aquilo que você faz, né. E vendo, vendo, tendo resultado. Vendo os fru..., colhendo os frutos do que você está fazendo, é isso aí que é um trabalho bem feito e por amor. É a recompensa, né, do que você faz bem feito é você ver seus alunos saírem bem. Aí você fica é... alegre.

Aspectos descritos como os demonstrados acima: dedicação, gosto, se sentir gratificada / valorizada / importante, ter expectativas de sucesso, colher frutos / recompensa e fazer por amor, se mostram fortes e constantes na fala de Valéria, e acreditamos que contribuam para a superação das várias dificuldades encontradas para o exercício de sua atividade docente. Tais dificuldades se relacionam às condições de trabalho. Vale relembrar que condições de trabalho são entendidas aqui como aquelas que

[...] dizem respeito aos aspectos físicos do ambiente (temperatura, ventilação, iluminação, ruído); ao número de alunos em sala; a quantidade de aulas diárias ministradas; à distância da escola à residência; às condições de salubridade e segurança do local de trabalho e das refeições; às condições antropométricas dos postos de trabalho; ao salário (LACAZ, 2005. p. 16).

Observemos então as seguintes falas de Valéria:

Nossa, trabalhar numa distância daquela. Eu não vejo distância, porque eu moro muito longe, então, falar assim; “– nossa, até você sair, né, do Campo Alto para você chegar lá na o Tijuco, passar quase dois bairros para chegar...” né. E eu não vejo distância para isso. Quando é dia de sábado eu saio da minha casa e venho para casa da colega fazer plano. Então eu faço por amor, mesmo.

[...]

não é fácil você ficar dentro de uma sala de aula com determinado número de alunos se você não faz aquilo, se você não está ali por amor. Hoje em dia, antes não, antes eram todos como se fosse vaquinha de presépio, um atrás do outro, aquela questão do respeito, hoje em dia não tem isso não. Hoje em dia está muito mais difícil estar trabalhando, então se não for por amor...

[...]

é uma escola carente, num bairro também de pessoas bastante carentes. Os meninos dessa escola aqui, pelo menos na minha turma, são bastante, assim, a gente olha assim e vê que eles são bem necessitados mesmo. Muito assim, né, difícil de lidar com a falta de quase tudo.

Como pode ser observado nas falas transcritas acima, as condições de trabalho não se mostram favoráveis para Valéria, ou seja, as condições da escola são bastante precárias. As falas de Valéria, inclusive, vão ao encontro das análises gerais da escola, realizadas e demonstradas neste trabalho.

Acreditamos, portanto, que como os elementos constitutivos dos sentidos atribuídos por Valéria a sua atividade são o gosto, o prazer e a alegria, estes contribuem para que as dificuldades sejam minimizadas e superadas.

Outra informação que consideramos importante refere-se ao valor que Valéria atribui à atividade docente. Para ela a docência é “a atividade mais importante que existe” e esta importância está relacionada à possibilidade de influenciar, de forma positiva, no futuro de seus alunos, transformar a realidade dos mesmos tornando-os, inclusive, “cidadãos participativos, críticos e conscientes de seus direitos e deveres”.

Eu acho que o professor é uma das categorias mais importantes que existe. Você olha um médico, ele passou nas mãos de uma simples professora de 1ª a 4ª, né, um dentista, um presidente, todo mundo passou na mão de um professor. Então eu acho super importante.

[...]

Então o importante é isso, né. Se eu estou ajudando ele para estar saindo dessa situação daqui a algum tempo, né. Estou ajudando no futuro dele, né, então isso é importante.

[...]

Na hora que eu vejo eles juntando os pedacinhos, formando as palavrinhas... Ah, isso para mim é muito importante. Eu fico assim “ah eu to ajudando esse menino a ser um cidadão do futuro.” Você está entendendo? Então isso é muito bom, é gratificante para mim. Eu acho super importante.

As falas de Valéria nos levam a supor que ela tem uma idealização da atividade docente, pois embora reconheçamos que o processo de escolarização contribua para a melhoria da qualidade de vida, poucos são aqueles que, advindos de situações econômicas muito precárias, conseguem vencer e superar esta situação somente via educação.

Quanto à questão de contribuir para a formação de cidadãos críticos e participativos, temos nossas dúvidas, pois inúmeros estudos têm demonstrado que nossas escolas pouco têm contribuído para tal formação, pelo contrário, vários são os analfabetos funcionais que nossas escolas têm formado. Na verdade, cremos que Valéria repete jargões sem de fato compreender a dimensão e a implicação sócio-política de conceitos como: participação,



crítica, consciência e cidadão. Falas como: “[...] isso tudo é coisa que a gente, né, trabalha no dia a dia para que eles saiam um cidadão participativo, crítico e consciente do seu direito e dos seus deveres”, nos soam, nos parecem frases simplesmente vazias.

Outra questão que nos chama atenção e reforça nossa opinião de que ela tem uma idéia romântica e idealizada da atividade docente, está no fato de Valéria igualar todos os ofícios, ou seja, na sua fala, traz todas as profissões para o mesmo nível, negando a diferenciação / valorização social que de fato existe entre elas:

A – No caso, quando você está numa roda de amigos, né, que você fala que você é professora. O quê que você sente quando você diz para outras pessoas que você é professora?

V – Não vejo que tenha assim uma, como é que fala, não vejo que tem assim de, de, ou eu tenho de, como é que fala, de me sobressair ou de me rebaixar, não. Eu me sinto no mesmo nível, entendeu? Por exemplo, se eu tiver que chegar num médico para conversar com ele, e tal, para mim tudo é normal, e tal. Não vou falar assim que “– Ai, um médico”; ou então uma pessoa mais, é... chegar perto de mim para conversar, eu não vou querer me sobressair só porque eu sou professora, não, entendeu? Então eu acho que todo mundo está no lugar certo e fazendo aquilo que ele sabe fazer, entendeu? Tem coisas que as pessoas fazem que você não sabe, então cabe você aprender também. E eu não tenho esse negocio de falar assim: “– Ah, você é professora, tem de se sobressair. É melhor ou é pior do que o outro, não”. Eu acho que todo mundo é igual. Até nas profissões não tem distinção, não, de falar que é melhor ou pior, não.

Talvez o fato de ela negar a valorização social diferenciada das profissões esteja relacionado à luta e à batalha no seu processo de tornar-se professora. Afinal, a idealização infantil de ter uma profissão importante, um status social, e a imponência observada nas suas professoras freiras embalaram seus sonhos e serviram de sustentação para que vencesse as adversidades encontradas em seu caminho e se tornasse uma professora concursada.

Valéria nos parece, também, um pouco ingênua ao referir-se à função docente, à qual atribui mil e uma funções como se fosse a coisa mais natural do mundo, quase como uma dádiva ter tantas atribuições.

Segundo Marciel (2007), cada categoria profissional possui, incutidas em si atribuições específicas que pertencem ao seu domínio. Uma das conseqüências da precarização do trabalho docente é a atribuição ao professor de tarefas que não estão prescritas como funções de seu ofício.

Para Esteves (1999, p. 28), há uma confusão geral relativa à complexa e extensa função do professor. As responsabilidades e exigências que se projetam sobre os educadores têm aumentado coincidindo com o processo histórico de uma rápida transformação da sociedade. Esta confusão geral tem sido traduzida em uma fonte de importante mal-estar para muitos desses profissionais.

Valéria, ao responder acerca das funções que crê serem do domínio desse profissional, diz, de forma muito natural, e quase como se fosse uma vantagem muito grande, que o professor tem muitas atribuições.

V – Qual que é a função?

A – É.

V – Ahhh.. Ele hoje está desempenhando tantas funções! Pai, mãe, amigo, educador mesmo, sabe. Tem aluno que chega, desabafa com você, sabe. Então hoje está sendo, está tendo várias funções.

[...]

V – Pai, mãe, educador, amigo. É aquele, é... até de querer ver o quê que é bom para eles, né. De descobridor [*risos*] do que pode, do que pode fazer. [...]. Então a gente já está prevendo o futuro para eles, né. Pode ser um... preservador do futuro.

Aqui temos questões interessantes, uma vez que muito se tem discutido sobre a função da escola e do professor (OMOTE, BASSO, 1998; SAVIANE, 2005; LIBANEO, 2008; CIPRIANO, 2005 falta as datas). Como apontado no capítulo um, cremos que a escola é o espaço onde se dá a transmissão do conhecimento - saber formal / científico - de maneira sistematizada e intencional, ou seja, a função precípua da escola é a transmissão sistematizada e intencional do saber historicamente produzido. Ao professor cabe garantir que os alunos apropriem-se deste saber; para tanto necessita planejar e implementar situações que favoreçam esta apropriação.

Concordamos com Basso (1998, p.25) quando, fundamentando-se em Vigotski, afirma que a função desempenhada pelo professor é a mediação necessária entre o aluno e o conhecimento

A mediação realizada pelo professor entre o aluno e a cultura, apresenta especificidades, ou seja, a educação formal é qualitativamente diferente por ter como finalidade específica propiciar a apropriação de instrumentos culturais básicos que permitam a elaboração de entendimento da realidade social e promoção do desenvolvimento individual. Assim a atividade pedagógica do professor é um conjunto de ações intencionais, conscientes, dirigidas para um fim específico. A

finalidade do trabalho docente consiste em garantir aos alunos acesso ao que não é reiterativo na vida social.

Portanto, não consideramos correto afirmar que nossa função, como professores, seja assumir o papel de pai, mãe, psicólogo, “descobridor”, protetor, amigo ou qualquer coisa do gênero. Com isto não queremos dizer que, quando solicitado por um aluno, o professor não possa ouvir, apoiar, aconselhar ou ter relações de afeto e cuidado com o mesmo.

Valéria nos parece repetir um comportamento narrado em sua estória de vida, pois não questiona tais atribuições, aceita de forma passiva e acrítica estes papéis que a sociedade vem transferindo, a cada dia, para a escola e para o professor e, inclusive, aceita exercê-los.

Ainda nos referindo à função de professor, observemos a resposta abaixo no prosseguimento do diálogo:

A – Bom, e com relação a atividade. Essa atividade que você chega e você sabe que tem que cumprir, né, “Eu sou professora, né, e o professor tem que fazer isso, isso, isso.” O que é o “isso isso” que o professor tem que fazer enquanto obrigação mesmo, né, na sua opinião?

V – Estar desenvolvendo um planejamento, né, que a escola impõe para gente, né, é esse... para mim é esse tipo de atividade que eu tenho que estar fazendo. E complementando essas atividades com, né, com questão do conhecimento que eu tenho. Tipo assim, dos meninos que as crianças correm em tal determinada coisa, aí eu vou acrescentando a essas atividades que são propostas pela escola. De acordo com as possibilidades deles, né! Seria assim?

A – Eu é que estou perguntando, uai...[risos].

V – [risos]

Observamos que ela tem claro que sua função dentro da sala de aula é ajudar os alunos na apreensão dos conteúdos curriculares devendo fornecê-los a partir de seu conhecimento e de acordo com as características de sua turma.

Ela deve imprimir um ‘estilo pessoal’ em sua atividade, e é esta impressão que garantirá que a aprendizagem de seus alunos, efetivamente, ocorra, pois a adaptação do prescrito, aqui, é fundamental. Como aponta Dayse (2007), “entre o trabalho prescrito a ser feito e o trabalho real finalmente realizado, o produtor resolve problemas que aparecem no processo de produção. Trabalhar é resolver questões que se interpõem na realização das tarefas determinadas por outrem ou por si mesmo”. Para Osório & Maia (2004, p. 2), “[...] entre a prescrição, ou a norma, e o que é efetivamente realizado, há sempre um

deslocamento, uma recriação; e é isso que faz com que cada tarefa possa ser realizada”, vejamos um exemplo disto na fala de Valéria abaixo:

A – Você disse aí que são atividades que a escola impõe, né.

V – Propõe, né, para estar trabalhando.

A – Propõe. Ahn...

V – Propõe. Por exemplo, a criança de 6 anos, na Fase Introdutória, está fazendo, né, na questão da letra cursiva, do conhecimento do alfabeto. Agora no segundo semestre o processo da silabação. Então isso aí são propostas da escola. Então cabe à gente estar incrementando isso aí. Colocando as boas maneiras, não deixando os bons hábitos, né, deixados para trás. Fazendo nosso Plano de Aula, de acordo com o que a ente sabe que precisa e dá conta... assim, no caso do material, de como, né.

Outra questão interessante diz respeito à organização das atividades prescritas na escola, ou seja, como o coletivo escolar se organiza para que cada um dos professores, incluindo nossa Valéria, deva / possa seguir para que sua turma atinja as competências objetivadas.

Segundo CARVALHO (2004, p. 156), muito mais que um plano de trabalho, o Projeto Político Pedagógico (P.P.P.) pode ser considerado como a “carteira de identidade” da escola, evidenciando os valores que cultua, bem como o percurso que pretende seguir em busca de atingir a intencionalidade educativa. O Planejamento do PPP só será verdadeiramente efetivado na e pela escola se a sua elaboração tiver sido construída coletivamente, caso contrário, ele será apenas mais uma coletânea de textos politicamente corretos e inúteis.

No caso da escola onde se deu nossas observações, ficou evidenciado, não só pela entrevista realizada com a supervisora e a diretora, como também pela concedida por Valéria, que o PPP escolar é inexistente. O Planejamento anual dos conteúdos, a serem ministrados, é elaborado pela SMED e este é, posteriormente, adaptado pela supervisora constituindo-se naquilo que denominaram Planejamento Bimestral. Portanto, cabe a Valéria encontrar-se no sábado com sua colega, que também leciona para a Fase Introdutória, a fim de elaborarem o planejamento das aulas seguindo as orientações recebidas, adaptá-lo e incrementá-lo para sua turma de acordo com seus conhecimentos.

A – Certo, e... quando você fala que a escola, ela propõe. Qual órgão, qual unidade, qual estrutura da escola que propõe isso? Quem na escola faz isso?

V – A parte da supervisão, coordenação da escola, né. E juntamente com a gente que faz esses planejamentos para gente estar trabalhando determinada sala, com determinado, né, nível de alunos.

A – Ah, vocês então participam?

V – Aham.

A – Dessa, da construção dessas proposições?

V – Com certeza.

A – E... existe algum documento onde essas atividades estão prescritas, estão propostas? Você tem...

V – Nos PCNs, né. Do PCN você tira as outras atividades para você estar trabalhando, né, na sua escola, na sua região.

A – Pois é, aí o PCN é um documento maior, são os Parâmetros, os Parâmetros Curriculares Nacionais, né.

V – Isso.

A – Então vocês pegam esse parâmetros, que são as atividades, as competências, as habilidades que tem que ser desenvolvidas, né, e vão adequar.

V – Isso. Aham.

A – E vocês fazem esse documento? Você tem isso escrito? Você tem isso planejado? Você segue isso? Como é que é isso?

V – Bem, o que é tirado do PCN a gente tem, mas como que foi elaborado, ainda não. Então tem o planejamento de, da Fase Introdutória a 4ª série, o ensino fundamental, aí daquele, daquele, daquele documento, a gente tira para adequar à turma da gente.

A – É um documento da escola?

V – Da escola.

A – E quem faz esse documento? Vocês com a coordenadora ou a coordenadora e a supervisora sozinhas?

V – Com certeza deve ser a coordenadora e a supervisora. Porque depois que o documento está na escola, tem um planejamento menor pro semestre, ou aliás, por bimestre e aí a gente vai juntar para estar olhando as atividades que vai estar, é... daquele planejamento, você vai fazer um planejamento menor pro semestre: os planos de aula. Ah, agora nesse primeiro bimestre a gente vai estar trabalhando isso aqui, no segundo bimestre mais essa, né, esse tipo de atividade. Então do documento da escola, de uma proposta da escola tira a da gente.

A – Então você está me dizendo que existe, né, dentro das atividades, vamos dizer pedagógicas, um documento que orienta as suas ações, né, que vai dizer o que você deve trabalhar, quais são os objetivos desse trabalho e que você segue isso aí, certo?

V – Isso.

A – Está prescrito e você segue.

V – Isso.

A – E essa é uma função do professor?

V – Aqui nessa escola é. Nunca ser um pesquisador. “Agora eu vou trabalhar isso aqui para ver se dá certo.” Não. “Agora no 1º bimestre você vai trabalhar isso aqui.” Aí você vai e desenvolve o conteúdo. Do segundo bimestre vai ser isso aqui. Então. Porque com certeza, né, alguém já viu que naquela idade a criança...

[...]

A – No caso, você fala dessa função pedagógica. Então você tem, você tem um roteiro, vamos dizer assim, você tem uma proposição pedagógica e você tem que desenvolver com seus alunos, né.

V – Aham, é.

A – Além do conteúdo pedagógico. Além da questão do escrever, do ler, do, do ajudar o menino a passar essas fases do desenvolvimento cognitivo, quais outras proposições que a escola passa para vocês, além do pedagógico?

V – Questão da, da, da, assim, das boas maneiras, né, de você saber respeitar o seu, o seu próximo, isso tudo é coisa que a gente, né, trabalha no dia a dia para que eles saiam um cidadão participativo, crítico e consciente do seu direito e dos seus deveres.

A – Isso também está prescrito? Tem algum documento da escola que diz que você deve trabalhar isso? Deve trabalhar esses aspectos?

V – Por exemplo, igual, a gente trabalha a família. A questão do respeito com o pai, a mãe, com o irmão, né, família. Primeiro trabalha o eu, depois a família e depois vai vendo os outros conteúdos que encaixam todos né, para, na questão de estar mostrando para essa criança que ela tem o dever e tem o direito também. Que ele tem que ser crítico e participativo na hora certa.

As falas de Valéria, referentes ao Planejamento curricular da escola, se apresentam um pouco confusas, e nos dão a impressão de que, além dela “nunca poder ser uma pesquisadora”, não há, também, um entendimento real desta estrutura organizacional, ou seja, das diferenciações entre PCN, PPP, planejamento, projeto, plano de aula. Aliás, na fala acima, Valéria só vem confirmar o que havíamos escrito antes, quando realizamos a análise documental. Mas, com certeza, ela recebe um Planejamento da supervisora no qual estão listados os conteúdos, as habilidades e as competências que deverão ser trabalhadas em sua sala de aula na fase introdutória.

Vejam os mais um trecho do diálogo onde aparecem, suas “responsabilidades” para além da mediação ente conteúdos curriculares e alunos:

A – Certo. Você então está me falando da sua função né, como professora em ensinar conteúdos à criança. Agora, é... no início da entrevista você fala assim: “– Trabalhar para mim é você ter responsabilidade.”

V – Aham.

A – Não é? “Eu mesmo procuro chegar na hora certa” e tal. Essas atitudes, vamos dizer assim, que você diz que é do trabalhador, né: a responsabilidade. Esmiúça um pouquinho mais. Quais seriam esses tipos de atitudes que você chamaria de responsabilidade que cabe ao trabalhador ter?

V – A questão do horário mesmo, igual eu te falei. Chegar cedo. Chegar no... [...] Questão de responsabilidade com horário, né, por exemplo, eu chego dentro da sala e eu sei que eu tenho de estar ali com os meus alunos, estar ajudando eles, não estar na porta dos outros professores conversando, entendeu? Responsabilidade de estar assim, com o olho em cada um, um menino daquele ali que durante as 4 horas a responsabilidade, né, deles é minha, entendeu? Na questão de estar “Ah, não sobe aí, não, que você pode cair.” [...] É aquela questão de estar ligada com eles o tempo inteiro. Vendo o que está bom, o que está ruim para eles estarem fazendo. “Agora não faz isso que daqui para frente pode, mas agora não pode.” Sabe? De estar li... sintonizada mesmo com eles, quando eu estou aqui. Ao passo que se eu não ti..., por exemplo, se

eu chego atrasada, eu já causei um tumulto na escola, porque eles vão, os meus alunos vão pensar “Será que tia não veio hoje? Quem que vai ser nosso professor?” Eu já vou deixar, já vou deixá-los assim constrangidos. Outra coisa, se eu não fico dentro da sala com eles e fico, né, dou uma atividade e não estou nem dando crédito para eles. Eles vão falar assim “Ah, não vou fazer isso, não. Tia nem tá ligando...” Tipo assim, não está nem dando importância. É estar trabalhando, dando importância para o que você está fazendo, sim. Com responsabilidade mesmo. É essa questão dessa responsabilidade. No horário, estar dentro da sala e sintonizada com os 27 que você tem lá dentro. Sem estar deixando um excluído, entendeu? Eu acho que é por aí.

A – E... vamos dizer assim, esse tipo de conduta que você deve ter, que o professor deve ter, se na escola está escrito em algum lugar?

V – Não.

O conceito de gênero, que remete a um plano coletivo de constituição do trabalho, e ao qual o trabalhador recorre e faz frente às variabilidades que se apresentam buscando nele referências para agir (CLOT, 1999, 2006), pode nos ajudar a entender as falas acima, pois Valéria aponta o fato de existirem regras institucionais a serem seguidas pelas professoras, embora nos diga que estas não se encontram escritas / prescritas em nenhum documento escolar, que são apenas orais.

Pensamos que este tipo de conduta por ela descrita: cumprir horário, não perambular pela escola deixando os alunos soltos, olhar cada um e todos ao mesmo tempo, faz parte do gênero da atividade docente. Ou seja, ela nunca viu escrito, mas sabe que a escola funciona desta forma e que todos os professores agem assim, portanto, ela também age.

Vale ressaltar que vemos, também, nestas falas o surgimento de catacreses, ou seja, para ater-se a sua atividade (estar dentro de sala com a atenção em seus alunos e cuidando com responsabilidade de suas obrigações) ela diz para si mesma que, se assim não for, seus alunos dirão que ela não liga para eles, e não tem responsabilidade profissional.

Voltando à questão pedagógica, não podemos deixar de ressaltar que Valéria segue os conteúdos curriculares propostos pela escola. Ela tem, para seus alunos, metas pré-estabelecidas que se referem a todas as competências e habilidades que estes, na fase introdutória, deverão ter desenvolvido até o final do ano, ou seja, a sua atividade está prescrita. Entretanto, também não podemos deixar de ressaltar que estas metas não contemplam as especificidades, as necessidades, e singularidades de Leonardo que tem Síndrome de Down, pois são pensadas para a fase introdutória de forma geral. Em relação a ele, Valéria não encontra, em sua escola, atividades prescritas, ou melhor, a prescrição nos

parece limitar-se a aceitá-lo em sua sala de aula. Podemos até afirmar que Leonardo, neste sentido, encontra-se excluído das propostas pedagógicas da escola e da sala na qual foi “incluído”. Vamos aprofundar um pouco mais neste aspecto no nosso próximo Núcleo.

Vamos finalizar este núcleo de significação apontando os elementos, que segundo nossas análises, são constitutivos dos sentidos atribuídos à atividade docente de Valéria: elementos como satisfação, responsabilidade, amor, gosto, prazer, alegria, dedicação, gratificação, cuidado e zelo “convivem harmoniosamente” com elementos como a passividade, não crítica, a idealização ingênua e romântica.

### **3.2.3.2- Segundo Núcleo de Significação: Como incluir com o que tenho da forma que me solicitam.**

Vejamos o que Valéria nos responde quando questionada sobre a função do professor na proposta de inclusão escolar, ou seja, o que ela acredita ser sua função, ser de sua responsabilidade nesse processo:

A – Vamos voltar um pouquinho nessa questão de função. Como você vê a questão do professor na inclusão? Qual que é a função dele nessa proposta/ como você acha que ele deve agir?

V – Eu acho que ele deve tratar igual, né? Não deve estar excluindo ele não, porque, por exemplo, no meu caso, o Leonardo é igual a todos os outros, é, é ele só aprende diferente, mas ele é igual. Então eu tenho que assim, estar tratando ele igual, mas é difícil porque ele não aprende como os outros, não da conta de estar lendo, escrevendo, juntando letrinhas... aí eu acho difícil, mas não pode estar excluindo.

A – Ok, mas me diga uma coisa, como você planeja as atividades pra ele?

V – Uai, igual eu te falei daquela outra vez, eu num preparo não! Eu não sei como fazer. Eu preciso de alguém que sabe pra estar me falando como eu devo estar trabalhando. Chegaram e colocaram ele lá... aí eu acho que, que assim, eu fico conversando com ele o tempo todo para passar o tempo, dou revista pra ele ver, pra ele não ficar se sentido sozinho, excluído, porque ele não da conta de estar participando como os outros, ele não da conta e eu fico constrangida.

A – Então, igual tem para os outros um planejamento pra ele não tem, é isso?

V – É, não tem não, ninguém da escola já trabalhou com criança com defi... assim, que tem um problema, né, assim, só com os ditos normais. Então pra escola é difícil também, né. Por isso que eu digo que não concordo com essa tal inclusão, ela está atrapalhando ele.



As palavras de Valéria deixam claro que ela não concorda com “essa tal de inclusão”, da forma como se expressou, parece-nos que ela se coloca fora do processo, é “essa tal de inclusão lá” e “ela cá”. Entretanto, a presença de Leonardo em sua sala é concreta, e cobra que, de alguma forma, ela se atenha para este fato. Assim sendo, ela não prepara atividades que ajudem Leonardo a “juntar letrinhas”, pois, segundo Valéria, ele aprende diferente dos demais, então fica conversando com ele para que o tempo passe. Assim ele não se sente excluído e ela constrangida.

Valéria não sabe o que fazer, acreditamos que nem se propõe a pensar no que poderia ser feito, não se propõe a ser “pesquisadora”, e assim, como espera o plano semestral da supervisora, aguarda, também, alguém que entenda de deficiências e diga-lhe que faça “assim ou assim”; mas ressalta que ninguém da escola sabe trabalhar com Leonardo, só com os “ditos normais”.

Neste momento, levantamos a hipótese de que ela busca apoio para o seu não saber fazer na coletividade, que também não sabe. Levantamos a hipótese de que o gênero da atividade ao qual ela recorre não contém memórias sobre inclusão escolar, e, ainda, está relacionado a ações da escola regular excludente. Assim sendo, este gênero a ajudaria a se desculpar, a justificar o seu não saber fazer. É um gênero vazio de memórias inclusivas.

Um ponto que nos intriga é que, embora, de fato, na escola ninguém tenha tido experiências efetivas com a inclusão escolar, e os próprios profissionais da SMED também não saibam lidar com a inclusão escolar<sup>88</sup>, reconhecemos que o Governo Federal e Estadual não têm medido esforços para colocar em circulação materiais tais como: o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, que traz orientações para a educação de crianças com NEE (BRASIL, 2001), o Manual de Educação Inclusiva, editado pela Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão – PFDC (BRASIL, 2003), a coleção “Educação Inclusiva” lançada pelo Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial (BRASIL, 2004), os Cadernos da TV Escola – Educação Especial, lançado pelo Ministério da Educação – Secretaria de Educação a Distância, que tem uma série de números dedicados a escolarização de pessoas deficientes (BRASIL, 1998), o Caderno de Educação Inclusiva: dicionário do professor, que traz uma coletânea de textos que tratam sobre a inclusão escolar e a Série Lições de Minas ambos lançados pela Secretaria de

---

<sup>88</sup> A afirmativa de que a SMED não sabe como proceder frente a inclusão escolar se fundamenta em nosso contato direto com a mesma. Lembramos que no início dessa pesquisa, um dos acordos firmados seria que após a conclusão da tese daríamos uma acessória ao processo acompanhando e orientando as escolas que tem recebido alunos com deficiência para a inclusão.

Estado da Educação de Minas Gerais (BELO HORIZONTE, 2002), e além disso sites do Governo Federal ligado a educação especial, que trazem ricos materiais sobre a inclusão escolar. Assim, a pergunta que nos intriga é: Será que esses professores têm mesmo vontade de que a inclusão escolar se efetive com qualidade? Se tiverem, porque não buscam apoio nos materiais supracitados? Resposta como o baixo salário, já descartamos, uma vez que estes materiais são disponibilizados gratuitamente para as Secretarias de Educação e suas escolas. Observemos a resposta dada por Valéria no seguinte diálogo:

A – Valéria, você diz que só fez uma disciplina na faculdade sobre Educação Especial, que não sabe como trabalhar com o Leonardo e que a supervisora da escola também não. Você havia me dito que vocês iam na Secretaria procurar ajuda. Vocês foram?

V – Não fomos não. É que aqui na escola é tudo muito corrido, nunca que uma e outra pode ao mesmo tempo. É uma correndo na sala e outra correndo na escola e pras reuniões. (risos). Aí você já viu né, nunca que deu certo da gente estar indo juntas.

A – Mas o Governo disponibiliza um monte de material pras Secretarias e escolas que tratam sobre a inclusão. Você conhece esses materiais? Já leu algum?

V – Não, nunca li não. Como eu te falei tem um curso que vai ser dado, a gente está esperando pra ver se a escola vai ser chamada, agora, assim é, é, desses materiais nunca vi não. Mas se você está falando que tem posso até me informar, mas a Cinara também não me falou nada deles não. Será que ela sabe?

As falas acima demonstram certa apatia e falta de real investimento de Valéria em buscar alternativas para resolver o incomodo e o constrangimento que ela diz sentir em relação à não aprendizagem de Leonardo. cremos que este estado apático e a paralisação (lembremos que ela se sente inválida, e de pés e mãos quebrados) se dão porque, de fato, ela não crê na inclusão escolar e na possibilidade de que Leonardo possa ser alfabetizado.

Gostaríamos de ressaltar que embora muito se tenha escrito sobre a inclusão escolar, e muitos documentos tenham sido elaborados para orientar as ações dos profissionais da escola neste processo, como apontado anteriormente, o que percebemos é que o coletivo escolar não se apropriou destas orientações, ele não recorre à leitura para tentar sanar e/ou minimizar as dificuldades frente à tarefa de incluir alunos com deficiência na escola. É neste sentido, que dizemos que o gênero da atividade de inclusão nessa escola e para Valéria se encontra vazio, pois se não há uma memória coletiva sobre a atividade pedagógica inclusiva, a atividade individual não sabe por onde começar, o sujeito se encontra só, entregue a si mesmo, não sabendo o que deve ser feito. (CLOT, 2006, p. 46 a 49).

Gostaríamos de insistir no seguinte trecho da entrevista:

V – Eu acho que ele deve tratar igual, né? Não deve estar excluindo ele não, porque, por exemplo, no meu caso, o Leonardo é igual a todos os outros, é, é ele só aprende diferente, mas ele é igual. Então eu tenho que assim, estar tratando ele igual, mas é difícil porque ele não aprende como os outros, não da conta de estar lendo, escrevendo, juntando letrinhas... aí eu acho difícil, mas não pode estar excluindo.

As falas transcritas acima ainda nos assinalam uma outra questão já desvelada na entrevista sobre inclusão, ou seja, Leonardo não deve ser excluído porque é igual a todos os outros alunos e embora aprenda de forma diferente tem que ser tratado igual porque ele é igual aos ditos normais.

Voltamos a afirmar que, diante da confusão sobre o significado de igualdade / diferença e normalidade, Valéria ficar completamente “perdida” e se diz angustiada frente ao processo de desenvolvimento e aprendizagem de Leonardo. Entretanto, não vemos mobilização da ação de Valéria para sair desta angústia e modificar sua atividade pedagógica promovendo, de fato, a inclusão de Leonardo. Insistimos que o que acontece com Leonardo é uma inclusão perversa, como a Sawaia aponta.

Mas, por outro lado, é interessante observarmos que Valéria reconhece que sua atividade docente, ou seja, a forma como ela conduz sua prática pedagógica a distancia do processo de inclusão. Mas é notório que ela sempre fica esperando alguém que lhe ensine como se faz, que algo externo a ela aconteça primeiro, fato observado também nas falas abaixo:

Eu procuro desenvolver o que foi proposto e complementar com o meu conhecimento, né. Ajudar os meninos a ter uma visão melhor de mundo, da questão da solidariedade, né, da ajuda ao outro. O que me foi proposto eu procuro desenvolver e da melhor maneira possível, né. Porque ninguém é 100%. Então, pelo menos 99% do melhor de mim eu faço.

A – Com relação ao Leonardo, foi proposto alguma coisa?

V – Não. Leonardo eu não dou nem 10%. Sabe? Eu fico, não... Eu me vejo assim, muito longe, distante dele. E eu acho que é um sofrimento tanto para mim, quanto para ele, entendeu? Que eu não estou respondendo o que eu tinha que estar correspondendo para ele, e nem ele

comigo, né. Igual, na terça-feira teve reunião com a fonoaudióloga dele e ela me falou que ia mandar umas atividades com uns objetivos para eu trabalhar com ele, mas não chegou.

Acreditamos que falta à Valéria a coragem ou a vontade de se arriscar a fazer “uso de si”, pois mesmo que um especialista em escolarização de crianças com Síndrome de Down desse a Valéria um super roteiro que orientasse suas práticas pedagógicas, que ela imagina poder seguir para resolver sua angústia, sabemos que não funcionaria, pois como diz Clot (2006), Guérin (1997) e tantos outros, entre a atividade prescrita e a atividade realizada existe um hiato e nunca o prescrito será igual ao realizado.

Segundo Schwartz (2003a, p.185), o trabalho não é jamais pura execução. A gestão do trabalho implica “um uso de si”, o que implica dizer que é preciso que o trabalhador recorra às próprias capacidades, aos próprios recursos e suas próprias escolhas para poder fazer alguma coisa. Ele denomina isto de “vazio de normas”, pois as diferentes determinações para o trabalho são insuficientes para ele ser realizado. Ele não é determinado totalmente pelas normas, pelas exigências de um meio exterior. “A vida é sempre tentar se criar parcialmente, talvez ainda que pouco, mas sempre se recriar.” Assim sendo, o trabalhador faz um uso de si, na medida em que o trabalho não é somente execução, na medida em que faz escolhas, pois as prescrições são sempre insuficientes.

Fica claro, em várias passagens da entrevista, que Valéria planeja as atividades pedagógicas que vai ministrar para sua turma, que tem objetivos a cumprir, mas ao mesmo tempo, estas atividades excluem Leonardo, ou seja, ele não reconhece as letras do alfabeto, não lê, não copia, não tem paciência para colorir. Ela sai de casa “sabendo” o que vai fazer em sala de aula para e com os alunos, mas isto não inclui Leonardo. Ele fica por conta do acaso, do que der na hora. Vejamos o trecho abaixo:

A – Por exemplo, me fala como é que foi seu dia hoje. Você chegou aqui pediu a benção de Deus e depois...

V – Sabendo que iria trabalhar os numerais. Já estava com isso na cabeça. Hoje eu vou mexer com os números. [...]

V – Então eu já saí de casa pensando “Amanhã eu vou ter educação física. Eu vou ter de reforçar o que foi visto ontem.” Então eu já saio, praticamente sabendo o que eu vou fazer. Se não eu caio aqui como se fosse de pára-quedas. Não faço isso nunca, nem desejo que ninguém faça.

A – Então, hoje a atividade foi números?

V – Aham.

A – Então você chegou, trabalhou calendário, mandou... pediu que os meninos colorissem o calendário, escrevessem os números, fizessem conjunto com os números...

V – Isso. Depois ordem crescente e decrescente, os números, né, crescente e decrescente. Usando os alunos do menor pro maior para mostrar os números de 0 a 9. dos maiores pros menores, né. Então usei material concreto, né, os próprios alunos. Porque tinha um que estava com dificuldade. [...]

A – Normalmente é assim que transcorre sua aula?

V – Funciona desse tipo. A gente fica com português numa determinada hora, e depois matemática. [...]

A – E... dentro dessas atividades que você fez, vamos voltar um pouquinho pro Leonardo, né, para questão da criança com Síndrome de Down, é, como que você pensou essa atividade para ele, ou você não pensou?

V – Sinceramente, não pensei.

A – E como que você viu que ele participou dessa atividade? Como você fez com ele?

V – Ele participou na questão de, de, na hora de estar representando, né, as crianças maiores e menores. Aí eu chamei, coloquei lá, né, junto com os alunos e perguntei “Leonardo é menor ou maior que fulano?” Entendeu? “Leonardo é maior ou menor que Juarez?” “Leonardo é maior?” “Então ele tem de ficar antes ou depois de Juarez?” “Ah, depois.” Então ele me ajudou na questão do concreto. Agora na hora de desenvolver a atividade escrita, ele coloriu os números na ordem crescente, mas não tão bem, não coloriu, ele só pegou a folha, mas de repente ele perdeu a vontade de estar desenvolvendo a atividade.

Como disse Valéria, Leonardo participou no “concreto”, quer dizer foi para frente da sala representar a relação maior e menor. Acreditamos que Valéria até teve boa intenção, mas não entendemos a intenção dela ao fazer uma fila de alunos e relacionar tamanho X quantidade X ordem decrescente e crescente; Quer dizer, o que tem a ver o tamanho dos alunos com a quantidade de unidades que um número representa? Acreditamos que estes dois conceitos trabalhados juntos, da forma que foram trabalhados, sirvam mais para confundir os alunos do que para auxiliar na compreensão e apreensão dos conceitos pretendidos.

Concordamos com Souza (2003, p. 65), quando aponta que exercícios repetitivos e mecânicos, onde o pensar ocupa pouco espaço, tendem a agravar o desinteresse dos alunos, principalmente, quando o grau de dificuldade dos alunos é incompatível com o nível de aprendizagem dos mesmos. Desta forma, não é de se estranhar que Leonardo não apresente interesse pelas atividades propostas pela professora, que, aliás, deixou claro que não pensou nele.

A falta de adequação das atividades propostas para Leonardo é bastante marcante e nos delata, reafirma, que a função de Valéria na inclusão escolar, neste momento, já que

não sabe trabalhar com Leonardo, é só de aceitá-lo na sala e, de vez em quando, dar-lhe atenção para que não se sinta excluído, e nem ela o exclua. Quando perguntamos se ela acreditava que ele compreendia o que estava fazendo ela respondeu primeiramente que sim. Depois, quando insistimos na questão, ela percebeu que, de fato, ele não compreende a noção de maior e menor e nos respondeu negativamente, ou seja, ele não tem entendimento da atividade pedagógica da qual participa. Vejamos mais esse exemplo:

A – Quando você está, estava fazendo essa demonstração, né, que ele é maior que fulano e menor que ciclano, de onde que ele tem que ficar. Você acha que ele teve essa compreensão?

V – Ele pode ter participado só como um exemplo, mas ele em si, ele sabe o lugar dele na fila. Então ele entende o quê que é maior, o quê que é menor. Entendeu? Na hora de estar fazendo a fila para entrar na sala ele sabe que ele tem que ficar em determinado lugar porque tem alguém maior que ele.

A – E você acha que ele sabe o lugar dele porque ele gravou que é na frente de fulano ou atrás de ciclano, ou ele entende, tem a noção de maior ou menor?

V – Não, ele não entende essa noção, não. É igual na hora da atividade, ele participou como um exemplo. Ele não tem essa compreensão, não.

A – Então eu poderia dizer que ele vai, ele sabe o lugar dele...

V – Por uma questão de lógica mesmo. Ele é menor e maior do que fulano...

A – Mas espera aí, deixa eu entender. Se é por uma questão lógica, você está me dizendo que ele entende: “Então eu vou ficar aqui que eu sou menor, eu vou ficar ali que eu sou maior.”

V – Aham.

A – Então ele compreende? Ou porque ele sabe, independente se é maior ou menor, que ele sempre fica atrás do Zezinho.

V – Aham.

A – Então ele compreende? Ele compreende a noção de maior e menor, certo? Ou é por uma questão de...

V – Entender. De entendimento mesmo, eu acho que não foi.

A – Uma questão de “acostumou” ?

V – É, acostumou.

Valéria, em outro momento, reafirma que Leonardo não compreende as atividades pedagógicas propostas e se dispersa.

A – Pois é, sapo, saco e sílaba “sa”.

V – E sílaba “sa”. Porque ontem a gente pediu palavrinhas com “sa”. De repente veio o saco. Então hoje a gente vai levar o saco para estar reforçando o “sa” da saco.

A – Então eu posso dizer que a maioria dos seus alunos fez associação...

V – De “sa” de saco.

A – De “sa”, do fonema “sa”, da sílaba “sa” e do objeto saco. Você acha que o Leonardo fez essa associação?

V – Não. Ele não fez essa associação, não. Inclusive, na hora que eu estou explicando, pedindo para estar, né, falando palavrinhas, tudo, ele fica muito disperso.

A – Ele não fala.

V – Não.

A – Nem assim, “sapato”...

V – Não, não, não. Não fala.

A – Você puxa dele? Ou deixa para ele...

V – Puxo. Eu peço “Ô Leonardo, fala uma palavrinha com “su” para mim.” Ele não sabe. Aí os outros “Suco, tia. Surra.” “Nossa, mas surra é uma palavra feia. Quem gosta de tomar uma surra?”

Pensamos que Valéria está confusa em relação a Leonardo, ela não sabe quais as habilidades ou competências que ele já tem desenvolvidas. Ele é, para ela, *um estranho no ninho* “–Ah, eu preciso descobrir tanta coisa de Leonardo, Nossa Deus! Na hora que ele levanta e sai...” E nos perguntamos: É possível participar e ter interesse por algo que não entendemos? É possível elaborar atividades pedagógicas se não conhecemos em que estágio de desenvolvimento se encontra o aluno e quais as implicações deste estágio para o processo ensino-aprendizagem?

Afirmamos que não há, efetivamente, ensino se não houver aprendizagem e esta só acontece se fizer sentido para os alunos, se eles se sentirem interessados e motivados em sua relação com o conhecimento formal. Afirmamos ainda que, quase sempre, a falta de conhecimento acerca de como se dá a aprendizagem, sobre a importância das várias habilidades cognitivas e o papel das estratégias metodológicas para o desenvolvimento das mesmas é um dos motivos que têm levado professores a não desempenhar sua atividade docente com qualidade e gosto.

Observamos que Valéria tem dúvidas relativas às possibilidades de desenvolvimento cognitivo de Leonardo. A mãe e a fonoaudióloga de Leonardo, pouco ajudam Valéria a reformular suas idéias sobre a deficiência, pois, ao invés de estimulá-la a desenvolver estratégias metodológicas que estimulem e instiguem Leonardo em direção a uma possível alfabetização, estas são as primeiras a afirmar para Valéria que ela não deve se preocupar em alfabetizá-lo, pois ainda não é o momento.

Mas, na questão da atividade mesmo, para ele eu ainda estou muito longe de alcançar um objetivo. A não ser que agora, né, depois do que eles me falaram lá, e a própria fonoaudióloga falou comigo que não é para eu estar esperando uma alfabetização de Leonardo, não. Que é para mim

estar aceitando as coisas dele. Ainda falou comigo que ela achou que ele desenvolveu muito. Eu falei assim “Desenvolveu? Graças a Deus.”

[...]

Ela falou que viu um desenvolvimento nele. Que bom, né. Porque na questão da escrita, ela falou comigo que não é para eu ficar ansiosa, não, que isso não vai acontecer por agora. Então, ele, como é que chama? Ele entrosa com as mesmas atividades que os alunos? Entrosa. Ah, eu vou, peço pros meninos irem no quadro escrever alguma letrinha do alfabeto, depois que os meninos vão “Ô Leonardo, vem cá, escreve para mim também.” Os meninos elogiam ele, entendeu? Então isso para ele é bom? Para mim também é, que eu estou colocando ele para fazer alguma coisa.

[...]

[...] então, ela [a mãe] não me cobra muito não. Aliás, ela cobra. Ela só falou comigo: “– Olha que Leonardo é preguiçoso!” Mas preguiçoso até que ponto? Eu vou cobrar dele o que eu cobro dos outros? Ele não vai dar conta de fazer, sabe? Até essa fala dela aí me deixou mais ansiosa, entendeu? Porque eu falei assim: “– Meu deus do céu! Ela falou que Leonardo é preguiçoso e não vai aprender agora não. Preguiçoso como se ele não consegue copiar do quadro, nem nada? Ele está fazendo aqueles riscos, lá.” Então, sabe, fica tudo na minha cabeça, tudo na minha cabeça. Eu fico ansiosa sem saber se o que ela está falando... Eu posso chegar perto dela e falar assim: “– Olha, Leonardo não é preguiçoso não. É que ele não dá conta de fazer mesmo.” Então é muito sério. Ansiedade mesmo, a flor da pele. E aí? Será que ela vai cobrar de mim?

Mais uma vez ele está fazendo “alguma coisa” mesmo que esta “coisa” não seja proposta com objetivos de promover o desenvolvimento cognitivo de Leonardo. Na entrevista anterior, ficou claro que ela não acredita que Leonardo venha se desenvolver e se beneficiar do ensino regular, ou mesmo que este possa ajudá-lo no seu desenvolvimento. Acreditamos que, na mesma medida, ela não crê que seu trabalho possa ajudá-lo. Ela mesma afirma, por várias vezes, que seria melhor se ele fosse para o ensino especial. Acreditamos que este seja um dos pontos-chaves da atividade docente de Valéria pois, se ela não acredita, não se esforçará para criar estratégias que o auxiliem a vencer suas dificuldades.

Como diz Cunha (2007, p.12) o sentido atribuído ao próprio trabalho determina a implicação do produtor com a tarefa a ser desempenhada, com as soluções encontradas para os problemas enfrentados no trabalho. Neste sentido, ainda segundo ela (idem), na análise da atividade de docentes podem-se constatar implicações entre as dimensões pedagógicas, ético-políticas, os valores e princípios que caracterizam e explicam o estilo próprio de cada um, os princípios que regem e personificam-se através do ato de educar.

Vale ainda lembrar Vigotski (2001a, p. 331), segundo o qual o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento e o conduz e, é fundamental para crianças com



deficiência trabalhar em conjunto com aquelas que não apresentam deficiências, uma vez que estas podem auxiliar no processo de desenvolvimento e aprendizagem daquelas.

Ainda encontramos os conceitos de Zona de Desenvolvimento Próximo e nível de Desenvolvimento Real. Por Nível de Desenvolvimento Real entende-se “o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabelecem como resultado de certos ciclos do desenvolvimento já completados”. E por Zona de Desenvolvimento Próximo entende-se “a distância entre aquilo que a criança consegue fazer sozinha e aquilo que consegue fazer com a ajuda de outra pessoa”.

Observamos que nas atividades pedagógicas propostas por Valéria, em nenhum momento, ela se aproveita do contato e da convivência de Leonardo com as outras crianças para criar um ambiente de aprendizagem para ele. Segundo Vigotski, as crianças com deficiência mental, quando trabalham em grupo heterogêneo e em atividades que exigem esforço cognitivo, constroem situações de aprendizagem diferenciadas nas quais umas auxiliam as outras no seu desenvolvimento.

Em situações de inclusão escolar, e não só nelas, é preciso que, como educadores, saibamos aproveitar das experiências vivenciadas por todos e tirar vantagens das oportunidades de transformação possibilitadas por um mediador que “transite” pela zona de desenvolvimento próximo, como nos ensinou Vigotski. Mas o que observamos na sala onde Leonardo se encontra, antes de situações que promovam seu desenvolvimento, são criadas situações que o infantilizam, que o isolam ou que nada contribuem para o seu desenvolvimento cognitivo. Neste sentido, podemos dizer que na atividade docente de Valéria não podemos considerar que ela tenha uma atividade / prática pedagógica inclusiva, ou seja, ela não desenvolve estratégias metodológicas diferenciadas, a fim de promover o processo de ensino-aprendizagem de Leonardo, ela não planeja situações a partir dos conhecimentos prévios e experiências pessoais de seus alunos.

Gostaríamos de fechar este Núcleo de Significação apontando os sentidos nele contidos acerca da atividade docente de Valéria no processo de inclusão escolar, mas devemos, antes, reafirmar que Valéria não se encontra no vácuo, a sala de aula onde ela exerce sua atividade docente não está dissociada da escola na qual se insere e esta é subordinada a SMED, que, por sua vez, tenta se adequar, planejar e implementar políticas públicas elaboradas pelos Governos Municipal e Federal. Ou seja, a atividade docente de Valéria reflete sua subjetividade, bem como a sociedade na qual está inserida.

Os sentidos atribuídos a atividade Docente de Valéria, no que diz respeito ao processo de inclusão escolar, traz como elementos constitutivos a insegurança, o pré-

conceito, a passividade, a não credibilidade no processo, o não saber / não fazer, a impotência, a paralisação, a angústia, a insatisfação, o constrangimento, o medo e a própria exclusão.

É muito interessante e preocupante o conflito existente, diríamos até a dissociação ou cisão que percebemos na atividade docente de Valéria. Basta observarmos os dois núcleos de significação, é como se estivéssemos diante de duas profissionais distintas ou, melhor dizendo, é uma mesma profissional que tem, concomitantemente, ações completamente contraditórias. Vemos uma Valéria satisfeita, produtiva com sua turma dos “ditos normais” e uma outra Valéria constrangida e “inválida” diante de Leonardo, ou seja, diante do processo de inclusão escolar. É muito clara a forma inoperante e excludente que têm as atividades pedagógicas propostas para o desenvolvimento e aprendizagem de Leonardo. Mas ao mesmo tempo, esta mesma Valéria se preocupa, é cuidadosa, carinhosa e procura fazer, dentro daquilo que ela acredita, o melhor para a inclusão de Leonardo e, ironicamente, como não acredita na inclusão escolar, sua atividade docente pouco contribui para a efetivação de uma educação inclusiva de qualidade.

Mas será que as autoconfrontações realizadas são capazes de engendrar movimentos produtores de novas significações na atividade docente de Valéria? Vejamos em nossas análises realizadas a partir das autoconfrontações simples e cruzadas.

### **3.3 – Análise das Autoconfrontações Simples e Cruzadas -**

#### **3.3.1 - Episódio 1: Organização da Ficha do Dia – 27/08/2007.**

##### **Descrição do Episódio: Duração: 6min 23seg**

A atividade em questão foi programada pela professora Valéria a fim de ser filmada. Do início ao término, durou, aproximadamente, 50min. Para realização da autoconfrontação, foram selecionadas e editadas apenas algumas cenas que resultaram em um episódio de, aproximadamente, seis minutos, descrito abaixo:

Para a realização da atividade, a professora organizou o texto trabalhado na ficha do dia em pequenas tiras de papel de modo que cada uma delas continha uma palavra do texto abaixo:

ESCOLA MUNICIPAL CASA DA CRIANÇA MARTA ANTONIETA

TIA CINARA, TIA SANDRA e TIA VALÉRIA [supervisora, diretora e professora]

DIAMANTINA

MEU NOME É: \_\_\_\_\_

O episódio apresentado para autoconfrontação se inicia no momento em que Valéria distribui aos alunos tiras de papel contendo, cada uma, as palavras da ficha acima. Enquanto a professora distribui as fichas, os alunos se mantêm sentados e alguns deles levantam os braços e chamam a professora pedindo uma ficha. Alguns alunos não receberam nenhuma ficha, pois o número de palavras que o texto continha era menor que o número de alunos em sala de aula.

Após a distribuição das fichas, Valéria explicou aos alunos que a ficha seria organizada de forma diferente da habitual e que cada aluno, que recebeu uma tira de papel, deveria se dirigir a frente da sala onde o texto da ficha seria organizado. Logo após, os alunos deveriam copiar no caderno a ficha já organizada. Os alunos foram avisados também que, após a primeira organização da ficha, seriam redistribuídas tiras de papel e então reorganizadas, permitindo, assim, a participação de todos os alunos nesta atividade pedagógica.

Valéria chamou a atenção dos alunos afirmando que, para a realização do exercício, todos deveriam ficar atentos. A primeira frase a ser trabalhada foi o nome da escola.

Valéria perguntou aos alunos qual é o nome da escola;

**Valéria:** Como nossa escola se chama?

Vários alunos respondem ao mesmo tempo:

**Alunos:** Escola Municipal Casa da Criança Marta Antonieta

Valéria pede, então, aos alunos que estão com as palavras que formam o nome da escola que se dirijam para a frente da sala. Neste momento, a maioria dos alunos que recebeu alguma palavra foi para frente da sala. O ambiente da sala é de movimentação. Entretanto Leonardo se manteve na sua carteira.

Valéria chamava nome por nome:

**Valéria:** E agora, quem está com o nome “MUNICIPAL”? Alguns alunos se agitam em busca da ficha solicitada até localizá-la. Assim, a cada ficha “descoberta”, Valéria vai organizando as crianças, em ordem, na frente do quadro-negro, até formar o nome da escola “Escola Municipal Casa da Criança Marta Antonieta.”

Enquanto isto Leonardo permanece sentado na sua carteira com sua ficha na mão.

Quando a ficha a ser organizada foi a que continha a palavra “Tia Cinara”, Valéria pergunta aos alunos:

**Valéria:** Quem está gente, com a ficha “tia Cínara”?

Após alguns minutos os alunos respondem

**Alunos:** É Leonardo, é Leonardo.

**Valéria:** Uai, gente!! É o Leonardo. Vai lá Leonardo.

Como ele se mantinha alheio, ela se dirige a carteira dele e o conduz até a frente da sala, junto às outras crianças.

Depois Valéria se colocou na frente dos alunos e solicitou ao aluno que estava com a palavra “Diamantina” que fosse para a frente de todos os outros para fechar a atividade pedagógica com “chave de ouro”.

**Valéria:** Gente, quem está com o nome DIAMANTINA? Vem ficar aqui, ó [mostrando o lugar] para a gente fechar a ficha com chave de ouro.

Um dos alunos se coloca em posição e ela faz a leitura da ficha com todos os alunos encerrando, assim, a atividade pedagógica.

Valéria relembra aos alunos que aquele texto que acabara de ser organizado deveria ser copiado no caderno e, logo após, eles deveriam escrever o próprio nome completo.

A professora começa então a colar as tiras de papel no quadro negro. Leonardo tenta também colar a sua tira no quadro. Os outros alunos se envolvem em outras atividades como conversar entre si, caminhar pela sala e copiar a ficha.

### **Autoconfrontação Simples**

Ao iniciar a análise deste episódio, ressaltamos que nosso objetivo precípua, neste momento, é desvelar e acompanhar os possíveis movimentos da consciência<sup>89</sup> de Valéria sobre a própria atividade docente observada. Procuramos, a partir dos diálogos estabelecidos, desvelar e entender, juntamente com Valéria, o que não está visível na atividade real. Entender, a partir das intervenções da pesquisadora, ou seja, a partir do olhar do outro, (Clot, 2006, p. xx) se, e como a compreensão de Valéria acerca da própria atividade, transforma-se buscando, pois, nos aproximar do real da atividade.

Isto posto, gostaríamos de iniciar a análise deste episódio, destacando que Valéria deixa claro que a atividade pedagógica proposta tem dois objetivos distintos: um para a turma e outro para Leonardo.

---

<sup>89</sup> A consciência é entendida aqui segundo Vigotski (2001 psic.ped, p.44) como a “percepção da atividade na mente - a consciência de estar consciente” e ainda “a forma mais complexa de organização do nosso comportamento, particularmente certo desdobramento da experiência, que permite prever por antecipação os resultados do trabalho e encaminhar as nossas próprias respostas no sentido desse resultado.

Segundo ela, para a turma, os objetivos da atividade pedagógica proposta foram: fazer a ficha do dia, treinar letra cursiva, treinar linguagem oral, seriação, desenvolver o gosto pela leitura, diversificar a atividade pedagógica, memorizar e reconhecer: nome próprio, da cidade, dos dias da semana, do mês.

E o objetivo é o de estar colocando pra treinar letra cursiva, né, e também a socializa..., do tempo, do dia da semana, né, e a questão do nome, também, completo, meu nome é , a cidade onde que mora, né. Então, pra não ficar assim, aquele negócio de eu estar chegando e escrevendo no quadro, “Vocês vão fazer isso”, porque primeiro a gente fala, hoje é que dia? Ontem foi que dia? Hoje é tal dia. Então, eles vão estar, né, trabalhando a linguagem oral, mas também tem de estar, né, tem que trabalhar na escrita. Aí falei assim, “ah, vou...” Até pra despertar o gosto pela leitura porque eles têm de estar sabendo qual palavrinha vem antes, q vem depois, pra estar organizando a ficha.

Para Leonardo, o objetivo é que ele participe da atividade.

V: Mas eu gostei dessa atividade justamente porque Leonardo participou e ele ficou muito empolgado. Ele gosta de estar participando. Quando manda ele entregar alguma coisa na sala do povo ele vai rapidinho e volta.

[...]

A: Você disse que objetivo dessa atividade é...Qual mesmo? Eu perdi.

V: Fazer a ficha do dia e fazer uma atividade onde que o Leonardo poderia participar juntamente com os outros alunos. É porque ele não dá conta de escrever no quadro. Então essa atividade ali, ele assim, né, ia estar... Eu pensei... No meu modo de pensar ele ia estar “Eu vou estar participando”. Não com o objetivo de estar escrevendo, que ele não dá conta de escrever ainda.

Valéria diz também que, tanto para a turma, quanto para Leonardo, a participação envolveu gosto, empolgação, interesse e felicidade. Observamos, entretanto, que Valéria tem claro que Leonardo não consegue acompanhar a turma no que diz respeito ao desenvolvimento das habilidades necessárias para a escrita e a leitura. Desta forma, a intenção de Valéria na participação dele implica no desenvolvimento de habilidades para competências sociais como a interação e a socialização. Já para a turma implica no desenvolvimento de habilidades cognitivas necessárias às competências da leitura e escrita.

Valéria diz, também, ter gostado muito de aplicar aquela atividade pedagógica, pois conseguiu que Leonardo participasse. Podemos concluir então que ela considerou a atividade adequada.

Mas eu gostei dessa atividade justamente porque Leonardo participou e ele ficou muito empolgado.

[...]

Mas, eu gostei dessa atividade. E eu vou fazer agora com a leitura, que a gente vai fazer o projeto da “Dona Baratinha”, a história, e aí vai começar na segunda-feira com a primeira parte e eu vou propor pra outra professora pra gente fazer o texto picotado assim. Para deixar que eles organizem.

Podemos deduzir que, até aqui, Valéria tem claro o objetivo proposto, e como se deu a participação da turma e de Leonardo. Ressaltamos que, ao considerar a diferença entre Leonardo e a turma propondo, assim, objetivos diferenciados, ela cumpre o princípio da equidade necessário ao processo de inclusão escolar, princípio este que prevê tratar diferentemente pessoas diferentes (PONTES, 2002). Mas fazemos uma pergunta: este tratar diferente de que Valéria se utiliza, é um tratamento que respeita a singularidade e promove o desenvolvimento de Leonardo, ou, pelo contrário, é um tratamento diferenciado baseado na idéia de limitação que o preconceito da deficiência impõe, ou seja, é um tratamento diferenciado que desqualifica Leonardo para a aprendizagem?

Luria (1991, p. 81) referindo-se aos estudos de Vigotski na área da defectologia, ressalta que, diferentemente de muitos pesquisadores que estudaram a criança deficiente, Vigotski concentrou sua atenção nas habilidades que tais crianças possuíam e que (habilidades) que poderiam formar a base para o desenvolvimento de suas capacidades integrais. Assim, interessava-se mais por suas forças que por suas faltas, e rejeitava as descrições simplesmente quantitativas em termos de traços psicológicos refletidos nos testes psicológicos.

Acreditamos, portanto, que nós professores devemos ficar atentos à sutileza do conceito equidade, pois corremos o risco de interpretá-lo mal e não criarmos situações que favoreçam a aprendizagem do aluno deficiente. Isto pode fazer com que nos fixemos nas dificuldades dos mesmos limitando-nos a propor atividades pedagógicas que, de fato, em nada contribuem para a promoção de avanços no seu desenvolvimento.

Continuemos, pois, com mais alguns exemplos de diálogos ocorridos na autoconfrontação simples.

V- Porque de início assim foi bem difícil para eles estarem vendo qual palavra que vem antes, qual que vem depois. O Leonardo, mesmo. O Leonardo precisou da ajuda de todos, olha lá para você ver.

*[Mostrando o momento em que, enquanto os alunos se entretêm com a atividade animadamente, Leonardo permanece alheio a mesma sentado na sua carteira e o momento em que o nome do mesmo é chamado e ela*

*se aproxima dele conduzindo-o para frente da sala para junto dos outros alunos].*

A: Aham.

V: Os mais, os que estão mais espertinhos mesmo, que já estão dando conta de ler o quê que está, né, o quê que tem escrito lá, já foram direcionando, fulano vai em tal lugar assim, assim. Olha lá pra você ver, olha. Quer ver? Daqui a pouco, na hora que fala, Leonardo ficou com a palavrinha Cinara. O que estava com a palavrinha tia já foi *[referindo-se as um aluno que se dirige ao local indicado]*. E depois do tia, o quê que é? Tia Cinara. E quem está com a palavrinha Cinara? Leonardo, tia. Aí foi preciso de estar trazendo. Mas ele gostou de estar participando, interessado lá, olha lá.

Percebemos aqui um primeiro movimento, qual seja, Valéria continua a afirmar sua satisfação pela participação de Leonardo e da turma na atividade; entretanto, diante da cena observada, começa a apresentar certo conflito / insegurança, representada pela forma como vê a participação de Leonardo na atividade pedagógica. Ela se observa e diz “[...] foi preciso estar trazendo” referindo-se ao movimento que ela mesma faz de conduzi-lo a frente da sala uma vez que, tendo chamado pelo seu nome algumas vezes, ele permaneceu em sua carteira alheio à atividade.

Observemos a próxima fala de Valéria quando questionada, novamente, pela pesquisadora acerca da participação de Leonardo:

V- Olha lá ele com a ficha na mão. Está vendo?

*[Comentário direcionado para imagem de Leonardo].*

V- Marcelo, Marcelo direciona tudo. Ele sabe com quem está tudo. As palavras.

*[Comentário direcionado a imagem de um outro aluno que aparece na cena apontando que Leonardo está com a tira de papel que contém a palavra Cinara].*

A: E a participação do Leonardo? O quê que você está achando?

V: Até então ele estava quietinho, sentadinho, só observando. Mas se ele não tivesse interessado em participar, na hora que eu convidasse para ele estar indo... Porque os meninos falaram “- Ô tia, Leonardo está com a palavrinha Cinara.” Ele não queria, nem teria disponibilidade de levantar pra ir participar. E, no entanto, essa atividade chamou a atenção dele.

Vemos, no diálogo acima, um segundo movimento: ela volta a reafirmar a participação de Leonardo, embora diga que ele se comportou – quietinho, sentadinho, só observando. Fica claro que, aqui, Valéria já se encontra incomodada, desalojada de uma posição anterior, pois, a partir do olhar da pesquisadora, seu olhar muda de foco. Entretanto, este movimento é difícil para Valéria, e, assim, ela busca apoio afirmando o interesse e a participação apresentados por Leonardo na atividade. Ironicamente, uma

contradição aqui aparece: “Até então ele estava quietinho, sentadinho, só observando” X “precisou estar levando” X “essa atividade chamou a atenção dele”.

Em seguida, perguntamos à Valéria sobre o objetivo da atividade pedagógica e se acreditava tê-lo cumprido. Vejamos sua resposta:

A: Você acha que você cumpriu... O objetivo da atividade...

V: O proposto foi cumprido com certeza. Porque ele participou e houve uma interação entre ele e os colegas dele.

A: No caso para... Havia um objetivo diferente, por exemplo, para o geral da turma e para o Lucas quando você propôs essa atividade, né?

V: Tinha. Porque eu pensei assim, agora eu quero, né, eu queria ver como que eles iriam organizar sozinhos.

A: Hum.

V: E eu pensei que iria ter mais dificuldade e, no entanto, não teve.

A: Isso pra turma geral.

V: Com certeza.

A: E o Lucas, levando em consideração a dificuldade dele, era mais a participação?

V: A maneira. Só pra participação mesmo. Porque ele não escreve, não dá conta de estar identificando as palavras.

Partindo do pressuposto de que a atividade pedagógica do professor é um conjunto de ações intencionais, conscientes, dirigidas para um fim específico, podemos até concordar que Valéria tenha cumprido seu objetivo, já que, segundo ela, só o fato de Leonardo receber uma tira de papel, ser encaminhado para frente da sala e se aglomerar com os outros alunos significa participar. Dentro desta perspectiva, a intenção de Valéria é atingida, ou seja, para ela Leonardo participou da atividade pedagógica só por segurar a tira de papel, uma vez que ele não escreve nem identifica palavras.

Caminhemos um pouco mais em nossas análises, para que possamos observar o diálogo abaixo:

V: O que eu faria diferente...

A: É, se tiver, ta? Às vezes, é porque não tem.

V: Agora, no momento eu não sei...

A: A atividade saiu de acordo com o que você queria? A participação do Leonardo?

V: É, a proposta foi essa. De estar fazendo uma atividade que ele pudesse estar participando juntamente com a turma.

A: Você tinha me dito que parece que esta atividade que a fono tinha indicado.

V: É, isso. É porque eu falei, ela falou como que era no início, né, o dia-a-dia, como que era. Eu falei pra ela que a gente fazia a ficha do dia, depois tinha leitura e que... Aí ela perguntou: “– E ele participa da ficha?” Eu falei assim: “– Não. Ele não dá conta de estar



escrevendo”. Ela falou assim: “– Porque que você não faz a ficha diferente?” Aí falou comigo que essa ficha poderia ser uma ficha é, com as palavras, né, pra eles mesmos estarem organizando. Agora, nos dias né, agora, por exemplo, eu poderia entregar pra eles só sílabas, entendeu? Pra eles estarem, só ao invés de eu entregar a palavra completa, por exemplo “escola”, eu entregava o “es” pra um, o “co” pro outro assim, entendeu? Para eles organizar através das sílabas, hoje. E eu vou tentar fazer isso de novo. Com as sílabas pra eu ver.

A: E como é que você vai...

V: Encaixar o Leonardo?

A: É.

V: Aí sim, vai ter que ter a ajuda de todos. Porque ele não identifica sílabas ainda, não. Ele e outros lá, também. Aí vai ter que ter de ser uma participação coletiva, mesmo.

A: Então você... A gente poderia dizer que nessa atividade, dentro do que você previu, dentro dos seus objetivos saiu tudo de acordo.

V: Saiu.

A: Você assistindo, saiu tudo de acordo como você queria.

V: Isso. Saiu tudo de acordo com o que eu tinha previsto.

A: Objetivo alcançado.

V: Isso. Objetivo alcançado. Participação dele bem, assim, poderia ter sido mais, né. Porque agora, eu poderia ter feito mais, diferente, é agora com textos. Apesar eu fiz só essa e mais uma com o “Boi, boi da cara preta” e não fiz mais. Porque a gente está preocupado demais com a leitura. Então, já está levando os textos rodados mesmo, e aí ia tomar muito tempo. A gente está correndo com eles.

Neste trecho do diálogo, podemos marcar alguns elementos interessantes que, para nós, são constitutivos do conflito vivido por Valéria, portanto constituem o terceiro movimento. A atividade proposta pela fonoaudióloga nos parece inadequada para Leonardo, pois ele não consegue escrever ou identificar palavras. Outro fato interessante observado nas entrevistas anteriormente analisadas (acerca da inclusão e da atividade) é que Valéria mantinha dúvidas quanto à possibilidade de Leonardo vir a ser alfabetizado e se beneficiar da inclusão. Pensamos que a execução desta atividade, da forma como foi realizada, sela na ação concreta de Valéria, apoiada pela fono, a descrença nas possibilidades cognitivas relativas à alfabetização de Leonardo. Para Valéria, basta ele estar no meio dos alunos; ela se desresponsabiliza do processo de alfabetização de Leonardo.

Dando seqüência ao diálogo, observamos que Valéria, ao repensar a atividade, deixa, mais uma vez, Leonardo de fora da mesma, uma vez que aumenta o nível de dificuldade da atividade pedagógica, ou seja, a atividade é repensada para a turma, excluindo-se Leonardo. Quando questionada, reaparece a dúvida, o conflito referente à participação de Leonardo, mas não sabendo exatamente como proceder, responde de forma

incoerente, ou seja, que Leonardo precisaria da ajuda de todos, e que deveria ser uma participação coletiva. Entretanto não conseguimos entender o que seria uma “participação coletiva”? Como não lhe indagamos, só nos resta imaginar que ela mesma não saiba, ao certo, em quais aspectos esta outra atividade beneficiaria o processo de aprendizagem de Leonardo.

Valéria parece-nos “acuada”, começa a perceber que a participação de Leonardo “poderia ter sido melhor”, mas como está perdida, se justifica dizendo que, em função da cobrança da leitura da turma, tem que levar “textos rodados mesmo” em detrimento de atividades mais empolgantes e interessantes. Nesta argumentação está a reafirmação da exclusão de Leonardo, uma vez que ele não está apto para este tipo de atividade – leia-se então: não tenho tempo de me dedicar a Leonardo, o lugar dele é na sala do terceiro período (meninos de 5 anos) ou na escola especial, como nos dissera nas entrevistas anteriores.

Dando seqüência à análise ainda referente ao diálogo acima, observamos outro ponto interessante: é a primeira vez que Valéria, levada por nossas indagações “se faria algo diferente”, direciona o olhar para si própria: “porque agora eu poderia ter feito mais”. É a primeira vez que ela reflete sobre sua atividade, que se implica, que se responsabiliza. Mas, com certeza, este olhar direcionado a própria atividade ainda é muito tímido, pois o maior ângulo está direcionado aos alunos.

Mas vamos continuar avançando em nossas análises acompanhando o diálogo abaixo, insistindo na discussão acerca do objetivo da atividade proposta, ou seja, a participação de Leonardo.

A: E você acha que ele tinha noção da atividade? Qual que era a função dele ali? O quê que ele tinha que fazer?

V: Acho que não. Porque ate então ele não tinha nem levantado, né.

A: E como é que você vê a participação dele então, nesse sentido?

V: Olha lá, quer ver? Olha lá “Leonardo, Leonardo” *[repetindo o memento em que os alunos chamam Leonardo para vir para frente]*. Olha lá, ele não levantou ainda.

A: E o que é que você está fazendo aí?

V: Eu estou conduzindo para ele poder ir pertinho lá para mostrar a palavra. E ele vai mostrar, quer ver? Todo satisfeito. E tudo que ele faz ele pergunta “Ô Vicentina, está bonito? Está lindo?”. Olha lá ele mostrando todo satisfeito a palavra.

A: Mas vamos voltar. Você acha então que ele não tinha ainda sacado o quê que era pra fazer nessa atividade?

V: Não. Não.

A: Então como é que você acha que foi a participação dele?

V: Foi uma participação assim, foi interessante para os outros meninos. Para eles foi mais interessante, porque eles sabiam o quê que eles estavam fazendo, organizando. Quem que ia entrar perto de quem e tudo. E ele,

não. Ele foi por que foi pedido para ele estar participando, Eu que levei ele. Então assim, olhando agora a participação dele, ficou assim, é, deixando a desejar, né!?

Percebemos nestas falas que Valéria, ao observar novamente a cena, e sentindo-se questionada por nós, muda sua opinião sobre a participação de Leonardo, ou seja, já não lhe parece mais que ele tenha participado com toda empolgação, ou tenha tido uma participação deveras efetiva. A confrontação com a pesquisadora parece então ter promovido um deslocamento na visão de Valéria, que passa a ver as cenas por intermédio do olhar de outros. Observamos este deslocamento em relação à participação de Leonardo e de sua própria atividade. A introdução, na cena, da confrontação de um novo elemento no significado do termo participação – o entendimento de Leonardo sobre a atividade pedagógica, sobre o que lhe era solicitado – significado este pertencente às preocupações da pesquisadora, é entendida por nós como fundamental para que houvesse este deslocamento: “Foi uma participação assim, foi interessante para os outros meninos, porque eles sabiam o quê que eles estavam fazendo, organizando [...] E ele, não. Ele foi porque foi pedido”.

Valeria passa, então, a reconhecer que para Leonardo a atividade não cumpriu o objetivo, pois ela precisou intervir para que ele participasse, uma vez que ele não compreendeu a atividade, e a fez mecanicamente porque foi conduzido. Vemos aqui então o quarto movimento.

Segundo Vigotski (1997), é preciso reconhecer que a deficiência tem uma dupla influência no desenvolvimento: se, por um lado, é uma limitação e atua diretamente como tal – criando obstáculo, prejuízos e dificuldades, por outro, exatamente porque os cria, serve de estímulo para o desenvolvimento das vias de adaptação, canais de compensação que podem levar, do equilíbrio alterado, a uma nova ordem na constituição da diferença, sem fixar-se no território de um rótulo qualquer ou representar o lugar do não saber; mas sendo o lugar de um outro saber.

Concluimos, então, que é importante conhecer como o aluno se desenvolve, ou seja, o significativo não é a deficiência em si, o que falta, mas como se apresenta seu processo de desenvolvimento; como ele interage com o mundo; como organiza seus sistemas de compensações; as trocas; as mediações que auxiliam na sua aprendizagem. De posse deste conhecimento o professor poderá criar atividades pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento do aluno com deficiência.

Não nos parece ser isto que ocorre na relação Valéria / Leonardo, ensino / aprendizagem: ousamos dizer que a atividade pedagógica proposta por Valéria é quase

totalmente inócua ao desenvolvimento cognitivo de Leonardo. Na atividade descrita, e da forma como se desenrolou, não há situações em que Leonardo seja, de fato, levado a superar suas limitações, ele não compreende o que se espera dele, o que tem que fazer, ou seja, a atividade proposta não o leva a uma mobilização interna para a busca da solução de problemas: Ele é conduzido!

Sigamos mais um pouco com nossas análises:

A: E você acha que nesse sentido, para ele entender o quê que ele teria de fazer, poderia ser feito outro trabalho?

V: Eu acho que poderia, eu deveria ter, antes, ter feito, eu levado ela sozinha para estar mostrando para eles, pra depois eu ver se ele daria conta de estar me mostrando. Porque isso aí pra ele foi muito vago. Que até então eu nunca tinha feito essa atividade com eles, não. Pros outros, não, que eles já estão desenvolvidos o bastante para estar vendo que aquelas partes, aquelas né, que está escrito nos pedaços de, na ficha recortada são os mesmos que eu escrevo todos os dias, mas para ele, não.

A: E o quê que você sente vendo de novo a atividade, né. Vendo a filmagem, assim. Qual que é seu sentimento?

V: De ver... não sei, de ver ele participando assim, só um pouquinho igual foi, foi bom. Eu acho tão assim, sabe, chato de ele chegar na minha sala e ficar vendo os outros copiando e ele nada, você está entendendo? Então, só dele ter levantado ali, eu que conduzi até lá, né, no quadro. Mas depois ele ficou lá em pé satisfeito. Então, pra mim foi bom de ter ajudado só um pouquinho. E agora eu tenho certeza, eu levando essa ficha lá, de novo, e falar “Agora todo mundo vai vir aqui pra frente”, eu tenho certeza que ele já vai ir sozinho, você entendeu? Não vai precisar de eu estar levando ele de novo. E eu vou fazer, ela está lá, essa semana eu ainda vou fazer pra eu ver.

A partir do trecho acima, vemos que mesmo reconhecendo que a atividade pedagógica proposta não foi tão satisfatória para Leonardo, Valéria afirma que foi positiva (ele participou um pouquinho), reafirma o gosto pela atividade por ter “ajudado” Leonardo, mesmo que só um pouquinho. Percebemos que Valéria se encontra em conflito, incomodada com a nova visão de sua atividade. Entretanto, ainda confunde a participação de Leonardo e a (própria) inadequação da atividade que ela propôs. Ela ainda não consegue separar, nitidamente, as duas coisas, ou seja, Leonardo não participa adequadamente da atividade devido a sua deficiência ou, por sua deficiência a atividade, da forma que foi planejada, é inadequada?

É notório que está “mexida” diante da nova cena que se descortinou aos seus olhos, mas para se proteger, num pensamento “mágico”, ela afirma: “E agora eu tenho certeza, eu levando essa ficha lá, de novo, e falar “Agora todo mundo vai vir aqui pra frente”, eu tenho certeza que ele já vai ir sozinho, você entendeu? Não vai precisar de eu estar levando ele de

novo”. Dizemos “mágico”, porque ela não tem nenhum subsídio real / concreto para dizer que Leonardo fará diferente, para dizer que ele aprenderá, a não ser, é claro, o próprio desejo. Eis aqui o quinto movimento, ela se protege.

Prossigamos acompanhando mais alguns trechos dos diálogos da autoconfrontação:

A: Uai, que dia que você vai fazer?

V: Uai, quem sabe lá pra terça-feira, que aí na segunda eu chego no armário, procuro onde que está direitinho.

A: Quarta?

V: Quarta-feira.

V: Isso mesmo. Poder ser agora, eu ver a participação dele de novo. Como que vai ser, se vai precisar de eu estar levando de novo no quadro, ou se ele vai ter assim a disponibilidade de estar levantando sozinho para participar. Ainda mais agora que ele está mais entrosado. Nossa, ele não senta lá na frente, na hora que os meninos estão escrevendo “Você quer sentar aqui? Eu vou sentar lá”. Sabe? Ele já dá o lugar pros meninos porque ele sabe que os meninos não estão enxergando de cá de trás, lá da frente é melhor. E ele vai pro lugar dos meninos. Então ele está assim, bem solto dentro da sala. Eu acho que agora ele já vai levantar com o papel na mão, já vai ficar lá. Sem saber onde que ele vai entrar, entendeu, porque ele não dá conta de estar lendo o quê que está escrito. Mas eu acho que ele já vai levantar sozinho e vai lá pra frente, não vai precisar de eu pegar na mão dele, não.

No diálogo acima, vemos um outro movimento: ela retorna o foco de seu olhar para Leonardo, retirando-o de sua própria atividade. Não considera a inadequação da atividade, discutida anteriormente, ou seja, apesar dos movimentos realizados até aqui, ela desconsidera novamente o potencial transformador da atividade pedagógica e volta-se para a participação de Leonardo na atividade.

Fica claro, no trecho acima, que Valéria regride a posições anteriores, quer dizer, ela se propõe aplicar novamente a atividade pedagógica, mas sem fazer nenhuma das alterações aventadas anteriormente. Ela retorna o foco para a participação de Leonardo, só que agora com um novo matiz, verificar “COMO” ele participa, já que, para ela, há um retorno referente ao cumprimento do objetivo primeiro proposto, ou seja, a participação de Leonardo, mesmo que esta implique em um ato puramente mecânico, representado, aqui, pela atitude de levantar do lugar e acompanhar os colegas, mesmo sem saber o por que.

Defendemos a idéia de que, após a autoconfrontação simples, Valeria se encontra “mexida”. Instalou-se, pelo próprio olhar e pelo olhar do outro, uma insegurança quanto às certezas que tinha antes acerca de sua própria atividade docente, ou seja, se (ela) cumpriu sua função como docente, se cumpriu os objetivos que propôs: ajudar os alunos no seu processo de aprendizagem.

Acreditamos que ela regride a momentos anteriores para sair do incômodo, para sair do sofrimento ante a idéia de ter falhado em sua missão. Mas é inegável que, durante a autoconfrontação simples, ela foi se apropriando mais de sua atividade docente. Esta apropriação gerou conflitos, instabilidades que, por sua vez, levaram-na à insatisfação, à angústia, ao sofrimento. Como ainda não teve tempo de reelaborar toda a movimentação de sua subjetividade encontrando soluções mais satisfatórias para se proteger, ela recorre ao mecanismo de negação. Este mecanismo, segundo Castro (2005, p.38), consiste em negar as evidências, em recusar-se a reconhecer fatos penosos ou fatos que provoquem ansiedade. Assim sendo, Valéria, negando-se a ver a própria atividade, retorna o foco para Leonardo, só que, agora, com um matiz diferente: quer observar COMO ele participará da atividade, pois imagina, magicamente, que ele aprendeu como agir diante do que a atividade lhe solicita.

Ao finalizar esta etapa de nossas análises, perguntamo-nos se a autoconfrontação cruzada será capaz de engendrar novos movimentos nos já produzidos. Gostaríamos de lembrar que entendemos movimentos, não como a transformação inequívoca da consciência sobre a própria atividade, mas como estes movimentos de vai e vem de instabilidade, de avanços e retrocessos (jamais entendidos como volta a posições anteriores) sobre o que se pensa e se sente sobre a própria atividade. Passemos então a análises da autoconfrontação cruzada.

### **Autoconfrontação Cruzada**

Gostaríamos de iniciar nossas análises informando ao leitor que quando começamos a autoconfrontação cruzada, o vídeo travou sendo necessário trocar a aparelhagem. Enquanto isto ocorria, iniciou-se um diálogo informal entre Selma e Valéria, nossas duas professoras, no qual identificamos que buscavam uma espécie de “reconhecimento de terreno”, ou seja, buscavam semelhanças e diferenças entre o comportamento de seus alunos. Interessante apontar que, durante o diálogo, muitas informações sobre os alunos foram trocadas, mas em nenhum momento elas se remetem a própria atividade. Observemos os trechos abaixo:

S: E o seu escreve alguma coisa?

V: Não.

S: Nada. Nada?

V: Não. Só assim, na questão da socialização, assim de, por exemplo, logo que ele chegou, eu tinha que ficar com a porta fechada. Você entendeu?

S: A escola tem um portão que só ficava trancado, que ela fugia. Ele pedia muito pra ir ao banheiro?

V: Não.

[..]

S: O seu bate? Nos coleguinhas?

V: De vem em quando. Ele gosta de cuspir nos meninos quando ele se sente recusado.

S: Não. A Verônica, isso ela não faz, não. Ela pega “os trem dos meninos” e ela esconde. Aí eu tenho que ir lá, pegar e entregar. Porque pra eles também ela não devolve, não.

[...]

S: Aí, a socialização dela desenvolveu demais. Porque ela não falava, não.

V: Ah, não?!

S: Ela só falava a última sílaba das palavras.

V: Leonardo grita o nome dos meninos. Igual “– Ô Vitória.”

S: E ele fala perfeito?

V: Não.

S: Não, né. Ela também, não. E ela falava assim, só a última sílaba, sabe. Monossilábica mesmo.

[...]

S: Mas eles são carinhosos, né.

V: É...

[...]

S: E a mãe? Como é que é?

V: A mãe é muito assim, nossa, parece que ela é muito insegura. Inclusive[...]

[...]

S: A minha também quer que a Verônica lê e escreve, sabe, mas ela...

V: Mas ela não cobra de mim, não.

S: Não cobra, não? Ela acha que escola, a função da escola é essa, ensinar a Verônica a ler e escrever. Mas ela mesmo não tem estímulo nenhum em casa, não.

V: Agora, a mãe de Leonardo ajuda ele muito, sabe?

S: A mãe assim, ela é meio turrona, sabe? Ela acha que a menina vai aprender a ler e escrever.

V: É. A de Leonardo, a mãe de Leonardo fala sempre que ele tem 1 ano de atraso você entendeu? Mas, pra ela é 1 ano, mas eu penso que se fosse um ano só, ele estaria na fase de estar copiando o alfabeto, né...

S: Com certeza.

[...]

V: Porque os meus já estão lendo, ele deveria estar copiando o alfabeto, e ele, nossa, não tem nem noção.

S: E os meus do 3º período também, na fase deles, já tem dois meninos também que já estão silábicos alfabéticos.

V: Pois é.

Observamos, a partir desses trechos, já algumas pistas acerca da expectativa das professoras em relação à aprendizagem de seus alunos com Síndrome de Down. Como já foi desvelado, anteriormente, nas análises realizadas, Valéria possui baixa expectativa em

relação à aprendizagem de Leonardo, assim como também, que o processo de inclusão escolar venha beneficiá-lo, o que é compartilhado agora com Selma em relação à Verônica, sua aluna. E assim, mais uma vez, nos perguntamos: Diante destas expectativas, quais as reais possibilidades de que a atividade docente de Valéria venha a contribuir para que alunos como Leonardo e Verônica vençam suas dificuldades no processo de escolarização?

Segundo Cooper & Good, (1983; citado por Woolfolk, 2000, p. 367), as expectativas dos professores na capacidade e no desempenho de seus alunos podem influenciar o comportamento destes. Afirmam que estas crenças sobre as capacidades podem não se basear em fatos reais, ou basear-se em leituras razoavelmente corretas das capacidades dos alunos. Afirmam, ainda, que nada há de errado em se criar certa expectativa em relação aos alunos, mas, que o perigo ocorre quando estas expectativas tendem a reduzir as reais capacidades dos alunos, e mesmo que estes superem, ou mostrem melhoras no rendimento escolar, esses professores não alteram suas expectativas nem levam em conta a melhora do aluno.

Segundo os autores acima, este fato é denominado “efeito de expectativa sancionado” porque a expectativa do professor mantém o desempenho do aluno no nível esperado. E nessa situação, a chance de elevar as expectativas, fornecer ensino mais apropriado e, assim, encorajar maior desempenho do aluno é perdido.

Diante das idéias acima, acreditamos que serão muito poucas as possibilidades de que a atividade docente de Valéria venha a contribuir para que alunos como Leonardo e Verônica vençam suas dificuldades no processo de escolarização, se não conseguir ressignificar os sentidos que atribui à deficiência e ao processo de inclusão escolar já desvelados anteriormente.

Observemos então, como e se a autoconfrontação cruzada faz engendrar novos sentidos à atividade docente de Valéria diante do processo de inclusão escolar. Vejamos o diálogo abaixo:

S: Nessas horas Leonardo gosta de participar, Valéria? *[observando as cenas dos alunos em pé participando da atividade pedagógica e Leonardo sentado, alheio a atividade]*

V: Até agora ele estava sentadinho, entendeu?

S: Aham.

V: E nesse dia que eu fiz essa ficha aí, eu tinha que estar, né, conduzindo, pedindo pra ele ir até lá pra poder...

S: Ah, tá.

V: [...] Mostrar a palavrinha que ele estava com ela, que eu não me lembro qual que é. Mas da outra vez que eu fiz, que eu falei com Agnes



que eu iria tornar a fazer essa atividade pra ver como iria ser a participação dele.

S: Sei.

[...]

S: Ah, tá. Seu objetivo, você queria que ele saísse do lugar?

V: Isso. Saísse do lugar e fosse lá, mesmo sem saber em que lugar que ele iria entrar. E ele foi. Olha lá pra você ver, olha ele lá, olha. Está vendo?

S: Aí você foi e buscou, né.

V: Eu tive levá-lo para poder, né... Eu acho que ele está com a palavrinha Cinara.

Observamos que Valéria inicia o diálogo com Selma a partir do ponto em que parou na autoconfrontação simples confirmando, então, que houve já alguma transformação em sua consciência. Ou seja, ela já percebe que Leonardo participou da atividade de maneira não muito significativa, já que não entende os propósitos da atividade pedagógica. Acreditamos que o real objetivo dela é ocupar Leonardo com algo, para que ela própria não se sinta “inválida e constrangida”.

Passemos para o próximo diálogo:

V: Eu quis que ele participasse. Sabe por quê? Porque todos os dias a gente chega e a primeira coisa que faz é a ficha. E ele nem, não faz, não dá conta. E eu fico constrangida. Então falei assim: “– Ah, vamos colocar uma coisa assim que dá pra ele estar participando, né.”

S: Que tenha a participação dele, né.

V: Que tenha a participação dele. Aí eu fiz.

S: Ahn.

[...]

A: Bom, então. E aí, Selma?

S: Pelo que eu percebi assim, né, na hora que ela chamou, pelo que eu entendi né, o que ela queria não foi só com o Leonardo, que foi trabalhar a atenção, a memória dos alunos. Pelo que eu entendi o objetivo dela era esse. Ver se eles conseguiam remontar a ficha da maneira correta. Igual teve o primeiro aluno que foi lá, né, que você falou: “– Esse é o primeiro nome que vem na ficha?”

V: É.

S: Que as crianças falaram: “– Não, não é, não”. Não foi isso?

V: Isso. A palavra era criança. “– Criança é a primeira coisa que vem na ficha?”. Eles: “– Não tia, é escola.”

S: E aí que você foi chamando vários lá na frente. Por exemplo, eu vou falar a maneira que se fosse eu trabalharia. Primeiro eu ia falar com eles como que vem primeiro, o nome, só falado, linguagem oral primeiro. Aí depois eu ia chamar, eu ia perguntando “– Quem está com a palavrinha ‘escola’?”, aí levantava. Eu pregaria no quadro aquela primeira. Terminou? Terminou. Aí depois eu ia perguntando e lendo com eles o quê que seria as palavras que eles colocaram. Aí depois que eu iria montando junto com eles no quadro.

V: Então primeiro você iria falar, pra depois...

S: Eu iria falar a ficha, a seqüência da ficha o quê que seria, entendeu? Aí depois é que eu iria perguntar pra eles.

V: Aham.

S: Entendeu? Aí depois é que eu iria perguntando pra eles qual que é a primeira palavrinha. Quem tivesse com aquela palavrinha 'escola' primeiro...

V: Lavantasse...

S: ... que levantasse e fosse e pregasse no quadro.

V: Isso.

S: Aí do jeitinho deles. Mesmo que ela não estivesse na seqüência correta, que você queria. Aí depois, se tivesse correto, "Está certo, gente?" "Está". Aí, junto com eles, "Ah, então a primeira é escola?". Se não estivesse, aí

...

V: Organizaria.

S: É, aí que você organizaria com eles e colocaria em seqüência, né.

Observamos nas falas acima que Selma olha o episódio tentando atender às orientações recebidas no início da autoconfrontação, ou seja, discorrer sobre a metodologia utilizada por Valéria e sobre os objetivos que ela percebe terem sido propostos.

Ela diz que percebeu que o objetivo da atividade pedagógica seria trabalhar a memória e atenção dos alunos de forma geral e não só a participação de Leonardo. Descreve também como faria se fosse ela a aplicar aquela atividade, ou seja, apresenta para Valéria uma nova estratégia pedagógica partindo da idéia "ficha do dia", de forma "picotada". Assim ela introduz um novo foco ao diálogo da participação de Leonardo para a forma que a atividade se desenvolveu. Ela percebe que a atividade poderia ter sido organizada de forma diferente. Na narrativa que faz, vai delicadamente e sutilmente apontando para Valéria pontos frágeis da atividade pedagógica aplicada.

Percebemos que a forma sugerida por Selma para aplicar a atividade pedagógica, permite mais claramente, e de maneira mais organizada, que os alunos percebam seus próprios erros de forma mais colaborativa e conjunta. E, assim, instaurado o conflito gerado pela dialogicidade e pela possibilidade de testar suas hipóteses a partir das dos colegas os alunos têm possibilidades de avançar no desenvolvimento cognitivo. Observamos que Valéria ouve Selma e é então aberta a novas possibilidades, que podem permitir-lhe refletir sobre a atividade realizada, sobre novas possibilidades de realização e, a partir da daí, surgem possibilidades de que ela transforme a metodologia proposta, alterando, assim, a própria atividade docente. Apontamos aqui o primeiro movimento da consciência de Valéria engendrado pela autoconfrontação cruzada.

Vejamos agora o próximo trecho do diálogo por nós selecionado:

V: E naquele dia lá eu quis ver, eu quis pôr ele para participar junto com os meninos. E é tanto que precisou de conduzir até...

S: E quando é pra escrever do quadro? Ele escreve?

V: Ele não escreve.  
 S: Ele não faz nada na hora que você pede?  
 V: Ele faz, assim. Ele copia...  
 S: E o quê que ele sente? Ah, tá. Ele só...  
 V: Eu não sei. Eu sinto igualzinho ele, sabe, excluída mesmo. Porque se eu não dou conta de fazer uma coisa, eu sinto que eu estou num outro mundo, né. Eu acho que ele fica pensando assim. E foi preciso eu conduzir.  
 S: Acha que ele fica pensando, perdido né.  
 V: É. Por isso que sempre eu estou perto dele, converso com ele alguma coisa, sabe? Pra ele não sentir que ele está muito sem fazer nada. Porque ele, pra colorir ele colore rapidinho e já não, sabe, perde o interesse.  
 S: E desde quando ele entrou era desse jeito, ele é desse jeito?  
 V: Com certeza, não, Ele agora já está, por exemplo, eu dou para ele livros e ele está vendo gravura...  
 S: E ele gosta?  
 V: Ele me chama pra poder olhar as gravuras. Você entendeu? Então, assim, pra ele não ficar muito constrangido lá dentro, nem eu me sentir constrangida, porque: “-Meu Deus, o quê que eu vou fazer com esse menino?”. Então, nossa, é horrível, né. Então você tem que bolar alguma coisa. É tanto que, pra mim não deixar ele, né, eu saio com ele, se vou na secretaria, saio com ele, “- Ô Leonardo, vamos comigo!” Se eu vou rodar folha, se vou levar alguma coisa, ele vai comigo.

Mais um movimento é por nós aqui identificado. Anteriormente, Valéria nos disse que Leonardo havia participado da atividade com gosto, empolgação, interesse e felicidade. Ela mesma disse ter gostado da atividade uma vez que ele havia participado junto com os outros alunos. Entretanto, ao ver o episódio por mais vezes, e agora a partir do olhar da colega, parece ter mudado o sentido atribuído à participação. Se anteriormente o sentido atribuído era de gosto, felicidade, empolgação e socialização, agora o sentido é de constrangimento, mal estar e de exclusão. Exclusão de Leonardo por não dar conta de realizar as atividades pedagógicas propostas, e exclusão dela por não dar conta de cumprir os objetivos propostos, e de propor atividades que ele dê conta de realizar e que o ajudem a desenvolver as habilidades necessárias para o processo de alfabetização.

Percebemos também, a partir das falas acima, que ela estende seu olhar para além daquela cena. Ela se reporta e se reencontra no dia-a-dia da sala de aula, e nas várias vezes em que, para não se sentir “horrível” e tão culpada tem que “bolar alguma coisa” para ocupar o tempo de Leonardo. Neste momento acreditamos que Valéria se encontra angustiada, pois ao deparar-se com a atividade realizada se vê obrigada a aceitar que a atividade prescrita por ela, não foi cumprida, ou seja, mesmo o mais elementar – que Leonardo levantasse do lugar, não foi alcançado. E aqui ela se vê e se encontra “amputada em seu poder de agir”.

Analisemos mais um trecho da autoconfrontação cruzada:

S: Aham.

V: Aquilo que você falou da ficha, agora eu posso estar trabalhando um texto fazendo desta forma.

S: Aham.

V: Eu trabalho...

S: No meu caso, eu faria desse jeito.

V: Mas eu gostei dessa idéia. Trabalhar a memória primeiro, pra depois pedir pra eles estarem montando. Mas aí, no caso da ficha é porque é uma coisa do dia-a-dia, né, eles já estavam acostumados a falar “Ah, tia Cinara vem primeiro, é a coordenadora. Tia Valéria é a última”.

S: Mas olha aí pra você ver, como você trabalha ela no quadro, ela já vinha escrita todo dia.

V: Isso.

S: Já que você entregou a fichinha, eles já tiveram mais um pouquinho de dificuldade em ordenar, né.

V: Isso. Na ordenação teve mais...

S: É, eles já tiveram um pouquinho mais de dificuldade na ordenação da ficha.

V: É. Aham.

S: O que eu senti foi isso, em relação a atividade.

A: No caso, quando você propõe essa mudança de forma de aplicação da atividade, o quê que você acha que na estrutura, o quê que você acha que facilitaria pros alunos? Para Leonardo?

S: Você fala assim. Na leitura primeiro?

A: É, porque que você fez essa colocação? Porque que você faria dessa forma?

S: Eu acho que, na maneira, eu acho assim, que ela já foi pedindo para eles ordenarem, colocarem na seqüência. Eu acho que se a gente desse uma lembrada primeiro neles, a primeira palavrinha, eu acho que aí a memória deles viria mais fácil. Entendeu? Pelo que eu senti foi isso. Eu acho assim.

A: Em função da memorização. Recordar.

S: Isso. Pra guardar.

A: Entendi.

S: Entendeu?

A: Mais algum comentário? Selma...

S: Não, por enquanto, nessa atividade é só esse comentário mesmo.

A: Valéria, mais algum comentário sobre o comentário que ela fez?

V: É, eu gostei do comentário, e aí de outra vez que eu for fazer eu vou usar essa técnica mas com sílabas porque eles já desenvolveram. Agora, esse ano eu acho que já não dá mais, que o projeto da Dona Baratinha ainda não terminou e vem uma prova, minha filha, pra gente estar aplicando pra eles. Eu acho que são oito folhas. Aí vou estar dando duas pra cada dia.

O diálogo acima nos intriga, pois o fato de Valéria dizer que poderia fazer a atividade como Sandra descreveu parece devolver-lhe “o poder de agir”, mas, no entanto, Leonardo novamente é deixado de fora, é excluído da atividade pedagógica e do

pensamento de Valéria já que, da próxima vez que for aplicar a atividade pedagógica, ela utilizará sílabas, aumentando assim o grau de dificuldade da mesma.

Vale ressaltar que Valéria sempre esteve ciente de que sua atuação em sala de aula pouco tem contribuído para o desenvolvimento de Leonardo. Mas as autoconfrontações simples e cruzadas, realizadas até o momento, possibilitam-nos a reflexão sobre a atividade realizada e abrem novos horizontes para que Valéria descubra novas fontes de desenvolvimento, recupere seu poder de agir e ressignifique sua atividade docente.

Mas analisemos um outro Episódio.

### **3.3.2 - Episódio 2: Atividade de recorte e colagem – 23/08/07**

**Duração: 3 min 44 seg**

#### **Descrição do Episódio**

O episódio inicia-se focando Leonardo em sua carteira entretido no recorte de uma folha de exercício. Após recortar dois lados da folha de exercício, ele passa algumas folhas de seu caderno, que se encontra aberto sobre a mesa.

Neste momento, a filmagem focaliza a organização da fila para o lanche dos alunos. A Câmera volta a focar Leonardo que se volta para olhar a professora e, agora, já com um vidro de cola na mão. A partir deste momento, apenas Leonardo, Valéria e Agnes estão na sala de aula, uma vez que os outros alunos se dirigiram ao refeitório da escola.

Leonardo passa cola na folha recortada, espalha a cola com os dedos, coloca mais cola na atividade e se dirige a Agnes, mostra a folha e pergunta:

L: Ta bonito?

A: Ta bonito! Responde Agnes.

Neste momento Valéria chega próximo à carteira de Leonardo, iniciando o seguinte diálogo:

V: Cortou?

L: Tá colando.

V: Ah, está colando? Então cola.

Neste momento, enquanto Leonardo cola o exercício em seu caderno, Valéria pega da mão dele o vidro de cola e começa a falar sobre a fantasia que Leonardo usaria no desfile de Sete de Setembro:

V: Você vai de quê? De quê que você vai se vestir? Ahn? Que cor que é sua roupa? A roupa é bonita. Que cor que é sua roupa?

Enquanto isto Leonardo continua espalhando cola sobre a folha.

Valéria diz:

V: Agora está bom de cola. Que cor que é sua roupa? Fala com tia Agnes, fala assim: “-É verde”.

L: É verde.

V: É a floresta Amazônica.

Leonardo mostra a mão suja de cola para Valéria. Valéria, então, retira a tesoura que está sobre a carteira, passa (volta) as folhas do caderno de Leonardo e diz “-Cola aqui”; batendo com a mão sobre a folha em que pretendia que Leonardo colasse o exercício. Leonardo começa a colar a atividade na folha indicada, ao mesmo tempo em que Valéria começa a apontar algumas letras do exercício:

Neste momento, a câmera fecha o foco sobre o caderno de Leonardo.

V: Que letrinha é essa?

L: O.

V: E essa aqui?

L: O.

V: E essa aqui?

L: O.

V: Tudo é ‘O’? Tem alguma do nome de Leonardo? Cadê o nome de... Tem o ‘L’ de Leonardo?

L: É.

V: É. Cadê o ‘L’ de Leonardo?

Enquanto responde aos questionamentos de Valéria, Leonardo fricciona uma mão contra a outra, provavelmente, incomodado pela cola, e procura algo debaixo da carteira. Valéria começa a dobrar as margens da folha colada para que fiquem do tamanho da folha de caderno. Neste mesmo tempo, Leonardo pega a agenda que estava embaixo da carteira e diz:

L: Aqui. Agenda.

V: Agenda. Pra quê que usa? O quê que põe nessa agenda aqui?

Leonardo responde a pergunta de Valéria (não dá pra entender o que ele diz!!!)

Valéria continua:

V: É, sujou a mão toda. De quê que você sujou a mão? De quê que é, Leonardo?

L: De cola.

V: Ah, de cola. Vai ter que fazer assim, olha, pra cola sair.

Neste momento, Valéria demonstra para Leonardo a ação de esfregar uma mão na outra para que a cola saia de suas mãos.

V: Faz aí. Ele esfrega e ela diz:

V- Isso. Agora guarda o caderno.

Após dar esta ordem é Valéria quem guarda o caderno que estava sobre a carteira de Leonardo debaixo da carteira, Leonardo se encarrega de guardar sua agenda.

V: De quem que é a cola?

L: Ivanice.

V: Ah, então vai pôr lá na carteira de Ivanice. Onde que Ivanice senta?

L: Ali.

Leonardo aponta para a carteira onde sua colega Ivanice se senta para assistir às aulas e então se levanta. Neste momento o episódio é finalizado.

### **A Autoconfrontação Simples**

Aqui, mais uma vez, Valéria é colocada para ser a observadora da própria atividade docente. Nossa função continua ser a de provocar em Valéria a reflexão para além da atividade prescrita e realizada. A intenção é que, a partir da dialogicidade, (ela) acesse o real de sua atividade trazendo, para a cena, as suas inúmeras possibilidades, pois segundo Clot (2006), o trabalhador, ao tomar ciência de suas possibilidades, é capaz de readquirir seu poder de agir.

A: E aí, descreve essa cena pra mim.

V: Aí foi quando eu pedi pra ele estar recortando e colando, né. Aí, você não viu que a hora que eu saí um pouquinho ele fez uma arte lá de colocar um monte de cola lá. Tipo assim: “Eu vou aproveitar que ela não está me vendo e vou pôr um monte de cola”. E aí eu falei: “– Cola aqui”, porque

senão ele ia passar um monte de folha, ia colar em outro lugar diferente e, na hora que eu vi que ele estava recortando eu vim rapidinho porque senão ele, ele tirou um pedaço da folha. A outra lá só... Você viu que tinha colado só meia? Porque aquela ali eu tinha salvado meia folha. Senão, jogava tudo fora. Então, tomara que com o passar do tempo ele adquira o hábito de estar... è, porque ele tem a coordenação de recortar as coisas, mas pra colar, não. Essa aí eu consegui com muita dificuldade dele.

A: O quê que você acha que impede, então? Se ele tem a coordenação?

V: Não sei, porquê que ele joga fora. Pelo que Míriam mais Felícia<sup>90</sup> falaram, que os outros meninos também fazem o que ele faz. Recorta e joga fora.

A: Você fala outros meninos com...

V: Com o mesmo assim, com a mesma deficiência dele.

A: Com Síndrome de Down.

V: Com Síndrome de Down, é. Olha lá o restinho da folha que sobrou, está vendo, aquela outra lá.

A: Aqui nessa atividade ele vai colar, né, a folha. Aí presta atenção.

V: Olha lá, ele sabe que ele tem que passar a folha do caderno.

A: O quê que você está fazendo ali? [*referindo ao momento em que a câmara foca Valéria ao fundo da sala organizando a fila para que os alunos saiam para o recreio*].

V: Ali eu estou mandando os outros pro lanche. Olha lá, ele passando o dedinho “Agora eu posso que ela está longe de mim.” [...]

A: E aí, agora, presta atenção nessa parte e me fala o quê que você faz aí?

V: Ali eu estou direcionando pra poder mostrar pra ele onde que é para colar. E será, se eu não mostrasse onde que será que ele ia colar, o quê que ia fazer com aquela folha? Olha lá, o grupo silábico do ca-co-cu.

Após observar o episódio e ser solicitada a descrevê-lo, Valéria diz que ali havia pedido aos alunos que recortassem a folha mimeografada e colassem no caderno, atividade pedagógica da qual Leonardo está atentamente incumbindo. Como já foi desvelado no episódio anterior, Valéria possui baixa expectativa em relação a Leonardo. No diálogo acima, fica claro que, apesar de assistir à cena, ela se mostra incapaz de “ver” que Leonardo tem habilidades para cumprir o objetivo que propôs: recortar e colar. Valéria se preocupa mais em apontar os limites, e a “arte” que Leonardo fez, inclusive, atribuindo a ele uma intencionalidade representada pelo pensamento que imagina que ele teve sobre o fato de estar realizando o que lhe foi solicitado: “Eu vou aproveitar que ela não está me vendo e vou pôr um monte de cola [...] Agora eu posso que ela está longe de mim”

Para Vigotski (1989b), desde os primeiros anos de vida, a criança que apresenta uma deficiência ocupa certa posição social especial, e as suas relações com o mundo

<sup>90</sup> Ambas são professoras itinerantes da Escola Especial que têm acompanhado a inclusão de Leonardo – Vale ressaltar que, como atendem todas as escolas, o tempo que dispõem para o acompanhamento e orientação da professora é insuficiente.



começam a transcorrer de maneira diferente das que envolvem as crianças normais. Junto com as características biológicas (núcleo primário da deficiência), começa a constituir-se um núcleo secundário formado pelas relações sociais. As interações, que constituem o núcleo secundário, são responsáveis pelo desenvolvimento das funções, especificamente humanas, e surgem das transformações das funções elementares (biológicas). Isto é possível porque a criança interage com um mundo mediado por signos e vai transformando as relações interpsicológicas em intrapsicológicas. Portanto, as funções superiores se originam na relação com os objetos e com as pessoas, nas condições objetivas com a vida.

Vigotysk, então, chama a atenção dos educadores para os fatores secundários à deficiência, já que é sobre eles que cabem as suas atuações, ou seja, os educadores devem preocupar-se mais com os efeitos da deficiência, que com a própria deficiência. A educação deve centrar-se, então, em posições prospectivas e não retrospectivas, rompendo com as generalizações impostas por concepções universalizantes, afasta-nos das descrições estereotipadas, pré-determinadas.

Observamos, no trecho acima,, que Valeria, além de apresentar o “efeito de expectativa sancionado”, se mantém presa aos limites que imagina que a Síndrome de Down impõe ao sujeito, inclusive, buscando respaldo nos profissionais da escola de ensino especial: “Pelo que Míriam mais Felícia falaram [...]”.

Vejam os próximos trechos:

A: E quando ele cola dessa forma, né. Fora da margem, ou seja, ele ultrapassa a margem, né, ou às vezes invertido, você chama a atenção dele, ele percebe isso?

V: Não. Não percebe.

A: Teria alguma forma de trabalhar para que ele percebesse?

V: Cortando próximo dele. Por exemplo, eu com uma tesoura, ele com outra. O que eu fizer, para ele também fazer. Talvez poderia estar ajudando.

A: Seria possível esse tipo de atividade que você está falando ser exercitado aí nessa sala?

V: Até que poderia sim, na hora que todo mundo fosse recortar, eu disponibilizar um tempinho de estar na carteira dele, também com a minha folha e cortando juntamente com ele. Pra colar também, eu com o meu caderno, ele com o dele.

No diálogo acima, a partir das questões propostas, Valéria é capaz de voltar o foco para a própria atividade desvelando, então, o primeiro movimento realizado. O encontro objetivado consigo mesma, propiciado pela videogravação, provoca verbalizações mediante o conflito entre a imagem de si mesma, o seu eu subjetivo. Neste processo, além do

encontro consigo mesma, reencontra também o gênero da atividade docente capaz de dar-lhe recurso para enfrentar o real, e elementos que poderão ser combinados de várias outras formas na resolução dos impasses surgidos (CLOT, 2006, p. 50). Assim sendo, mediante a possibilidade de promover articulações entre os vários encontros possíveis, existentes entre a atividade proposta e a atividade realizada, ela recria e revitaliza a própria atividade: vemos aí o nascimento do estilo.

A: Agora presta atenção na hora de passar as páginas, olha o quê que você faz e se você faria alguma coisa diferente. [*Na cena, Valéria passa/volta as folhas a para ele, quase que automaticamente e manda ele colar*].

V: “Aqui, cola aqui”, que ele queria colar lá atrás, né.

A: E você acha que ele percebe isso? Que ele queria colar lá atrás...

V: Não.

A: E você volta a folha pra ele...

V: Não. Ele não percebe, não. Hoje eu iria perguntar pra ele assim, na hora que ele fosse pra colar “É aqui que é pra colar?”, Eu iria estar interrogando dele se era ali o lugar ideal pra estar colando, ou se não era pra trás, no caderno, voltar atrás ou não.

A: Aqui você faria diferente, então. E essa forma diferente que você diz, em quê que você acha que poderia ajudá-lo?

V: A estar percebendo espaçamento, ali no caso, a utilização do caderno direitinho. Porque ali ele saltou várias folhas. Hoje eu iria mostrar para ele que não pode saltar aquelas folhas para colar.

A: Mais algum comentário da...

V: Não.

No diálogo acima, notamos que Valéria executa um novo movimento de sua consciência. Ela parece compreender que a forma como “conduziu”, anteriormente, a atividade pedagógica, pouco contribui para a promoção do desenvolvimento cognitivo de Leonardo. Agora percebe que as ações pedagógicas desenvolvidas não oferecem momentos que propiciem conflitos e, por conseguinte, uma reorganização dos conhecimentos prévios de Leonardo faz-se necessária. Nesse novo modelo de atuação ela se coloca em consonância com os princípios Vigotskianos da relação ensino / aprendizagem, tanto no que diz respeito a ZDP, quanto à questão da imitação.

Observamos um outro movimento importante: quando questionada, Valéria é capaz de apontar em que aspecto esta nova forma que dá à sua ação e, conseqüentemente, à atividade pedagógica, contribuiria para o desenvolvimento de Leonardo, e tornaria sua atividade mais significativa, não só para Leonardo, como também para ela, pois é preciso que sua relação com Leonardo, e o sentido que ela atribui a inclusão dele em sua sala de aula adquiram um novo sentido, que vá além da socialização. Este novo olhar permite-nos dizer que ela atribui à atividade pedagógica um novo sentido, diferente daquele apresentado

anteriormente, “passar o tempo, fazer alguma coisa”; aqui a atividade recorte e colagem passa a significar um momento de efetiva aprendizagem.

Vejamos o quarto movimento ocorrido durante o processo de autoconfrontação no diálogo abaixo.

V- Nossa, do jeito que ele era pra ele estar. Do jeito que ele desenvolveu agora. Ele jogava os materiais dos meninos todos no chão. Por exemplo, na hora da fila, ele ia passando e jogando tudo no chão, entendeu? Agora ele já não faz isso. Que eu falo: “– Leonardo, não pode jogar as coisas do coleguinha no chão senão os meninos ficam bravos com você, ficam de mal de você. Falam: “– Não vou gostar mais de Leonardo”. Aí ele já não faz esse tipo de coisas, assim. Agora uma coisa que ele está fazendo com frequência é cuspir nos meninos. Não sei se é porque ele está vendo os meninos assim, muito individuais de estarem olhando a folha, que palavra que tem, “Que eu tenho de ler”. Que eu estou brava com eles. E ele está ficando muito só, não está tendo essas atividades de estar olhando em revista, que a gente está preocupada com a leitura, assim. Aí ele vai, olha pra trás, o outro está lá quietinho ele vai e cospe nele. Sabe? Só que os meninos já nem importam mais de estar bravo, de falar nada, não. Só “– Ô tia, Leonardo está cuspidando na gente.”, aí eu: “– Ô Leonardo, vira pra frente. Não pode fazer isso [...]

No diálogo acima, Valéria reconhece o desenvolvimento de Leonardo, mas, como demonstrado nas análises dos núcleos de significação, refere-se ao desenvolvimento na área de socialização. Interessante apontar que ela se refere a uma regressão no comportamento de Leonardo expressada pela mania de cuspir nos colegas. Segundo Valéria, Leonardo tem se sentido “sozinho”, pois ela e os colegas dedicam-lhe pouco tempo, uma vez que os outros alunos têm que treinar a leitura e ele não tem nada para fazer.

Com o diálogo acima, mais uma vez, Valéria nos mostra como tem acontecido a inclusão de Leonardo: uma inclusão perversa, uma vez que ele foi incluído na escola, mas continua excluído da sala de aula. Para que se efetive a inclusão escolar, não basta colocá-lo dentro da sala de aula, é preciso que ele sinta, de fato, pertencer à sala, fazer parte dela, o que, segundo Valéria nos mostra, não acontece com Leonardo.

Vejamos agora quais movimentos ocorrem na autoconfrontação cruzada.

### **A Autoconfrontação Cruzada**

Vejamos o diálogo abaixo:

V: Ah, agora que eu estou lembrando. “De quê que você vai vestir? Que cor que é sua roupa?” É aquele negócio de 7 de setembro que eu estava lembrando com ele. É que ele vestiu TNT verde, que ele ia vestir de árvore. É por isso que eu estou perguntando ele “Que cor que é sua roupa?” [referente a um diálogo que estabelece com Leonardo].

S: É, eu fiquei sem entender ali, achando... Se tinha alguma coisa relacionada com o recorte.

A: Ah... Tá.

S: Uai, porque será que está perguntando isso ali?

V: Aquilo ali é conversa. Tipo assim conversa do dia-a-dia, que ele estava muito empolgado. Eu acho que naquele dia ali ele tinha ido experimentar a roupa e não queria tirar a roupa, entendeu? Que ele vestiu lá na secretaria.

A partir das falas acima, podemos dizer que Selma tenta entender o que se passa no episódio uma vez que não vê ligação, ou sentido algum, entre o que Valéria e Leonardo estão fazendo – execução da atividade pedagógica e o diálogo que se estabelece entre eles. Também nos pareceu que há, de fato, uma desconexão e acreditamos que isto se deve à espontaneidade de Valéria em relação a Leonardo.

Como apontado por Vasconcellos (2007, p. 56), planejar significa antever uma intervenção na realidade visando sua mudança. Valéria deixou claro nas análises dos núcleos de significação, que (ela) não planeja as atividades pedagógicas para Leonardo e, acrescentamos, aqui, que ela aproveita pouco as situações que surgem para atuar como mediadora entre Leonardo e o conhecimento.

Acompanhemos mais esse trecho de diálogo:

S: Pelo pouquinho que eu pude perceber na atividade ali, o seu objetivo era recorte?

V: Era recorte.

S: Ah, eu já entendi outro objetivo. Como deu pra ver um pouquinho da atividade eu achei que era pra formar palavrinhas.

V: Não.

S: Porque tinha a tabelinha lá, não tinha? E você fica perguntando pra ele.

V: Tinha.

S: Eu estou te falando porque no 3º período, que eu já trabalhava antes, a gente dava, tinha esse tipo de atividade. Igual ali, depois eles recortavam, eles mesmos colavam. E a maneira da cola nossa, não pela idade. Não, pela idade sim, porque antes 3º período era de seis anos. A gente sempre colocava na tampinha a cola, justamente por esse caso, para eles não correrem o risco de colocar muita cola. E com a pontinha do dedo colocava os pinguinhos de cola.

V: Ah, certo.

Observa-se que Selma mostra para Valéria a incoerência do que ela faz com o que diz pretender, ou seja, com o objetivo de sua atividade. Também com a atividade inapropriada contida na folha de exercício que Leonardo trabalha, já que este, segundo a própria Valéria, não reconhece nem as letras do alfabeto.

Observemos a seqüência do diálogo:

V: E você viu que ele pôs muita cola e depois falou “Gente, de quem que é essa cola?”, [Valéria faz a pergunta imitando a própria voz no vídeo e responde imitando a voz de Leonardo]: “É de Ivete.”

S: É.

V: Agora os outros, não. Eles mesmos já têm a cola deles, eles mesmos já sabem o tanto que põe. Não pode colocar muito.

S: É.

V: O que põe muito já sabe “Nossa tia, caiu um monte!”.

S: Aí eles nem colam.

V: Eles tiram da atividade, passam pro outro.

S: Isso mesmo.

V: Então, eles já são bem ágeis nessa questão da colagem.

S: Na colagem, do recorte e da colagem. Agora, cortar ele cortou.

V: Você viu lá?

Valéria, novamente, retira o foco de sua atividade e volta-se para a inabilidade de Leonardo, inclusive, comparando-o aos outros alunos que “são bem ágeis na colagem”. Mais uma vez, assistimos à dificuldade de Valéria, pois, apesar de se ver na tela, de ter sua atividade docente observada a partir dos olhos de outros, não consegue assumir responsabilidade sobre o não saber fazer de Leonardo. Mais uma vez o mecanismo defensivo da “negação” é acionado e ela se protege da angústia de seu próprio não saber fazer. Acreditamos que temos aqui mais um movimento da consciência de Valéria.

Vejamos um último trecho da autoconfrontação cruzada.

V: E ainda falou com Virgínia, eu acho que era Virgínia mesmo que estava filmando, [imita Leonardo]: “– Pode colar?”, [imita Virgínia, a assistente de pesquisa]: “– Pode”.

S: E você o deixou colar no caderno, ali?

V: Deixei.

S: Ah, então fica colado do jeitinho que ele cola?

V: Fica, do jeito que ele cola.

S: O recorte também fica do jeito que... você não interfere...

V: Eu ainda dobrei a beiradinha ali, você viu, né?

S: Ah, tá. Aham.

A: E aí Selma?

S: Então, o comentário Agnes, eu acho que é só esse mesmo, dessa atividade, assim, eu vi outro objetivo...

No diálogo acima, podemos perceber que Selma tenta mostrar para Valéria, de maneira sutil, a inadequação de sua não intervenção. Agindo de forma desvelada, Valéria perde a oportunidade de intervir de maneira mais eficaz, ou seja, levar o próprio Leonardo a tomar ciência de suas ações. Mas quando se sente observada (sutilmente é apontado), Valéria interpreta a sua maneira e diz ter dobrado a “beiradinha” da folha adequando-a ao tamanho do caderno. Quando insistimos com Selma, percebemos certo constrangimento e, neste momento, ela se cala reflexivamente. Levantamos a hipótese de que ela não quis constranger sua colega.

Para fechar as análises, até aqui desenvolvidas, gostaríamos de sublinhar que muitos movimentos foram possibilitados à consciência de Valéria. Reafirmamos que a possibilidade de reflexão sobre a própria atividade docente não é um movimento linear e fácil, pois implica neste vai e vem constante: ora ela se delata, ora ela se nega, ora ela tenta se esconder atrás da deficiência de Leonardo, ora ela se implica. Mas podemos afirmar que ela já foi afetada pela objetividade das cenas videogravadas e assistidas, fato este que, provavelmente, gerou alterações no plano de sua subjetividade. Gostaríamos de Lembrar Tiballi (2001, p. 249), segundo o qual:

A reflexão é uma ação mental que se realiza pelo pensamento, pela ação inteligente, por meio de um conhecimento prévio que desencadeia a dúvida e a busca de respostas para perguntas formuladas e orientadas por princípios éticos, morais, políticos e científicos.

Passemos agora para nosso terceiro episódio.

### **3.3.3 - Episódio 3: Cenas com Cartaz**

**Duração: 04 min 17 seg**

#### **Descrição do Episódio**

A cena começa com Leonardo com um cartaz com alguns recortes de animais e uma folha branca sobre sua carteira. Valéria está de pé, ao lado de Leonardo e os outros alunos estão envolvidos na atividade de escrita da ficha do dia;

V: O que que tem aí para tia? Um elefante, o macaco, o boi...

Leonardo responde, batendo com o lápis aleatoriamente sobre o cartaz de animais:

L: Boi, vaca, boi...

V: Desenha tudo aí pra mim, igual está bonito aqui, viu?

Outros alunos solicitam a ajuda de Valéria na atividade que estão desenvolvendo, Valéria, para atendê-los, sai de perto da carteira de Leonardo. Leonardo, por sua vez, continua sentado em sua carteira, ‘desenhando’ na folha branca.

Valéria volta a se aproximar da carteira de Leonardo:

V: Porque que você me chamou?

Leonardo continua desenhando sem responder. Valéria volta a dar atenção aos outros alunos, mas se mantém ao lado da carteira de Leonardo.

Valéria está com o caderno de um aluno, corrigindo a atividade:

V: Meu nome é... Cadê? Sua letra está quase boa.

Devolve o caderno para o aluno enquanto Leonardo volta a chamá-la e mostrar o desenho.

V: Faz um ‘B’ pra mim também.

L: ‘B’ de bola.

V: ‘B’ de bola, pois é. Faz um ‘C’ de cachorro também, faz um ‘E’ de elefante também, faz um ‘S’ de sapo também, faz tudo!

Neste momento, uma aluna que acompanha as ordens de Valéria começa a cantar:

Aluna: Sa de saci, se de Seli...

Outra aluna pede que Valéria dê licença do lugar onde está parada porque está atrapalhando a visão do quadro. Valéria se retira, dirigindo-se a outras carteiras mais no fundo da sala. Leonardo volta a chamá-la:

L: Valéria!

V: Oi.

L: Vem cá.

V: Cadê você?

Valéria se aproxima da carteira de Leonardo. Uma aluna pede a Valéria que pegue uma régua que está no armário, Valéria volta a se afastar da carteira de Leonardo. Leonardo continua desenhando.

Valéria chama a atenção da aluna enquanto volta para perto de Leonardo:

V: Não adianta fazer margem e não copiar a ficha, não.

Entrega a régua para a menina e volta a conversar com Leonardo:

V: O cavalo está bonito?

L: Tá.

V: Tá bonito? Esse sapo está bonito?

L: Sapo tá bonito.

V: Olha gente, que monte de galinha! Você come galinha?

L: Come não.

V: Não? O quê que você come?

Valéria se afasta para apontar o lápis de um aluno.

Após alguns instantes, Leonardo chama por Valéria que está na carteira de um outro aluno, ela responde:

V: Ah, deixa eu ir aí ver. Deixa eu ver o quê que é isso que você fez aí?

Valéria volta à carteira de Leonardo:

V: Põe seu nome aí pra mim, Leonardo Israel dos Santos. Como é que seu pai chama mesmo? E sua mãe, como é que chama?

Valéria se afasta da carteira de Leonardo. Nesse momento o episódio termina.

### **Autoconfrontação Simples**

Neste episódio Valéria diz que o objetivo era trabalhar com Leonardo a linguagem oral.

A: E aí? Descreve a cena pra mim.

V: Aí foi porque um dia antes a gente estava trabalhando os animais domésticos e selvagens, aí a turma, antes, eles recortaram, procuraram em revistas os animais selvagens e os domésticos e a gente fez a separação no cartaz. Aí quando foi no outro dia, Leonardo, né, chegou e ficou olhando o cartaz, levou pra carteira e eu quis trabalhar com ele a linguagem oral. Pra ele ver se ele sabia o nome dos animais todos. E é de um conhecimento, minha filha! Aguçado mesmo o dele. Aí eu fui mostrando ele, perguntado ele a gravura do quê que era, onde que morava o animal. Ele “elefante, foca, macaco...” e ele falando tudo comigo lá, direitinho. Aí eu falei: “– Agora você escreve seu nome. Como é que é seu nome, mesmo?” “– Leonardo da Silva.” Ele fala direitinho o nome. O objetivo ali foi trabalhar mesmo a linguagem oral com ele, desenvolver, né, porque tem muitas palavras que ele não dá conta de falar direitinho. Aí... E os outros ficam em cima. Você viu como é que é?

A: Aham.

V: Eu acho que ele caiu na turma certinha. Porque os meninos, assim, têm a maior coisa com ele. De estar, tudo que ele está fazendo eles estão ao redor.

Valéria informa que o cartaz foi feito pela turma no dia anterior e que Leonardo, ao chegar à sala, viu o cartaz e quis ficar com ele. Assim, ela aproveita para, mais uma vez, distraí-lo enquanto trabalha com o restante da turma. Observamos mais uma vez o



descompromisso de Valéria com a aprendizagem de Leonardo expressa pelo não planejamento de atividades para ele.

Vemos nesse trecho uma incoerência entre o que ela diz ser o objetivo da atividade e o que faz. Ela diz querer trabalhar a linguagem oral, mas durante a maior parte do tempo solicita que Leonardo escreva o próprio nome, o do pai e uma série de letras iniciais dos nomes dos animais. Ao mesmo tempo, não notamos nenhum investimento de Valéria para mediar tal processo, já que ele tem grandes dificuldades com a linguagem escrita.

Como aponta Carneiro (2007, p. 145), o professor, por desconhecimento acerca das deficiências e /ou por preconceitos, tende a diminuir as reais possibilidades de desenvolvimento, tanto na área cognitiva, quanto na afetivo-sexual. Esta parece ser uma atitude freqüente em Valéria, pois notamos que ela infantiliza Leonardo mostrando-se “encantada” por ele conseguir reconhecer os animais e nomeá-los corretamente. E, diga-se de passagem, ele tem 7 anos de idade.

Observamos também a informação de que os alunos criticam Leonardo por seu jeito de falar: “Aí... E os outros ficam em cima. Você viu como é que é?” E logo em seguida, diz acreditar que Leonardo “caiu na turma certinha. Porque os meninos, assim, têm a maior coisa com ele” Mais uma vez, ela se contradiz.

Observemos mais esse trecho do diálogo:

V: Todos os animais que tem ali naquele cartaz, assim, foram os outros que recortaram, aí a gente colou, né. Pra colocar lá quais que são os selvagens, quais que são os domésticos. Mas, porém, não teve participação do Leonardo na colagem, para recortar, não. No outro dia que ele foi olhar todos que estavam no cartaz.

A: E porque que não houve a participação do Leonardo no período anterior?

V: Por que... Não. Ele olhou na revista onde que ele achava um animal, ele achou cachorro, achou um monte de coisas, mas ele não... Para recortar ele não dá conta, de recortar direitinho, né, a gravura certinha, ele não dá conta. Ele vai recortando, recortando, quando é no final não sobra nada.

Vemos aqui, mais uma vez, que Leonardo se encontra excluído da sala de aula de Valéria. Ela justifica a não participação de Leonardo na atividade em função da inabilidade dele. Entretanto, não faz nada para ajudá-lo a superar tais dificuldades que, segundo ela, ele possui.

Observemos mais esse trecho:

A: Qual que era sua intenção quando você faz essa intervenção aqui com o Leonardo? Ele te chama e te demanda, te mostra um animal aqui e fala

da letra e você fala para ele é... *[Volta-se a cena no vídeo, e, após um tempo de nova observação são apontados detalhes das mesmas].*

A: Olha, você pede ele para escrever, né. Qual que era sua intenção nessa intervenção?

V: Eu queria ver se ele conseguia estar traçando as letras. Porque a linguagem oral dele é boa, ele fala a palavra elefante, eu queria saber se ele dava conta de estar fazendo a letra.

A: Ele te chama...

V: É. Ele tinha feito uma letra ali, olha. Não sei qual que foi.

A: Espera aí, agora presta atenção *[após voltar novamente a cena no vídeo].*

V: Se o sapo está bonito *[referindo-se a fala do Leonardo].*

[...]

V: Faz o nome do seu pai pra mim. *[ela repete a própria fala].*

A: Olha lá, você pede pra escrever o nome. Você pede pra escrever o nome, pergunta como é que ele chama...

V: É a linguagem oral mesmo.

A: Você pede pra ele escrever o nome do pai. Então, quer dizer, que aí você não tinha a intenção que ele escrevesse de fato, não?

V: Não. Era mesmo pra ele estar falando mesmo. *[A cena é reprisada]*

[...]

A: Vendo, vendo essa cena assim, essa atividade específica. Você fala que a função dela era mais trabalhar a questão...

V: Da linguagem oral.

A: Da linguagem oral, né.

V: Ele vendo as gravuras, que ele gosta muito de estar olhando gravuras, tudo. E, você vê, não tinha... os objetivos que foram propostos pela fonoaudióloga dele eu ainda não tinha, não. Um dos objetivos é de se estar trabalhando a linguagem oral mostrando gravuras, tudo. Isso aí, eu nem tinha em mente que tinha de estar fazendo isso e coloquei pra ele.

A: Ou seja, então não tinha um objetivo específico.

V: Minha nossa!!! Não. Mas ele ficou muito tempo ali naquelas gravuras, olhando. Outra vez ele acha na gravura, em revista, dinheiro. Ele fica todo empolgado, fala que ele vai comprar chiclete...

A: Então, por exemplo, a função, nessa atividade, você acha que pra função, pro objetivo que você colocou ela está legal, ou você faria alguma coisa diferente?

V: E ele sente bem quando a gente está perto dele pra ele estar falando. Quando sai um pouquinho ele grita pra gente vir escutar ele falando o quê que ele está vendo. A gente tem que estar até inventando as coisas “– Você come galinha?” Eu falei com ele: “– Você come galinha? Você gosta de galinha?” *[referindo-se a sua fala na cena].*

O diálogo acima demonstra o quanto Valéria se encontra perdida. Ela vai e volta nos objetivos da atividade pedagógica, tenta encontrar um sentido para aquela atividade que vai além do entretenimento de Leonardo. “Minha Nossa!!! Não.” Observamos, então, Valéria perplexa diante de si mesma.

A forma como Valeria utiliza-se do cartaz para manter Lucas entretido é considerada, por nós como uma catacrese. Ela atribui ao cartaz uma nova função a fim de

solucionar a ‘disfuncionalidade’ de sua própria atividade pedagógica. Esta nova função atribuída ao cartaz é alcançada por sua recriação: o cartaz que serviu para os alunos distinguirem os animais, serve agora para aquietar Leonardo.

Assim sendo, Valéria soluciona o impedimento do curso de sua atividade representada, aqui, por a sua incapacidade, falta de competência para lidar pedagogicamente com Leonardo. Ao atribuir uma nova função diferente daquela prevista, originalmente, para o cartaz, Valéria torna a ‘atividade impossível’, em possível. Neste sentido, Valéria opera uma transformação do objeto, ou seja, ela faz uma transformação psicológica dos objetos do mundo, em objetos para si, eles se tornam meio de agir para aquela situação específica (CLOT, 2006, p. 40).

Observemos agora outro trecho da autoconfrontação simples

V: O que eu faria diferente?

A: Aham.

V: Ao invés de, né, no caso aí, agora eu iria dar ele a revista ou mesmo o livro, para ele estar recortando as gravuras dos animais que ele quisesse e não todos que estavam ali. Porque todos que estão ali foram os outros que recortaram. Eu iria mostrar... Ele iria mostrar pra mim qual que é o animal, o nome dele, onde que vive, entendeu? Pra ver se ele absorveu alguma coisa dessa atividade aí, que já foi passada pra ele.

A: Até porque, eu acho que, na realidade, você não tinha planejado essa atividade com ele.

V: Não. Não.

A: Foi uma questão que aconteceu ali.

Novamente, vemos Valeria diante de si mesma, e este confrontar-se provoca um novo movimento de sua consciência. Mais uma vez, percebe que diante de Leonardo deverá mudar a forma como conduz sua atividade docente.

Observemos um outro trecho onde Valéria fala-nos sobre seu sentimento ao ver Leonardo realizando a atividade.

A: Tem algum comentário que você gostaria de fazer sobre essa atividade?

V: Não. Gostei de ver ele estar fazendo alguma coisa assim, né, que chamasse a atenção dele. Porque tem vez que eu estou fazendo uma atividade com os meninos e ele fica sentadinho, quietinho assim, sabe. Pelo menos, por exemplo, quando eu estou escrevendo no quadro mesmo. Agora que ele está pegando o lápis naquela empolgação de estar rabiscando alguma coisa, mas antes ele ficava quietinho, sentado. E eu ficava assim, sentindo constrangida de ver, pensando assim “Meu Deus! Aposto que ele está pensando assim, ‘Gente, o quê que eu estou fazendo aqui?’ Pensava para ele “O quê que eu estou fazendo aqui?”. Ali eu gostei

de ver ele naquela empolgação de estar escrevendo, olha lá. Quando é alguma coisa que ele participa eu fico toda satisfeita.

Observamos que Valéria retoma uma fala anterior. Mesmo tendo percebido que a atividade pedagógica proposta deve ser reorganizada, pois não provoca grandes avanços no desenvolvimento de Leonardo, nem tão pouco na aquisição dos conteúdos curriculares, ela diz ter gostado da atividade e não se sente constrangida por ter entretido Leonardo com o cartaz, pelo contrário, se sente “satisfeita”. Assinalamos que a catacrese aqui se dirige à própria Valéria, ou seja, ao significar a atividade como empolgante para Leonardo, ao mesmo tempo, ela a ressignifica para si como satisfatória.

Vejamos agora as análises realizadas a partir da autoconfrontação cruzada.

### **Autoconfrontação Cruzada:**

Nos diálogos estabelecidos entre Selma e Valéria, observamos que, de fato, Valéria não acredita que Leonardo venha a aprender, pois sequer experimenta expor Leonardo ao desafio da tentativa. A Síndrome de Down marca os limites de Leonardo de uma forma predeterminada, observemos o diálogo abaixo:

S: E você não pediu pra ele escrever a ficha do quadro, não?

V: Não. Ele não da conta.

S: Ah, Você deixou ele com o cartaz.

V: Deixei com o cartaz.

S: E os outros não reclamaram, não?

V: Não, não. Eles não reclamam, não. Eles são...

S: Aham.

[...]

V: “Ô tia, isso aqui é o elefante. Girafa.” Sabe? Ele falou pra mim nome de tartaruga. Tudo ele falou.

S: Pois é.

V: Então ele é um menino, assim, de um vocabulário muito rico.

S: É.

V: Por ele ter, né, a Síndrome de Down, ele tem uma vocabulário muito aguçado. “Ah, tia, isso aqui é uma tartaruga, é um elefante.”

S: E ele fala direitinho tartaruga?

V: Fala assim...

S: Meio emboladinho, né.

Mais uma vez afirmamos, como demonstrado na análise dos núcleos de significação, que a expectativa de Valéria a respeito de Leonardo é muito baixa reafirmando um dos sentidos atribuído à deficiência, qual seja, a incapacidade.

Observemos o interessante diálogo onde aparecem aspectos relativos aos progressos do desenvolvimento de Leonardo:

V: E ali...

S: Ele está tirando é cola. Ele está tirando cola do desenho.

V: Sabe o que eu estou pensando? Aquele cartaz ali, se fosse no dia que ele chegou, ele ia rabiscar aquele cartaz meu todo ali, olha.

S: Ia rabiscar, será?

V: Sabe? Ali eu já sinto assim que ele já caminhou bastante. Porque ele está em cima do cartaz. A fita está ali pertinho, sabe? O gravador está ali pertinho, ele não fez por onde de estar mexendo. Ali prendeu bastante.

S: Olha lá pra você ver, ele está tirando, está tentando tirar cópia do desenho. Olha como que essa atividade prendeu a atenção dele!

V: Prendeu muito.

S: Olha lá pra você ver. E ele está achando bonito. Olha lá, ele está rindo.

V: Está.

No diálogo acima, Selma aponta para um aspecto do desenvolvimento de Leonardo, que vem sendo negado por Valéria. Esta imediatamente corta a fala de Selma ressaltando novamente o desenvolvimento de Leonardo na área de socialização: informa que ele já apreendeu alguns limites. Selma, por sua vez, desloca o foco da atenção de Valéria apontando o desenvolvimento também na área cognitiva representado pelo interesse em fazer cópia dos animais. Valéria, então, se vê obrigada a concordar com Selma.

Vejamos o próximo trecho:

S: Bom, o que eu pude perceber é que ali, o que prendeu a atenção dele não foi a aula que ela estava dando. Porque ali ela, né, você queria a escrita da ficha do dia e ele, pra ficha ele não estava nem aí. Ele queria tirar cópia do cartaz da aula anterior e isso prendeu bastante a atenção dele. Você viu que ele só te chamava. Mas ele não mexeu com outro coleguinha. Ficou quietinho, só te chamava, não mexeu com outro coleguinha. Ficou na dele fazendo o desenho e te chamando pra você poder ver.

V: Ficou quietinho.

S: Não é? E aí que você chegou fazendo perguntas, como é que a mãe dele chamava. Não é? O pai dele... E os bichos...

V: Pedi pra estar desenhando o elefante.

S: Não é?

V: É meio emboladinho. Aí, na hora que ele falou comigo assim “Elefante”, eu falei assim: “– Escreve ‘E’ de elefante aí pra mim. Faz o ‘L’ de Leonardo, você chama é Leonardo da Silva, né.” Reforçando com ele lá.

S: E quando você fala assim, ele coloca o ‘L’?

V: Lá de vez em quando ele coloca. Ele gosta muito é de...

S: Coloca maiúsculo ou minúsculo?

V: O ‘L’, o ‘L’ maiúsculo, é manuscrito ainda. E outra coisa, ele faz o ‘S’, eu falo assim: “– Faz o ‘S’ pra mim”, ele “– A cobrinha?”. Sabe?

S: Ah, ele já sabe isso. E como você...

V: Sabe. Então ele faz. Essas letras só que está dando pra perceber que ele conhece.

S: Está dando conta, n. Mas, olha pra você ver, eu gostei dessa atividade do cartaz pra ele. Os outros não estavam nem aí mais pro cartaz ali, a não ser uma hora que você fosse trabalhar.

V: Isso.

S: Mas pra ele, ele estava se sentindo bem ali, aquela hora.

V: Então, quem sabe já é um meio assim de, na hora de trabalhar com ele assim, numa atividade que ele não dá conta, levar gravuras pra ele, pra ele identificar o quê que é. Ter um tempinho pra eles naquela, nesse tipo de atividade que prende a atenção.

S: Aham.

V: Igual eu te falei a questão do jogo. Ontem eu levei ele na sala dos professores comigo, dado o braço, ele sai todo satisfeito. Aí chega na sala dos professores, aí eu abri o livro de pontos, falei assim: “– Ah, os meninos estão lá quietinhos”; eu tinha dado o joguinho, aliás, eu tinha deixado pra que eles estivessem colorindo a história da Baratinha. Ele não dá conta de colorir, não está nem aí, não copiou no caderno, eles estavam desenhando do cartaz. Leonardo vai dar conta? “– Ah, vamos comigo Leonardo!” e saí passeando com ele. Aí quando chegou lá na sala dos professores ele achou o jogo de damas. Aí ele falou assim: “– Aqui tia, olha. Olha.”, fazendo assim do mesmo... *[imita o movimento que se faz quando uma peça do jogo de damas como outra]*. E eu não sei jogar dama. E ele fez assim direitinho *[repete o movimento]*. Eu falei assim: “– É assim, né?”, e ele fazendo pra mim aquele movimento. Não tem um negócio de comer? Uns trem assim? *[torna repetir o movimento]*.

S: Tem. Tem.

V: Eu falei assim: “– Olha danadinho, você sabe jogar, hein?”. Ele: “– Ah...”, deu aquela risada gostosa, sabe?

S: Aham.

V: Então, eu comentando com Agnes, essas coisas. Então, tipo assim, um joguinho pra eles, dar dentro da sala, né?

S: Memória, tipo um joguinho de memória, né.

Fica claro como Selma, durante a autoconfrontação, provoca a mudança do foco da atenção de Valéria e, por conseguinte, provoca movimentos em sua consciência a partir dos diálogos estabelecidos. Acima vemos Selma questionar que a aula não foi planejada de fato para Leonardo, e mostrar, também, a inadequação das intervenções realizadas, já que ele desenha, e ela pede para que ele escreva.

Valéria busca encontrar novas alternativas para a sua atividade docente procurando novas metodologias de ensino que possam ser mais proveitosas para Leonardo. Com certeza, ela se encontra em intensa atividade intelectual e afetiva tentando adequar a imagem que tem de si mesma como docente, e a de Leonardo como aluno, com aquelas imagens que lhes são desveladas pelo olhar de Selma.

Concordamos com Rosado (1993, p. 25), quando, referindo-se à utilização do vídeo no campo da educação diz:

“[...] ao tentar entender e dotar de sentido o que lhe é apresentado o sujeito apreende o objeto, percebendo aspectos que antes desconhecia, constatando contradições. E é esse processo reflexivo que o faz procurar novos conhecimentos. A confrontação, pela imagem, com as representações que se tem sobre si, já permite uma mudança de atitude. Por mais que não seja este o objetivo da utilização da autoscopia, que ela não tenha como meta a intervenção, só o fato de se ver na tela provoca, no indivíduo, possibilidades de modificações, a partir de vários pontos de vista”.

Gostaríamos, para finalizar nossas análises, de lembrar que durante a realização do trabalho de pesquisa observamos uma série de contradições nas falas de Valéria, como por exemplo, essas apontadas abaixo onde, primeiramente, ela informa que Leonardo fala direitinho, em um outro momento, diz que ele fala embolado ou somente as sílabas iniciais e finais das palavras, em um outro momento, diz que ele tem um vocabulário rico, em outro, pobre:

Pra ele ver se ele sabia o nome dos animais todos. E é de um conhecimento, minha filha! Aguçado mesmo o dele. Aí eu fui mostrando ele, perguntado ele a gravura do quê que era, onde que morava o animal. Ele “elefante, foca, macaco...” e ele falando tudo comigo lá, direitinho [...]O objetivo ali foi estar trabalhando mesmo a linguagem oral com ele, estar desenvolvendo, né, porque tem muitas palavras que ele não dá conta de falar direitinho. Aí... E os outros ficam em cima. Você viu como é que é? *[fala contida na autoconfrontação simples]*

[...]

V: Estava. Ele estava desenhando um animal. E os outros...

S: Você entende tudo que ele fala com você? E ele fala direitinho?

V: Entendo. É, fala sim.

S: Desde o início? Mas também ele já chegou falando, né.

V: Ele já chegou falando.

S: Porque ela, eu não entendia no início, não. Porque ela não falava, né.

[...]

S: E assim, eles falam embolado, a gente sabe. Mas ele fala correto as palavras? Correto que eu digo, assim, igual a Verônica mesmo, mochila ele fala mochila?

V: Não. Ele fala, tipo assim, a primeira e a última sílaba.

S: Ah, tá.

V: Por exemplo, ontem eu falei assim com ele “Quem que é essa aqui?”, ele “É tia Abin”, *[tia Sabina]*.

[...]

S: E você não pediu pra ele escrever a ficha do quadro, não?

V: Não. Ele não da conta.

[...]

V: Olha lá, ali eu já estou aproveitando até as letras. “E” de elefante.

S: Ele, se for pra ele escrever o “E” de elefante, ele faz?

V: Não.

[...]

V: Então ele é um menino, assim, de um vocabulário muito rico.

S: É.

V: Por ele ter, né, a Síndrome de Down, ele tem uma vocabulário muito aguçado. “Ah, tia, isso aqui é uma tartaruga, é um elefante.”

S: E ele fala direitinho tartaruga?

V: Fala assim...

S: Meio emboladinho, né.

[...]

Ele te dá, ele dá conta de contar pra você?

V: Não.

S: Nada, né?

V: Não dá conta. No de que ele faltou acho que foi na terça-feira, é foi na terça-feira. Aí na hora que ele chegou eu falei assim “Ô menino, porque que você não veio na aula ontem? Eu fiquei com saudade sua.”. Aí ela [a mãe de Leonardo] pegou e falou assim “Fala com tia a onde que você foi mais seu pai.”, [Leonardo]: “Na casa da minha vó”. Assim, sabe. Mas não entra em detalhes.

S: Não sabe falar o quê que fez nada casa da avó. De quê que brincou. Ela também. Ela só fala assim “É mãe, é mãe.”, só repete o nome da mãe.

V: O vocabulário deles é muito pobre, né. Eles não são muito de...

S: Recontar uma história também ela dá conta?

V: Também não.

Clot (2006, p.135), diz que, na verdade, os comentários realizados sobre o próprio trabalho dirigem-se a alguém que não o sujeito da autoconfrontação, tratando-se de uma atividade ‘em si’ em que o trabalhador descreve sua situação de trabalho para outro – o pesquisador.

Quando se pratica a autoconfrontação cruzada, há a mudança de destinatário da análise – o colega de ofício – esta modifica a própria análise, assim como também o próprio processo de produção das falas e, portanto, sua natureza e qualidade. A variação das verbalizações, conforme é dirigida a um ou a outro, dá um acesso diferente ao real da atividade do sujeito. Explica ele que a palavra do sujeito não se volta somente para seu objeto (a situação visível), mas também para a atividade daquele que a registra, tratando-se, portanto, de uma atividade dirigida.

Para Clot (op. cit.), as verbalizações acerca da atividade de trabalho são um instrumento interpsicológico e social. É por si mesma uma legítima atividade do sujeito, e não apenas um meio de acesso a outra atividade. Nesse entido, a atividade de trabalho em situa ção de autoconfrontação é sempre uma atividade dirigida e por este motivo pode-se falar então de co-análise do trabalho.

Vejamos então nossas considerações finais.



## CAPÍTULO IV

### CONCLUSÕES / CONSIDERAÇÕES FINAIS

**É preciso que os educadores entrem em acordo sobre que tipo de cidadãos desejam formar e que tipo de escola almejam. Hoje temos objetivos de todos os gostos. Se você desejar que a escola seja principalmente um espaço de socialização dos alunos, que seja um lugar de encontro e compartilhamento entre as pessoas, que seja um lugar para que sejam acolhidos seus ritmos, suas diferenças, suas inclinações pessoais, então, nesse caso, o sistema de ciclos é ótimo, a flexibilização e o afrouxamento da avaliação são coerentes. Essas coisas são importantes, mas penso que esperar só isso da escola é muito pouco. (LIBÂEO, 2008. p. 78).**

Sempre defendi e continuarei defendendo a inclusão de pessoas com deficiência no espaço escolar. Entretanto, hoje, penso que isto não pode acontecer a qualquer preço, a qualquer custo. É necessário garantir, tanto para os alunos, quanto para os professores, as condições necessárias para que uma educação de qualidade se efetive. Refiro-me à eliminação, ou mesmo minimização, das barreiras impeditivas do processo ensino / aprendizagem, ou seja, as barreiras materiais, curriculares e programáticas, barreiras atitudinais, físicas / arquitetônicas e, ainda, uma melhor qualificação dos professores pelo oferecimento da formação continuada. Ressalto ainda a importância da efetivação de políticas públicas que assegurem as condições supracitadas.

Engrosso o coro daqueles que afirmam que qualquer esforço no sentido de efetivar a inclusão escolar de pessoas com deficiência, sem primeiramente dirigir a atenção para aqueles que estão diretamente envolvidos no processo, ou seja, para os professores, será um esforço inócuo.

Baseio a afirmativa acima nas análises realizadas nessa pesquisa. Como foi desvelado, os sentidos e significados atribuídos à atividade docente e à inclusão escolar norteiam as ações da atividade realizada assim como estão imbricadas no real da atividade do sujeito. Acreditamos que a estratégia das autoconfrontações simples e cruzadas tem a possibilidade de engendrar movimentos produtores de novos sentidos e significados à atividade docente e à inclusão escolar.

Creemos que a possibilidade de ver a própria atividade a partir do olhar de um outro e de ter acesso ao real da atividade, amplia a probabilidade do desvelamento dos vários impedimentos que a atividade docente sofre no seu decurso. Assim sendo, o professor tem ampliado o seu poder de agir sobre si mesmo e sobre o ambiente uma vez que, a partir das autoconfrontações simples e cruzadas, tem possibilidade de dialogar e refletir sobre a própria atividade revisitada. Esta reflexão pode ajudá-lo a manter as estratégias de ação de sucesso e abandonar ou transformar aquelas outras que não promovem o efeito desejado, não só pelo sujeito, como também pela coletividade. Entre a atividade prescrita e o trabalho realizado, o professor tem que resolver problemas inesperados que aparecem da relação ensino / aprendizagem, professor / aluno. Assim sendo, a atividade docente, como qualquer outra, exige resolver problemas, e, quando o prescrito falha, o professor entra em ação recorrendo ao gênero do ofício consolidando-o ou recriando-o através do estilo.

Rever o que já foi visto, a partir das videografações e dos pontos de vista das professoras nos permitiram “ver” e “escutar” os esforços objetivos e subjetivos que nossa professora realiza diante da precariedade de seu trabalho docente na tentativa de encontrar

formas de continuar trabalhando com a “consciência tranqüila” por ter cumprido a tarefa que lhe foi imposta: incluir, mesmo que esta seja uma inclusão perversa.

As análises da situação concreta da escola na qual a nossa professora trabalha nos mostraram as precárias condições de trabalho para que seja efetivada a inclusão. Estas análises se mostraram fundamentais, uma vez que seria ilógico e incoerente com o próprio referencial epistemológico escolhido para nortear nossas reflexões, considerar apenas a professora e sua atividade docente, sem inscrevê-la na sala de aula, na escola, na comunidade da qual faz parte. Seria ainda injusto não considerar as relações que ela estabelece com o saber, com o poder, com os princípios e regulamentações que orientam seu fazer diário.

Acreditamos que as articulações realizadas nessa pesquisa entre atividade docente e inclusão escolar a partir das categorias da Psicologia Sócio-Histórica e da Clínica da Atividade foram profícuas e nos permitiram a ampliação da noção da atividade docente para além do espaço do realizado, ou seja, para o espaço do não realizado, do que se deseja realizar, do que se realiza para não realizar e, também, do que se realiza para além dos objetivos propostos inicialmente. Elas nos permitiram perceber que essa noção de atividade docente é fruto de um complexo engajamento subjetivo de cada sujeito em relação ao que se vive dentro e fora do trabalho.

Para finalizar gostaria de dizer, que ao chegar ao término dessa pesquisa, vi a longa jornada empreendida: foram quatro anos debruçados no tema. Aliás, muito mais que isso, considerando também o mestrado e, desde 1992, quando entrei pra rede de ensino Municipal da cidade de Belo Horizonte, a atividade docente tem feito parte de meu caminhar: Educação infantil, Ensino Fundamental (as quatro primeiras séries iniciais), Educação de Jovens e Adultos, Ensino Especial, classes especiais, escolas de periferia, e nos últimos seis anos, docência no Ensino Superior. Olho para trás e sinto orgulho do que fiz e, mais importante ainda, continuo me orgulhando do que faço e do que pretendo ainda fazer. Muito aprendi com a prática, com os erros, com exemplos, com leituras, com pesquisas e vejo o quanto ainda tenho que aprender... Confesso que termino essa pesquisa muito mais inquieta do que quando a iniciei: minha responsabilidade dobrou! Sou mulher... Sou mãe... Sou formadora de formadores... E quero um mundo melhor, mais justo, mais leve com mais delícias e risos estampados nos rostos de nós professores.

Gostaríamos de fechar nossas considerações finais tecendo alguns comentários acerca da utilização da técnica das autoconfrontações simples e cruzadas.

Confessamos que foi um verdadeiro desafio: primeiramente marcado por nosso amadorismo em manipular a câmera e fazer a edição das imagens.

Acreditamos que o fato de termos frequentado, por mais de oito meses a escola, levado a câmera para sala e deixado que nós, alunos e professores nos acostumássemos uns com os outros, foi fator facilitador para a qualidade e riqueza das cenas gravadas. Consideramos, portanto, que um bom tempo de permanência na escola seja necessário para criar um clima de confiança e colaboração.

Foi muito difícil manter-me como observadora, uma vez que alfabetizar é uma das delícias que sei fazer e faço bem. Policiar-me para não intervir na prática da professora, não competir com ela, não foi tarefa fácil, assim como também, não foi fácil recusar a demanda vinda dos alunos ou da própria professora para que eu ocupasse outro lugar: “a tia boazinha”.

Outra dificuldade a ser considerada ao utilizar a técnica, foi disponibilizar tempo suficiente para acolher os contratemplos escolares, pois muitas visitas não trarão material efetivo para a pesquisa. É muito comum chegarmos à escola e contratemplos como: a falta de aluno, da professora, ocorrências de visitas técnicas de outros profissionais, ensaios de comemorações, aplicação de avaliações etc. interporem no nosso caminho e não podermos realizar as filmagens. É necessário ficarmos atentos para que nosso desapontamento não quebre os laços estabelecidos.

Durante as sessões de autoconfrontações foi muito difícil nos mantermos atentas ao roteiro de questões pré-estabelecidas. Era preciso pensar duas, três vezes para intervir, de forma respeitosa, delicada e cuidadosa sem, entretanto, deixar de apontar as contradições e incoerências observadas entre a fala e o fazer, afinal essa era nossa função ali.

Ao ver-se na tela, muitas vezes, a professora apresenta suas resistências e mecanismos defensivos de forma muito sutil. Não foi tarefa fácil fazer uma rápida análise para o quão importante aquela informação seria para a pesquisa, e decidir rapidamente entre, ignorar deixando a situação passar, ou intervir a fim de quebrar estas resistências sem que quebrássemos, também, os laços afetivos e colaborativos estabelecidos.

Muitas vezes o olhar de não reconhecimento de si na tela era notório e a angústia, o constrangimento se faziam presentes, era instalado um certo “mal estar” e éramos também afetadas pelas emoções da professora. Era preciso manter-nos tranquilas promovendo e garantindo um ambiente de confiança pra que a sessão pudesse ter continuidade. Isso também não foi tarefa fácil.

Mas não só de dificuldades as sessões foram preenchidas. Muitos risos, ao ver-se na dinâmica da sala também foram dados. Observar o próprio corpo, os trejeitos, os maneirismos, a entonação da voz, do jeito que se fala, das reações inesperadas, as malandragens dos alunos, antes não percebidas, preenchem de emoções o olhar da professora.

Mas gostaríamos de, além de marcar as dificuldades do emprego da técnica, apontar também alguns aspectos que julgamos positivos. Nossa professora ao assistir-se, não é uma mera espectadora, ela é ativa diante dos elementos da recepção videogravada, aos quais atribui sentidos e significados dentro do contexto em que a cena se desenvolve.

Ao olhar a própria atividade ela ressignifica (não encontrei no dicionário) os elementos apresentados na cena, interpreta-os e estabelece novos arranjos, atribuindo novos valores, sentidos e significados aos vários elementos constituintes da cena conforme possibilita suas vivências anteriores e conforme, ainda, acredita que o olhar do outro envolvido a olha e a espreita. Vemos aqui o movimento da ‘atividade em si’, tornar-se ‘atividade para si’ e ainda ‘atividade para o outro’, ou seja, tornar-se ‘atividade dirigida’.

Ressaltamos que, em nossa pesquisa, as cenas videogravadas foram suportes essenciais para que nossa professora acessasse o real da própria atividade e assim, a partir da análise que ela realiza de si mesma, tivemos condições de acompanhar os movimentos produtores de novas significações (sentidos e significados) que surgiram acerca da própria atividade docente e da inclusão escolar. Consideramos, pois, as autoconfrontações simples e cruzadas técnicas privilegiadas capazes de possibilitar aos professores ricas reflexões face à própria atividade docente.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 9050**: acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. 2 ed. Rio de Janeiro, 2004.

AGUIAR, Wanda M. J. Reflexões a partir da psicologia sócio-histórica sobre a categoria "consciência". **Cadernos de Pesquisa**, n. 110. jul. São Paulo: 2000. p. 125 -142.

AGUIAR, Wanda M. J. Consciência e Atividade: categorias fundamentais da psicologia sócio-histórica. In: BOCK, Ana (Org.). **Psicologia Sócio-Histórica: Uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 95 - 110.

AGUIAR, Wanda M. J. A Pesquisa em Psicologia Sócio Histórica: contribuições para o debate metodológico. In: BOCK, Ana (Org.). **Psicologia Sócio-Histórica: Uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 129 - 140.

AGUIAR, Wanda M. J. A Pesquisa em Psicologia Sócio-Histórica: contribuições para o debate metodológico. In: BOCK, Ana (Org.). **Psicologia Sócio-Histórica: Uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 130 – 140.

AGUIAR, Wanda M. J.; BAPTISTA, Marisa T. D. S. **A transformação do professor como elemento mobilizador de mudança na realidade escolar**. (no prelo).

AGUIAR, Wanda M.J.; OZELLA, Sérgio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Revista de Psicologia Ciência e Profissão**, ano 26, n.2. Brasília: Conselho federal de Psicologia, 2006. p. 222 -245.

AGUIAR, Wanda M. J.; OZELLA, Sérgio. **Núcleos de Significação como Instrumento para a Apreensão da Constituição dos Sentidos**. (no prelo).

AMARO, Deigles G. **Educação Inclusiva, Aprendizagem e cotidiano Escolar**. São Paulo: casa do psicólogo. 2006.

ANDRÉ, Marly E. D. A. Avanços no Conhecimento Etnográfico da Escola. In: FAZENDA, Ivani C. A. (Org.). **A Pesquisa em Educação e as Transformações do Conhecimento**. Campinas: Papirus. 1995. p. 99-110.

ANDRÉ, Marly E. D. A. **Etnografia da Prática Escolar**. 8. ed. Campinas: Papirus. 2002.

BAKHTIN M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1986.

BARROS, M.E.B.; BENEVIDES DE BARROS, R. Da dor ao prazer no trabalho. In: BARROS, M.E.B.; SANTOS, S.B. (Orgs.). **Trabalhador da saúde: muito prazer – protagonismo dos trabalhadores na gestão do trabalho em saúde**. Porto Alegre: Unijuí, 2007. p. 61-72.

BASSO, Ytacy S. Significado e Sentido do Trabalho Docente. **Cadernos Cedes**, ano XIX, n.44, p.19-32, abr. 1998.

BECKER, Howard S. **Métodos de pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Hucitec, 1999.

BOCK, Ana M. B. **Aventuras do Barão de Münchhausen na psicologia**. São Paulo: Cortez, 1999.

BOCK, Ana Mercês Bahia. Psicologia da Educação: cumplicidade ideológica. In: MEIRA, Marisa Eugênia Melillo; ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino (Orgs.). **Psicologia Escolar: Teorias Críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 79-103.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana**. Própolis: Vozes, 1997.

BONETI, Lindomar W. Estado e Exclusão Social Hoje. In: ZARTH, Paulo A. et al. **Os Caminhos da Exclusão Social**. Ituí: UNIJUÍ, 1998. p.11-44.

BORGES, Maria Elisa Siqueira. Trabalho e Gestão de Si – para além dos “recursos humanos”. **Caderno de Psicologia Social e do Trabalho**. v.7, p. 41-49, dez. 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil. (1988)**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2000.

BRASIL. **Lei Federal nº. 7.853/89 de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L7853.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7853.htm)>. Acesso em: 10 mar. 2006.

BRASIL. **Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990.** Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Livro I - Título I - Das Disposições Preliminares. Artigos 1º, 2º, 3º, 4º e 5º. São Paulo: Governo de São Paulo, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto (MEC/SEES). **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília, 1994.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linhas Gerais de Ação sobre as Necessidades Educativas Especiais.** Brasília: CORDE, 1994.

BRASIL. **Lei nº 9.349 de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 19 de fevereiro de 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto (MEC) – **Parâmetros Curriculares Nacionais / PCN** - adaptações curriculares. Brasília, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação do Desporto / MEC. **Portaria nº. 1.679**, publicada em **02 de dezembro de 1999.** Brasília. 1999. Disponível em: < [https://www.planalto.gov.br/civil\\_03/Leis/L10098.htm](https://www.planalto.gov.br/civil_03/Leis/L10098.htm)>. Acesso em: 10 mar. 2006.

BRASIL. **Decreto Federal nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.** Regulamenta a Lei n. 7.853 de 24 de outubro de 1999, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. In: Federação Nacional das APAEs: Legislação Comentada para Pessoas Portadoras de Deficiência e Sociedade Civil Organizada. Brasília: Federação Nacional das APAEs, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB). **Resolução nº 2, de 11 de setembro 2000.** Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto (MEC) **Plano Nacional de Educação/PNE.** MEC. Brasília, 2000.

BRASIL. **Lei Federal nº. 10.098 de 19 de dezembro de 2000-** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília: DOU, 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L10098.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L10098.htm)>. Acesso em: 10 mar. 2006.



BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto (MEC) – Secretaria de Educação Fundamental. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Especial**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. **Resolução nº 451/2003** – fixa normas para a educação especial no sistema estadual de ensino. Publicado no Diário Oficial de Minas Gerais em 26 de agosto de 2003.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. Normas para pesquisa envolvendo seres humanos (Res. CNS nº 196/96)** 2ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2003.

BRASIL. **Orientação SD nº 01/2005** – orienta o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais decorrentes de deficiências e condutas típicas. Publicado no Diário Oficial de Minas Gerais em 09 de abril de 2005.

BRASIL. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial. **Educação Inclusiva: direito a diversidade – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

CARNEIRO, Moacir A. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns: possibilidades e limitações**. Petrópolis: Vozes, 2007.

CARVALHO, Maria do Carmo B. O Lugar da Família na Política Social. In: CARVALHO, Maria do Carmo B. (Org.). **A Família Contemporânea em Debate**. São Paulo: EDUC/Cortez. 2003. p.15-21.

CARVALHO, Rosita E. **Temas em Educação Especial**. 2 ed. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

CARVALHO, Rosita E. Inclusão escolar: desafios. SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOCIEDADE INCLUSIVA, 1999, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: PUC/MINAS, 2001. p. 45-60.

CARVALHO, Rosita E. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CASTRO, Patrícia M.F. O Sofrimento Psíquico em Situação de Trabalho e as Estratégias Defensivas Utilizadas por Operários da Construção Civil. In: MOTA, Georgina M.V. & SANTOS, Marcelo C.O. **Psicologia do Trabalho – Coletânea de Textos**. Belo Horizonte: Ciclo Ceap, 2005. p. 37-45.

CHAUÍ, Marilena. Filosofia Moderna. In: CHAUI, Marilena et. al. **Primeira Filosofia**. São Paulo: Brasiliense, 1984, p. 77.

CERIGNONI Francisco N. & RODRIGUES Maria P. **Deficiência: uma questão política?** São Paulo: Paulus, 2005.

CIAMPA, Antônio Costa. **A Estória do Severino e a Estória da Severina: um ensaio de psicologia social**. 7 reimp. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CIARLINI, Norma V. L. **Constituição do sujeito, subjetividade e identidade**. Publicado em 22/12/2007. Disponível em: <<http://www.encontroacp.psc.br/contextualizacao.htm>> Acesso em: 03 fev. 2008.

CLOT, Yves. **La fonction psychologique du travail**. Paris: PUF. Coletânea de Textos: Psicologia do Trabalho. Ciclo CEAP. Belo Horizonte: 1999.

CLOT, Yves; FAITA, Daiel; FERNANDEZ, Gabriel & SCHELLER, Livia. Entretien en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. **In: Education Permanente**, n146/2001. Paris: Group Caisse des Dépôts et Consignations. 2001. p. 17-25.

CLOT, Yves. Editorial. **In: Education Permanente**, n146/2001 Paris: Group Caisse des Dépôts et Consignations. 2001. p. 7-16.

CLOT, Yves. Entretien en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. **In: Education Permanente**, n146/2001 Paris: Group Caisse des Dépôts et Consignations. 2001. p. 17-25.

CLOT, Yves. Psychopathologie du travail et clinique de l'activité. **In: Education Permanente**, n146/2001 Paris: Group Caisse des Dépôts et Consignations. 2001. p. 35-49.

CLOT, Yves. Psychopatologie du Travail et Clinique de L'activité. **In: Education Permanente**, n146/2001. Paris: Group Caisse des Dépôts et Consignations. 2001a. p. 35-49.

CLOT, Yves. **Conduire dès trains et faire greve: une conscience commune**. Disponível em: < [http://multitudes.samizdat.net/article.php3?id\\_article=965](http://multitudes.samizdat.net/article.php3?id_article=965) >. Acesso em: 01 set. 2004.

CLOT, Yves. Clínica do trabalho, Clínica do Real. *Le journal des psychologues*, n.185, mars, 2001a. Tradução para fins didáticos: Kátia Santorum e Suyaanna Linhares Barker. Revisão: Cláudia Osório. **In: Coletânea de Textos – Curso de Aperfeiçoamento em Psicologia do Trabalho - CICLO CEAP**. Belo Horizonte: CICLO CEAP, 2005.

CLOT, Yves. Anotações – transcrições de palestra realizada em 2005a.

CLOT, Yves. **A função Psicológica do Trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2006.

CLOT, Yves. Clinique du travail et clinique de l'activité. **In: CLOT, Yves & LHUILIER, Dominique: Perspectives en Clinique du Travail – Nouvelle Revue de Psychosociologie**. Paris, n. 1, p.165 –171, mai. 2006a.

CLOT, Yves. Prefácio: La Verticale de L'action. **In: ROGER, Jean-Luc. Refaire son Métier: Essai de Clinique de l'activité**. Paris: Éditions Érès. 2007. p. 07 a 15.

CLOT, Yves. Entrevista. *Cad. psicol. soc. trab.* [online]. dez. 2006, vol.9, no.2 p.99-107. Disponível em: <[http://pepsic.bvpspsi.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S151637172006000200008&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvpspsi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151637172006000200008&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 07 mar. 2008.

COIMBRA, Ivanê Dantas. A Inclusão do Portador de Deficiência visual na Escola Regular: alguns desafios. **Revista da FAEBA**, Salvador, v 11, n.17, p. 45-55, jan/dez. 1992.

CUNHA, Dayse M. aspectos da Estrutura e do Funcionamento da Atividade Humana em Aléxis Leontiev. In: ARANHA Antônia V. S.; CUNHA Dayse M. & LAUDARES João Bosco. **Diálogos sobre o Trabalho: perspectivas multidisciplinares**. Campinas: Papirus, 2005. p. 115-133.

CUNHA, Dayse M. **Atividade Humana e Produção de Saberes no Trabalho Docente** – FaE/UFMG. S/D. Disponível em: <<http://www.ergologie.com>>. Acesso em: 10 jan. 2008.

DANIELS, Harry (Org.). **Uma Introdução a Vygotsky**. São Paulo: edições Loyola. 2002.

DANIELS, Harry. **Vygotsky e a Pedagogia**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

DUARTE, Newton. A Escola de Vigotski e a Educação Escolar – algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia Histórico-Cultural. **Cad. Aduc**, Pelotas, n. 7, p. 61-89, ago./dez. 1996.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o Aprender a Aprender: críticas as apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. 2 ed. rev. ampl. Campinas: Autores Associados, 2001.

DUARTE, Newton. **Educação Escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas: Autores Associados. 2001a.

DUARTE, Newton. Formação do Indivíduo, Consciência e Alienação: o ser humano na psicologia de A.N. Leontiev. **Cad. Cedec**. Campinas, v.24, n.62, p. 44-63. 2004.

ESTEVES, José M. **O Mal-Estar Docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. São Paulo EDUSC, 1999.

EUZÉBY, Chantal. A Inclusão Social: o maior desafio para os Sistemas de Proteção Social. In: SPOSATI, Aldaíza (Org.). **Proteção Social de Cidadania: inclusão de idosos e pessoas com deficiência no Brasil, França e Portugal**. São Paulo: Cortez, 2004.

FACÍON, José R. **Inclusão escolar e suas Implicações**. Curitiba: IBPEX, 2005.

FIOD, Edna G. M. **A precarização do trabalho docente.** Disponível em:<<http://www.ergologie/gt/cnpq/trabalho/educação/n09/ufsc>>. Acesso em: 15 jan. 2007.

FERRARO, A. R. Diagnóstico da Escolarização no Brasil. **Revista Brasileira de Educação.** São Paulo n.12. p. 22 -47, set. / dez.1999.

FRANÇA, Maristela B. **Uma Comunidade dialógica de Pesquisa: atividade e discurso em guichê hospitalar.** São Paulo: FAPESP/EDUC. 2007.

FREITAS, Maria T .A. **Vygotsky e Bakhtin, Psicologia e Educação: um hipertexto.** 4 ed. 4 imp. São Paulo: Ática, 2002.

FREITAS, Maria T .A. A Perspectiva Sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, Maria T.; JOBIM, Solange; KRAMER, Sonia (Orgs.). **Ciências Humanas e Pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin.** São Paulo: Cortez, 2003. p. 26-38.

FREITAS, Soraia N. A Formação de Professores na Educação Inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES David. (Org.). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, 2006. p. 161-181.

FURTADO, Odair. Psicologia e Relações de Trabalho: em busca de uma leitura crítica e uma atuação compromissada. In: BOCK, Ana M. B. **Perspectiva Sócio-Histórica na Formação em Psicologia.** Petrópolis: Vozes, 2003. p. 211-239.

GATTI, B. A. **A construção da Pesquisa em Educação no Brasil.** Brasília: Plano Editora, 2002.

GÓES, Maria C. R. A Abordagem microgenética na Matriz Histórico-cultural: Uma Perspectiva para o Estudo da Constituição da Subjetividade. **Cad. CEDES. [online].** Abr. 2000, vol. 20, n 50. p. 9-25. Disponível em:< [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttex&pid=S0101-3262200000100002&lng=pt&nrm=isso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttex&pid=S0101-3262200000100002&lng=pt&nrm=isso)>. Acesso em: 13 fev. 2003

GOFFREDO, Vera Lúcia F. S. de. Como formar professores para uma escola inclusiva? In: **Salto para o Futuro – Educação Especial: tendências atuais**. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999.

GONÇALVES Cristina F.F. FIDELIS José A. **Ergonomia e Qualidade da Escola Pública**. Londrina: UEL, 1998.

GONÇALVES, Flávia, Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: 2007.

GONÇALVES, Maria. G. M. A Psicologia como Ciência do Sujeito e da Subjetividade: a historicidade como Noção Básica. In: BOCK, Ana (Org.). **Psicologia Sócio-Histórica: Uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 37-52.

GONÇALVES, Maria. G. M. **Psicologia Sócio-Histórica e Políticas Públicas: a dimensão subjetiva de fenômenos Sociais**. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade de São Paulo/PUCSP, 2003.

GUARESCH, Pedrinho A. A Categoria Excluído. **Revista Psicologia Ciência e Profissão**. ano 12, n. 3 e 4, p. 3-11, 1992.

GUARESCH, Pedrinho A. Pressupostos Psicossociais da Exclusão: competitividade e culpabilização. In: SAWAIA Bader (Org.). **As Artimanhas da Exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 3 ed. Petrópolis: 2001. p. 141-156.

GUÉRIN, F. et al. **Comprendre le travail pour le transformer: la pratique de l'ergonomie**. Paris: L'ANACT, 1997. p. 13.

HAGUETTE, Teresa M.F. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2000.

HOLANDA, Aurélio B. F. **O Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 3ed. São Paulo: Positivo, 2007.

HOPF, J. **Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa**. São Paulo: Atlas. 1989.

JODELET, Denise. Os Processos Psicossociais da Exclusão. In: SAWAIA Bader (Org.). **As Artimanhas da Exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 3 ed. Petrópolis, 2001. p. 53-65.

KOZULIN, Alex. O Conceito de Atividade na Psicologia Soviética: Vygotsky, seus discípulos e seus críticos. In: DANIELS, Harry (Org.). **Uma Introdução a Vygotsky**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 111-137.

KRAMER, Sonia. Entrevistas Coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. In: FREITAS, Maria T.; JOBIM, Solange; KRAMER, Sonia (Orgs.). **Ciências Humanas e Pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 57-76.

LAFER, Celso. **A Reconstrução dos Direitos Humanos**. São Paulo: Cia das Letras, 1999.

LEITE, Sérgio A. S. Afetividade e Práticas Pedagógicas. In: LEITE, Sérgio A. S. (Org.). **Afetividade e Práticas Pedagógicas**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2006. p. 17-45.

LEITE Sérgio A. S.; COLOMBO, Fabiana A. **A Voz do Sujeito Como Fonte Primária na Pesquisa Qualitativa: a autoscopia e as entrevistas recorrentes**. (no prelo)

LEONTIEV, Aléxis. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. São Paulo: Editora Moraes Ltda, s.d.

LEONTIEV, Aléxis. **Atividade, Consciência y Personalidade**. Buenos Aires: Ciência Del Hombre, 1978.

LEONTIEV, A. N. **La actividad em la Psicologia**. Habana: Ministério de Educación. Editorial de Libros para la Educación. 1979.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, L. S. et al. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988.

LIBANEO, Jose Carlos. A Política Educacional e o Funcionamento Interno das Escolas. **Revista pedagógica**. v.14, n. 80, p. 76-78 mar/abr. 2008.

LHUILIER, Dominique. Clínica do Trabalho. In: CLOT, Yves e LHUILIER, Dominique. **Nouvelle Revue de Psychosociologie: Perspectives en Clinique du Travail**. nº1/mai. Paris: Érès, 2006. p. 179-193.

LICHTENBERGER, Yves Posfface à la Deuxième Édition. In: GUÉRIN, F. et al. **Comprendre le travail pour le transformer: la pratique de l'ergonomie**. Paris: L'ANACT, 1997.

LIMA, Francisco P. A. A Formação em Ergonomia: reflexões sobre algumas experiências de ensino da metodologia de análise ergonômica do trabalho. In: KIEFER, Célia; FAGÁ, Iracema; SAMPAIO, MARIA R. (Orgs.). **Trabalho, Educação e Saúde: um mosaico em múltiplos tons**. São Paulo: FUNDACENTRO. 2000. p. 133 –148.

LIMA, Francisco P. A; MOURA, Jucy E. **Organização do Trabalho: notas de aula**. Departamento de Engenharia de Produção. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

LIMA, Maria E. A. A Questão do Método em Psicologia do Trabalho. In: GOULART, I. (Org.). **Psicologia Organizacional e do Trabalho: teoria, pesquisa e temas correlatos**. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2002. p. 123-132.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 15 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA A. R. 1986. **Pensamento e Linguagem: as últimas conferências de Luria**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1986.

LURIA, A. R. e YDOVICH. **Linguagem e Desenvolvimento Intelectual na Criança**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1988.

LURIA, A. R. O Papel da Linguagem na Formação de Conexões Temporais e a Regulação do comportamento em Crianças Normais e Oligofênicas. In: LEONTIEV, A. **Psicologia e**



**Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento.** São Paulo: Moraes, 1991. p. 76-94.

MACEDO, Lino. Fundamentos para uma Educação Inclusiva. In: Psicologia da Educação. **Revista Psicologia da Educação.** São Paulo, n. 13, 2 sem, pp. 29-51. 2001.

MACEDO, Roberto S. **A Etnopesquisa Crítica e multirreferencial – nas ciências humanas e na educação.** Salvador: Edufba, 2000.

MACHADO, Adriana M. Articulação da Saúde com a Educação nos Desafios da Educação Inclusiva. In: MACHADO, Adriana M. et al. **Educação inclusiva: direitos humanos na escola.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 71-82.

MACHADO, Aliciene F. **Identidade Metamorfoses de Professoras da Rede Regular de Ensino:** descobrindo-se com a Educação Inclusiva. Dissertação de Mestrado (Psicologia da Educação). São Paulo: PUC, 2001.

MANTOAM, Maria T. E. O Direito de Ser, Sendo Diferente, na Escola. In: RODRIGUES David. (Org.). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, 2006. p. 183-209.

MARCONDES, América P. & ACOSTA, Sandra F. Metodologia da Pesquisa: abordagem qualitativa – a etnografia. In: MINAS GERAIS: Secretaria de Estado de Educação /SEE. **Coleção Veredas – formação superior de professores.** Belo Horizonte: SEE/MG, 2002.

MARTÍNEZ, Albertina Mitjás. Inclusão Escolar: desafios para o psicólogo. In: MARTÍNEZ, Albertina Mitjás (Org.). **Psicologia Escolar e Compromisso Social.** Campinas: Alínea, 2005. p.95-114.

MARTINS, Lígia M. A Natureza Histórico-Social da Personalidade. **Cadernos Cedes.** Campinas, v. 24, n. 62, p. 82-99 abr.2004.

MARTINS, Lúcia A. R. Inclusão escolar algumas notas introdutórias. In: **Inclusão: compartilhando saberes**. MARTINS, Lúcia A. R. et al. (Orgs.). Petrópolis: Vozes, 2006. p.17- 26.

MARX, K. **Crítica da Economia Política**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes. 1983.

MASINI, Elcie F. S. Avaliação: Inclusão - promoção automática: exclusão. **Revista Psicopedagogia / ABPP** - 19/55, p.109 - 112. set. 2001.

MAZZOTTI, Alda J. A. & GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2 ed. 3 reimp. São Paulo: Thomson, 2002.

MEIRA, Marisa E. M. Psicologia Histórico-Cultural: fundamentos, Pressupostos e Articulações com a Psicologia da Educação. In: MEIRA, Marisa E. M. e FACCI, Marilda, G.D. (Orgs.). **Psicologia Histórico-Cultural: Contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2007. p. 27-62.

MELLO, Suely, A. **A Linguagem, Consciência e alienação: o óbvio como obstáculo ao desenvolvimento da consciência crítica**. Marília: Unesp-Marília-Publicações, 2000.

MENDONÇA, Sueli, G.L. & MILLER, Stela (Orgs.) **Vigotiski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2006. p. 3-26.

MRECH, Leny Magalhães. O que é Educação Inclusiva? **Revista Integração**. Brasília, v.8, n. 20, p. 37-39.1998.

MIDDLEJ, Jussara. Políticas Educacionais Brasileiras e a Formação Contínua dos Professores da Educação Básica Nordestina. In: **Revista da FAEEDBA**. Salvador v.1, n.1, p. 153-164, jan/jun. 1992.

MINAYO, Maria C. S. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde**. 4ª ed. São Paulo: HUCITEC, 1996.

MINAYO, Maria C. S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 15 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Mônica H. T. A. **O Processo de Pesquisa: iniciação**. Brasília: Plano Editora, 2002.

MURTA, Agnes Maria Gomes. *Contribuições da Psicologia Sócio-Histórica para a Educação Inclusiva: os sentidos produzidos por professores da educação infantil de uma cidade do Vale do Jequitinhonha acerca da inclusão escolar*. Dissertação de Mestrado (Psicologia da Educação). São Paulo: PUC-SP, 2004.

NEWMAN, Fred & HOLZMAN, LOIS. **Levy Vygotsky: cientista revolucionário**. São Paulo: Edições Loyola. 2002.

NEVES, Wanda M. J. **O Psicólogo Escolar da Prefeitura Municipal de São Paulo: Atividade e Representação**. Dissertação de Mestrado (Psicologia da Educação). São Paulo: PUC/SP. 1989.

NEVES, Wanda M. J. **As Formas de Significação como mediação da Consciência: Um estudo Sobre o Movimento da Consciência de um Grupo de Professores**. Tese de Doutorado (Psicologia da Educação). São Paulo: PUC/SP. 1997

NÓVOA, Antonio. **Vidas de Professores**. Porto: Porto, 1992.

NUNES, Clarice. Metodologia da Pesquisa: abordagem qualitativa – a história oral. In: MINAS GERAIS: Secretaria de Estado de Educação /SEE. **Coleção Veredas – formação superior de professores**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2002.

OLIVEIRA, Betty A. Fundamentos Marxista da Obra Vigotskiana: a questão da categoria de atividade e algumas implicações para o trabalho educativo. In: MENDONÇA, Sueli, G.L. & MILLER, Stela (Orgs.). **Vigotiski e a Escola Atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2006. p. 3-26.

OLIVEIRA, Marta K. Vygotsky: **Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. 4 ed. 8 reimp. São Paulo: Scipione, 2002.

OMOTE, Sadão. **Inclusão: Intenção e realidade**. Marília: Fundepe, 2004.

OZELLA, Sergio. **Pesquisar ou Construir Conhecimento:** O ensino da pesquisa na abordagem sócio-histórica. In: BOCK, Ana M. B. (Org.). *A Perspectiva Sócio-Histórica na Formação em Psicologia*. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 113-114.

PIRES, Gláucia N. L. O Cotidiano Escolar na Escola inclusiva. In: MARTINS, Lúcia A. R. **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 106-121.

PIRES, Gláucia N. L. Educação Inclusiva: dificuldades enfrentadas pelos professores do Ensino Fundamental no processo de inclusão. In: **Inclusão: compartilhando saberes**. MARTINS, Lúcia A. R. et al. (Orgs.). Petrópolis: Vozes, 2006. p. 162-170.

POKER, Rosimar, B. Mesa Redonda – Educação Inclusiva. In: Seminário Sociedade Inclusiva, II, 2001, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: PUC, 2003. p. 127-132.

PONTES, Marco A. D. **Equidade: tratamento desigual aos desiguais**. v. 19. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2002.

PRIETO, Rosângela Gavioli. A Construção de Políticas Públicas de Educação para Todos. In: PALHARES, Marina Silveira e MARINS, Simone Cristina Fanhani (Org.). **Escola Inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 45-59.

PRIETO, Rosângela G. Formação de professores para o Atendimento de alunos com Necessidades Educacionais Especiais: diretrizes nacionais para a Educação Básica e a Educação Especial. In: SILVA, Shirley & VIZIM Marli (Orgs.). **Políticas Públicas: Educação, Tecnologias e Pessoas com Deficiências**. Campinas: Mercado das Letras, 2003. p. 125-151.

PRIETO, Rosângela G. Inclusão Escolar: algumas considerações sobre o conceito e suas implicações. In: MACHADO, Adriana M. et al. **Educação inclusiva: direitos humanos na escola**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 99-123.

REY, Fernando González. Epistemologia Qualitativa y Subjetividad. **Psicologia e Sociedade**. v. 9, n. 1/2:65-90; jan/dez.1997.

REY, Fernando L. G. **La Investigación Cualitativa em Psicologia:** rumbos e desafios. São Paulo: EDUC, 1999.

REY, Fernando L.G. **Pesquisa Qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios.** São Paulo: Pioneira/THOMSON, 2002.

REY, Fernando L.G. **Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural.** São Paulo: Pioneira/THOMSON, 2003.

REY, Fernando L. G. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação.** São Paulo: THOMSON, 2005.

RIVIÈRE, A. **La psicologia de Vigotski.** Madrid: Visor Livros. 1985.

RODRIGUES, David. Dez idéias (mal)feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e Educação. Doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, 2006. p. 299-318.

RODRIGUEZ, Rafael Bel. Pedagogia de la diversidad: más allá de los tipos y niveles de integración. In: RODRIGUEZ, Rafael Bel.; MARTÍNEZ, Ileana Musibay (Orgs.). **Pedagogia y Diversidad.** Ciudad de La habana, Cuba: Casa Editora Abril, 2001. p. 59-67.

ROSS, P. R. de. Educação e trabalho: a conquista da diversidade ante as políticas neoliberais. In: BIANCHETTI, L.; FREIRE, I. M. **Um olhar sobre a diferença.** Campinas : Papirus, 1998.

ROSSLER, João H. Trabalho, Educação e Psicologia na Sociedade Contemporânea: a formação do indivíduo no contexto da atual reestruturação produtiva. In: MEIRA, Marisa E. M. e FACCI, Marilda, G.D. (Orgs.). **Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação.** São Paulo: Casa do psicólogo, 2007. p. 93-115.

SALGADO, Simone S. Inclusão e Processo de Formação. In: In: SANTOS, Mônica P. & PAULINO Marcos M. (Orgs.). **Inclusão em Educação: culturas políticas e práticas.** São Paulo: Cortez. p. 59-68.

SANTOS, Eloisa Helena. Trabalho Prescrito e Real no Atual Mundo do Trabalho. **Revista Trabalho e Educação.** Belo Horizonte, n.1, p. 13-27, fev/jul.1997.

SANTOS, Eloisa Helena. Ciência e Cultura: uma outra relação entre saber e trabalho. **Revista Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, n. 7, p.119-130, jul/dez. 2000.

SANTOS, Jaciete Barbosa. A Dialética da exclusão/inclusão na história da educação de Alunos com deficiência. **Revista Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v.11, n. 17, p. 27- 44, jan/jun. 2002.

SANTOS, Marcelo C. O. **Apropriando-se do Trabalho: um estudo sobre a atividade dos garis – coletores de lixo**. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: UFMG, 2004.

SASSAKI, Romeu K. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA 1997.

SASSAKI, Romeu K. A Escola para a Diversidade Humana: um novo olhar sobre o papel da Educação no Século XXI. In: GUIMARÃES, Tânia M. (Org.). **Educação Inclusiva: construindo significados novos para a diversidade**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais: 2002. p. 15 -25.

SAWAIA, Bader B. A **Consciência em construção no trabalho de construção da existência**. São Paulo: Tese de Doutorado. Programa de Psicologia Social, PUC/SP, 1987.

SAWAIA, BADER B. Introdução: exclusão ou inclusão perversa. In: SAWAIA Bader (Org.). **As Artimanhas da Exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 3 ed. Petrópolis, 2001. p. 7-13.

SAWAIA, BADER B. O Sofrimento Ético-político como Categoria de Análise Dialética da Exclusão/Inclusão. In: SAWAIA Bader (Org.). **As Artimanhas da Exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 3 ed. Petrópolis, 2001. p. 97-218.

SAVIANI, Demerval. Neoliberalismo ou pós-liberalismo? Educação pública, crise do Estado e democracia na América Latina. In: GODOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto. **Estado e Educação**. Campinas: Papirus, 1992, p. 20-35.

SCHWARTZ, Yves. A Comunidade Científica Ampliada e o Regime de Produção de Saberes. **Revista Trabalho e Educação**. Belo Horizonte n. 07, p.126-149, jul-dez. 2000.

SCHWARTZ, Yves. **Travail & Ergologie**: entretiens sur l'activité humaine. Toulouse: Octarès Editions Coletânea de Textos: Psicologia do Trabalho. Ciclo CEAP. Belo Horizonte: 2003.

SILVA, Ana P. O professor de Educação Física como Agente do Processo Inclusivo. In: SANTOS, Mônica P. & PAULINO Marcos M. (Orgs.). **Inclusão em Educação: culturas políticas e práticas**. São Paulo: Cortez. p. 69- 81.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.). **A Pesquisa em Educação: a prática reflexiva**. Brasília: Plano Editora, 2002.

SZYMANSKI, Heloisa. Teorias e “Teorias” de Família. In: CARVALHO, Maria do Carmo B. (Org.). **A Família Contemporânea em Debate**. São Paulo: EDUC/Cortez. 2003. p. 23-27.

SKLIAR, Santos. A Inclusão que é “nossa” e a diferencia que é do “outro”. In: RODRIGUEZ, David (Org.). **Inclusão e Educação. Doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p.15-34

SOUZA, Silvia R. Construindo uma Educação Inclusiva. In: **Inclusão**. FUGISAVA, Dirce S. (Org) Londrina: Eduem, 2003. p.79- 88

SOUSA, Rosélia F. **DO LEGAL AO REAL: acessibilidade em escolas municipais da cidade de Diamantina**”. Monografia - EDUCON, 2006.

STAINBACK, Susan & STAINBACK, William. **Inclusão**: Um Guia para Educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

TANAMACHI, Elenita R. A Mediação da Psicologia Histórico Cultural na Atividade de Professores e do Psicólogo. In: MENDONÇA, Sueli,G.L. & MILLER, Stela (Orgs.). **Vigotiski e a Escola Atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2006. p. 65-81.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TESSARO, Nilsa S. **Inclusão Escolar: concepções de professores e alunos da educação regular e especial.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação.** 12 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

TORNAGHI, Alberto. Consistência: imponderável solidez. In: **Salto para o Futuro: Reflexões sobre a educação do próximo milênio.** Secretaria de Educação a Distância/SEE: Ministério da Educação do Desporto.1998. p. 47-40.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, 1998. In: **Conhecendo nossos Direitos e Deveres. Diretrizes Internacionais,** v.I. Rio de Janeiro: INÊS, 2001.

VIDAL, Mario C. **Introdução À Ergonomia.** Curso de Especialização em Ergonomia Contemporânea do Rio de Janeiro. Fundação COPPETEC. Rio de Janeiro: COPE/UFRJ. 2005.

VITALE, Maria Aparecida F. socialização e Família: uma análise intergeracional. In: CARVALHO, Maria do Carmo B. (Org.) **A Família Contemporânea em Debate.** São Paulo: EDUC/Cortez. 2003.p. 88-96.

VYGOTSKI, Lev S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar: In: **Psicologia e Pedagogia: Bases Psicológicas da Aprendizagem e do Desenvolvimento.** Editora Moraes, 1991. p. 1- 17.

VYGOTSKY, Lev S. **A Formação Social da Mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, Lev S. **Obras Escogidas,** vol.III. Visor, 1995.

VYGOTSKY, Lev S. **Teoria e Método em Psicologia.** 2 ed. São Paulo: Martins Fontes. 1999.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, Lev S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.



- VYGOTSKY, Lev S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001a.
- WANDERLEY, Mariângela B. Refletindo Sobre a Noção de Exclusão. In: SAWAIA Bader (Org.). **As Artimanhas da Exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 3 ed. Petrópolis, 2001. p. 17-26.
- WERNECK, Cláudia. **Sociedade Inclusiva: Quem cabe no seu todos?** Rio de Janeiro: WVA, 1999.
- WERTSCH, J.V. **Vigotski y la Formación Social de la Mente**. Barcelona: Ediciones Paidós. 1988.
- WISNER, Alain. **Por Dentro do Trabalho: ergonomia, método e técnica**. São Paulo: FTD-Oboré, 1987.
- WISNER, Alain. **A inteligência no Trabalho: textos selecionados de ergonomia**. São Paulo: Fundacentro, 1994.
- WISNER, Alain. Posface à la Première Édition. In: GUÉRIN, F. et al. **Comprendre le Travail Pour le Transformer: la pratique de l'ergonomie**. Paris: L'ANACT, 1997.
- VOIVODIC, Maria A. M. A. **Inclusão Escolar de Crianças com Síndrome de Down**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- ZANELLA, Andréa V. Atividade, Significado e Constituição do Sujeito: considerações a luz da Psicologia Histórico-Cultural. **Rev. Psicologia em Estudo**. Maringá, v. 9, n. p. 127-135. 2004.
- ZINCHENKO, V.P. A psicologia histórico-cultural e a teoria psicológica da atividade: retrospectos e prospectos. Em J.V. Wertsch; P. Del Río; A. Alvarez (Orgs.), **Estudos socioculturais da mente**. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 41-55.